



**Educação e Cultura Visual:
Uma trama entre imagens e infância**

Susana Rangel Vieira da Cunha

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Porto Alegre
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Educação e Cultura Visual:
Uma trama entre imagens e infância**

Susana Rangel Vieira da Cunha

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Coorientador:
Prof. Dr. Fernando Hernández
Universidade de Barcelona

**Porto Alegre
2005**

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me fizeram prestar atenção às imagens, em particular a
minha mãe e toda a família Barth.

Em especial, àquelas que me auxiliaram nesta tese.

À Analice Dutra Pillar, minha orientadora, que me deu liberdade aos voos.

Ao Fernando Hernández, por me mostrar caminhos.

À Mirna Spritzer, por provocar as mudanças e estar sempre junto.

À Vera Bertoni e Gisela Habeyche, por deixarem este período mais prazeroso.

À Maria Eduarda, Laura e Ana Cândida, que me ensinaram a entender, um pouco, a infância.

A todas as crianças e professoras que participaram da pesquisa, especialmente a
Luciana e a Beth.

À Faculdade de Educação, ao Departamento de Estudos Especializados, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

À Roseli Pereira, secretária do DEE, que cuidou da minha vida profissional sempre de forma competente e com muito humor.

Ao CNPq, que me possibilitou estudar na Universidade de Barcelona.

À Mary Poppins, que me ensinou a pular dentro das imagens.

Aos poetas, músicos, cineastas, artistas, atores, escritores que me fazem ver a vida de outro modo.

À vida!

***De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?***

Fernando Pessoa

Resumo

Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância procura examinar as imagens no contexto das escolas infantis, tendo como referência as ambiências das salas de aula. O conjunto formado pelas imagens é entendido como um *cenário*, como um texto visual, que ultrapassa sua função decorativa, exercendo uma pedagogia da visualidade, entendida como os modos das crianças verem e entenderem o mundo. O objetivo investigativo e analítico deste trabalho recai sobre como se constituem e se instituem as imagens nas instituições escolares, bem como os usos pedagógicos atribuídos a elas. Para entender como as imagens assumem um caráter pedagógico nas escolas pesquisadas, busco entender como essa concepção foi construída em diferentes contextos sociais e culturais.

Para tanto, foi desenvolvida, durante nove meses, a pesquisa de campo em três Escolas Infantis do município de Porto Alegre junto às professoras e crianças. A pesquisa e o desenvolvimento da tese têm como fundamentos os Estudos da Cultura Visual e os Estudos Culturais, tendo em vista que essas abordagens possibilitam refletir sobre os diferentes materiais visuais como práticas culturais e as significações que elas produzem. As análises dos *materiais textuais* (entrevistas com professoras e crianças e observações em várias situações do cotidiano escolar) e *visuais* (as imagens acessadas pelas crianças, bem como aquelas que elas produzem) foram inter-relacionadas com o intuito de entendê-los como um conjunto de textos.

O trabalho entende por educação em arte na contemporaneidade uma atitude, de todos os envolvidos, que problematize as representações visuais socialmente naturalizadas, uma vez que essas representações estão entrelaçadas por formas de poder que através de várias modalidades educativas constroem visões específicas sobre o mundo.

Palavras-chave: Cultura Visual, ensino de arte, arte-educação, educação infantil, pedagogia da visualidade, cultura, imagem.

Resumen

Educación y Cultura Visual: una trama entre imágenes e infancia busca examinar las imágenes en el contexto de las escuelas infantiles, teniendo como referencia los ambientes de las salas de clase. El conjunto formado por las imágenes es entendido como un escenario, como un texto visual que excede su función decorativa, ejerciendo una pedagogía de la visualidad, entendida como la manera como los niños miran y entienden el mundo. El objetivo investigativo y analítico de este trabajo recae sobre cómo se constituyen y se instituyen las imágenes en las instituciones escolares, así como los usos pedagógicos atribuidos a ellas. Para entender cómo las imágenes asumen un carácter pedagógico en las escuelas investigadas, busco entender cómo esta concepción fue construida en diferentes contextos sociales y culturales.

Para ello, fue desarrollada, durante nueve meses, la investigación en tres Escuelas Infantiles del Municipio de Porto Alegre con los profesores y niños. La investigación y el desarrollo de la tesis tienen como fundamento los Estudios de la Cultura Visual y de los Estudios Culturales, teniendo en cuenta que estos enfoques permiten reflexionar sobre los diferentes materiales visuales como prácticas culturales y las significaciones que ellas producen. El análisis de los materiales textuales (entrevistas con profesoras y niños en varias situaciones de lo cotidiano escolar) y visuales (las imágenes suministradas por los niños, así como aquellas que ellos producen) fueron relacionadas con el objetivo de entenderlos como un conjunto de textos.

El trabajo entiende por educación en arte en la contemporaneidad, una actitud, de todos los involucrados, que cuestione las representaciones visuales socialmente naturalizadas, ya que estas representaciones están entrelazadas por formas de poder que a través de varias modalidades educativas construyen visiones específicas sobre el mundo.

Abstract

Education and Visual Culture: A woof between images and childhood examines the images in the context of infantile schools, having as reference the classrooms' ambiances. The ensemble formed by the images is understood as a *setting*, as a visual text, which surpasses its decorative function exerting a visual pedagogy understood as the ways children see and comprehend the world. The investigative and analytical objective of this work is to point how images constitute and establish themselves in school institutions, as well as the pedagogical uses given to them. In order to understand how the images acquire a pedagogical feature in the searched schools, I attempt to understand the construction of this conception in different social and cultural contexts.

Therefore, I developed a field research during nine months with teachers and children from three Infantile Schools in the city of Porto Alegre. The research and the development of the thesis are grounded in the Studies of Visual Culture and Cultural Studies considering that these approaches make it possible to think about the different visual materials as cultural practices and also the significances which they produce. The analysis of the *textual materials* (interviews with teachers and children and observations in several everyday school situations) and *visual materials* (the images accessed by the children, as well as those which they produce) have been interrelated with the intention of understanding them as a set of texts.

The work understands as art education in the contemporaneity an attitude of all the involved ones that can raise questions about the visual representations socially naturalized. These representations are interlaced by forms of power which construct specific views about the world through several educative modalities.

Keywords: Visual Culture, visual art, art education, infantile education, visual pedagogy, culture, image.

Lista de Imagens

Imagem 1: Entre Bebês e Susis, as aprendizagens do feminino.	21
Imagem 2: A inocência das cores pastéis	23
Imagem 3: Mickey e Minnie	25
Imagem 4: Estética para Infância	32
Imagem 5: The great wave of Kanagawa	33
Imagem 6: Liberation	45
Imagem 7: Como é que pretos	46
Imagem 8: Representações da maternidade pelas diferentes infâncias.	56
Imagem 9: Instalação 111	59
Imagem 10: Instalação Jardim da Infância,	59
Imagem 11: Cenários Disney	67
Imagem 12: Cenários de Escolas Infantis	70
Imagem 13: Totens	102
Imagem 14: Chico Bento ensinando	107
Imagem 15: Hibridizações imagéticas	110
Imagem 16: Lulu e Mônica	113
Imagem 17: Luluzinha e Mônica	114
Imagem 18: Lições sobre como fazer arte:	115
Imagem 19: Releituras de Maurício de Souza	120
Imagem 20: Van Gogh e os seres do mal	127
Imagem 21: Desenhos Jardim B	155
Imagem 22: Coleção de Santinhos	158
Imagem 23: Harry Potter e Hermione em figurinhas do álbum	159
Imagem 24: Diferentes interpretações sobre Madona	170
Imagem 25: Diana e madonas	171
Imagem 26: Como fomos vistos pelos outros	173
Imagem 27: Portais	181
Imagem 28: Imagens-totem e designatórias	183
Imagem 29: Bicicletas infantis	187
Imagem 30: Coelhos e carros	192
Imagem 31: Olho por olho/eye for eye	193
Imagem 32: Coelho ensinando a escovar os dentes	195
Imagem 33: Coruja da Copa 2002	200
Imagem 34: Atividade Livre	212
Imagem 35: Atividade livre	213
Imagem 36: Cenários da Copa do Mundo	214
Imagem 37: Desenhos e colagens de bandeiras	216
Imagem 38: Pinturas Jardim B	219
Imagem 39: releitura e Volpi , desenho livre	220
Imagem 40: Dobraduras	221
Imagem 41: Montagens com objetos	222
Imagem 42: Trabalhos diversificados sobre índios	223
Imagem 43: Desenhos Jardim B	224

Sumário

Agradecimentos 1

Resumo 3

Resumen 4

Abstract 5

Lista de Imagens 6

Apresentação 8

URDIR 13

1. As imagens não têm descanso 15

1.1. Aprendendo a ser mãe 22

2. Trans-formação 33

4. O início dos inícios 60

5. Os cenários como uma pedagogia da visualidade 70

6. O campo empírico 77

6.1. Nas escolas: negociações, dilemas, posições 80

6.2. Buscando entender os Cenários Infantis 83

6.3. Examinando os textos visuais e verbais 93

TECER 100

7. Repertórios imagéticos 103

7.1 Mônica, a brasileira acima do bem 113

7.2 Van Gogh é vampiro!!!! 129

7.3 Entre vitrais e chapas de aço 143

8.6 O Olho de Deus 193

9. Pedagogias do ensino da arte 200

9.1 As produções das crianças 212

TECIDO 225

10 Afinal, que tecido é este? 227

10.1 Para continuar tecendo 231

11 Referências Bibliográficas 238

Outras Fontes consultadas 245

Apresentação

Bonecas-bebê, Susis, fogãozinho, bonecas de papel, panelinhas e co-midinhas. A enciclopédia *O Mundo da criança*, Bolinha e Luluzinha, Pato Donald, Tio Patinhas, Mickey. Tintas, pastéis secos e oleosos, papéis, telas, argila, Gauguin, Picasso, Portinari. Chuck Berry, Trini Lopez, Beatles, Rolling Stones, Caetano Veloso, Bandas Marciais, Frank Sinatra, Ray Charles. Sonoridades da minha casa. Matinês no Cine Labor, duas sessões, o filme e o escurinho do cinema faziam a magia de viajar muito além. Ciganos, roupas e gestos coloridos. Desenhar, pintar, recortar, colar, modelar, experimentar, entalhar, cavar, brincar, costurar, tecer. Linhas, tingimentos, bordados, tricô, crochê, tecelagem, roupas de bonecas. Lembranças infantu-juvenis. Relações. Repertórios. Passado, presente.

Repertórios tecidos que se refazem ao tecer este textotecido. Repertórios que estão em mim, como uma pele, e por isso direcionam um determinado olhar sobre o mundo.

Pensar esta tese como uma tecelagem não é um recurso metafórico, mas analógico ao modo como lido com meu processo expressivo ao elaborar minhas outras linguagens não verbais, como o desenho, o bordado e o tecer propriamente dito. É uma consequência, ou uma transposição do modo como construo meu pensamento visual, matérico, plástico, expressivo, sensível. Enfim, o modo de estruturar esta tese é uma junção de saberes e vivências que são configurados no processo semelhante do ir e vir de uma tecelagem, onde um mesmo fio, por exemplo, se modifica nas tramas com os outros. Os fios vão formando os desenhos da trama, podem ser interrompidos em algum ponto da urdidura e voltam em outro ponto formando um outro desenho. Ou seja, o mesmo fio se transfigura conforme sua localização.

O que faço quando trabalho com outras linguagens e materiais expressivos? Em primeiro lugar, tenho um encantamento com os materiais têxteis, com as cores das linhas, as texturas, as consistências, as possibilidades de

mesclar diferenças e buscar semelhanças na diversidade. Neste lidar sensorialmente com os materiais, vão se constituindo formas, sem a necessidade de um desenho previamente elaborado para seguir. É no fazer e no refletir sobre esse fazer que o pensamento visual se constitui, institui e se materializa, onde uma forma chama outra, uma cor solicita o contraste, a textura busca uma parceria ou uma oposição. Neste tramar surge o tecido.

De forma similar, este textotecido foi se formando na própria escritura, mesmo tendo um desenho preestabelecido no projeto de tese. Por que essa transformação? Ao lidar com os materiais da pesquisa com seus inúmeros e distintos fios, ora enfatizando, ora excluindo alguns acontecimentos, fui construindo esta narrativa em torno da presença das imagens nas escolas infantis. Portanto, esta narrativa é parcial, marcada por um determinado ponto de vista sobre aspectos considerados significativos; logo, não tenho a pretensão de apreender *uma totalidade* do que foi percebido, mas entrelaçar fragmentos, entrecruzar fios como no processo de tecer.

Na formulação do projeto de tese, que se intitulava *Cenários da Educação Infantil*, enfoquei a naturalização das imagens nas escolas infantis. Partindo do pressuposto de que essas imagens, a maioria delas oriundas das corporações de entretenimento, compunham uma espécie de cenário nas escolas, e que essas formações visuais, discursivas, participavam nos modos de educar a infância. Minhas reflexões giravam em torno de como essas imagens endereçadas à infância contemporânea moldavam os modos com que as professoras e crianças viam o mundo e a infância. Assim, após a aprovação do projeto, iniciei a pesquisa de campo em três escolas infantis municipais de Porto Alegre no período de nove meses.

No processo da pesquisa, participando na vida das escolas em seus cotidianos junto com as crianças, professoras e funcionárias, fui me envolvendo e percebendo aspectos que até então não me havia dado conta, como, por exemplo, as várias modalidades educativas que as imagens, sejam elas da arte ou da mídia, assumem nas escolas infantis.

Ao iniciar o processo de escrita da tese, tinha uma extensa pesquisa empírica, dezenas de entrevistas e centenas de imagens produzidas pelas professoras e crianças dessas escolas, e me perguntava: O que esses materiais, visuais e verbais, me diziam? De que maneira foram ditos? Como dar sentido e expressar as vivências que tive por nove meses (casualmente o tempo de uma gestação) nesses ambientes escolares? O que havia além da materialidade visível das imagens?

O trabalho seria de desenredar, puxar fios, reestruturar, entender suas consistências, selecionar, compor, enfim, formar um tecido com fios que às vezes pareciam tão díspares, outras vezes sem nenhum atributo, apagados, amorfos. Outras vezes, outros fios se sobressaiam por sua textura, cor, ou espessura. E, diante desses materiais, outras questões surgiram para orientar e examinar os materiais empíricos: Que imagens estão presentes no cotidiano escolar? Como as escolas se apropriam das imagens? Quais as narrativas culturais dessas imagens? Como e o que elas ensinam? Que outras narrativas são formuladas a partir delas? Como as crianças e professoras se relacionam com as diferentes manifestações simbólicas? Que visões de mundo essas diferentes imagens produzem? Meu olhar, a partir da pesquisa, então, se direcionava para compreender como se processava a educação através das imagens e como essa concepção se constituiu na educação infantil.

Imersa nesses fios, sem ter muitas certezas sobre como tramá-los, obtive uma bolsa junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para desenvolver a análise de dados junto ao professor Dr. Fernando Hernández na Universidade de Barcelona no Programa de Doutorado em Cultura Visual. Nessas interlocuções, acompanhada por minha orientadora, Dra. Analice Dutra Pillar, os materiais/fios da pesquisa foram se organizando e fui dando um formato a esta tese onde fosse possível narrar as reflexões acerca do papel que as imagens ocupam nas escolas infantis.

Minha intenção neste trabalho é refletir e discutir como as diferentes imagens desenvolvem uma pedagogia para a infância, como as imagens manufaturam nossos modos de ver, a visualidade das crianças e dos adultos, pois entendo que há uma *pedagogia da visualidade* em curso constituída em diversas instâncias e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos.

Para tanto, busquei referências nos Estudos Culturais e principalmente nos Estudos da Cultura Visual. Isso não quer dizer, porém, que este trabalho tenha um campo teórico fixo; ao contrário, ele é híbrido de referências e autores como Michel de Certeau, Michel Maffesoli, Edgar Morin, João Francisco Duarte Junior, poetas, músicos, cineastas como Wim Wenders e João Jardim, e artistas como David Hockney, que me auxiliaram a refletir sobre as funções da imagem na contemporaneidade. Como categorizar um poema de Alice Ruiz? Ou uma instalação de Lia Menna Barreto? A meu ver, todos esses produtores culturais tramaram, com seus diferentes fios, este trabalho. Assim, proponho neste texto acadêmico um diálogo com essas produções entendidas e classificadas como poéticas, teóricas, fílmicas e artísticas, sendo que todas elas me instigaram a pensar nas tramas entre imagens e infância.

Além de formar esses diálogos, a tese conversa através de textos visuais, que em muitas vezes, propositalmente, não são *traduzidos* para um texto verbal. Como diz David Hockney (2001), quando falamos em imagens, os textos não são suficientes, por isso precisamos de argumentos visuais. As imagens escolhidas para formar meus argumentos não têm o caráter ilustrativo, no sentido de reforçar, ou esclarecer o texto escrito; ao contrário, as imagens formam um outro texto que dialoga com a escrita.

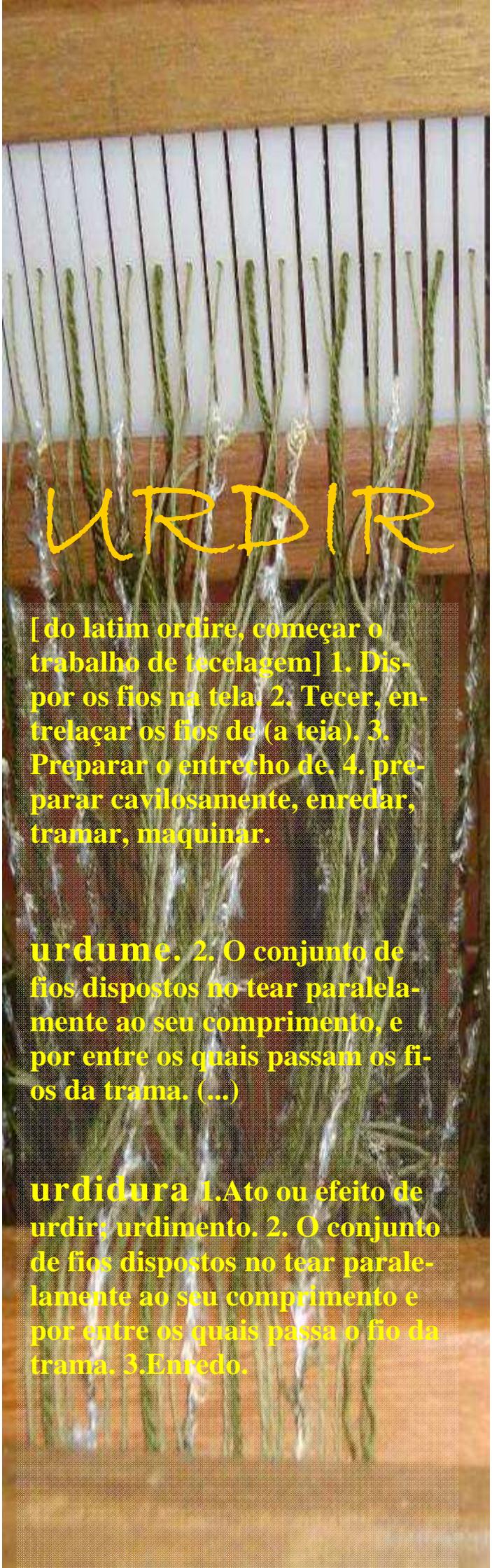
Para elaborar este textotecido, foi necessário, em primeiro lugar, estruturar o lugar de onde falo e como me constituo a partir das minhas experiências pessoais e profissionais. Seria a urdidura, uma trama de fios paralelos que possibilita assentar o tramado dos fios em outro sentido. Assim, a primeira parte da tese se intitula URDIR, na qual explico a minha relação

com as imagens e os caminhos teóricos que percorri até chegar à concepção e ao desenvolvimento da tese.

Na segunda parte, TECER, examino os fios, os materiais empíricos no contexto da pesquisa. Ao mesmo tempo, relaciono esses materiais dentro de um contexto social e cultural mais amplo, pois, no processo da elaboração da tese, percebi que as imagens presentes nas escolas, bem com os modos como elas são utilizadas, carregam histórias e significados, e se refazem de outras maneiras nos contextos escolares. Assim, entendo que os modos como são utilizadas as imagens nas escolas infantis são reaproveitamentos de outras formações discursivas, textuais e visuais, produzidas em várias outras instâncias.

TECER se subdivide em dois tipos de tramados: *Repertórios imagéticos*, onde desenvolvo reflexões em torno de algumas práticas pedagógicas visíveis desenvolvidas nas escolas infantis, e *Modulando os modos de ver*, que se a-tém às ações pedagógicas *menos visíveis* das imagens.

Por último, formo o TECIDO, que seria o desenho formado pelo desenvolvimento do TECER na URIDURA. Se, ao TECER, agrupei os materiais em determinadas categorias, diferenciando-os uns dos outros, no TECIDO esses materiais estão novamente mesclados, formando um todo. TECIDO mostra as junções, as aprendizagens dos percursos desse processo. Além disso, é pensar nas formas como este tecido poderá ser utilizado.

A photograph of a loom with green threads being prepared for weaving. The threads are arranged in a regular pattern, and the loom's wooden frame is visible. The word "URDIR" is written in yellow, hand-drawn letters across the middle of the image.

URDIR

[do latim ordire, começar o trabalho de tecelagem] 1. Dispor os fios na tela. 2. Tecer, entrelaçar os fios de (a teia). 3. Preparar o entrecho de. 4. preparar cavilosamente, enredar, tramar, maquinar.

urdume. 2. O conjunto de fios dispostos no tear paralelamente ao seu comprimento, e por entre os quais passam os fios da trama. (...)

urdidura 1. Ato ou efeito de urdir; urdimento. 2. O conjunto de fios dispostos no tear paralelamente ao seu comprimento e por entre os quais passa o fio da trama. 3. Enredo.

Esta sessão inicial tem o intuito de estruturar a urdidura que me constitui como sujeito, mulher, mãe, cidadã, professora, pesquisadora, sonhadora, propositora e espectadora de saberes, imagens, sentidos. Para buscar as tramas que me confeccionam, preciso esticar os fios que formam o urdume onde foram e estão sendo tramadas minhas posições, (des)caminhos, (des)crenças, atalhos. Essa urdidura mostra as escolhas que geraram as composições e desenhos deste tecido, pois creio que meus modos de ver, sentir, interpretar e inventar o mundo coproduzem meus modos de estar, de agir, de me relacionar e de intervir nos vários espaços de atuação que participo. Percorrer os fios da minha existência numa espécie de “narrativa biográfica” significa entender como essas marcas, e não outras, se tornaram registros de mim mesma. Significa delinear os lugares de onde falo, como e com que fios, texturas e cores armo as tessituras dessa ampla tecelagem em construção. A respeito de como nos narramos, Jorge Larrosa (1998: 307) diz que a nossa memória não consiste em um depósito de fatos ou de uma ordenação cronológica do passado. Segundo ele, *não é um vestígio, um rastro que podemos mirar e ordenar como se mira e se ordena um álbum de fotografias. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica em uma habilidade narrativa. (...) O que narra é o que leva adiante, apresentando o novo, o que foi visto e que está conservado como um vestígio em sua memória. O narrador é o que expressa, no sentido de exteriorizar, o vestígio que foi visto e deixado em sua memória.* Assim, ao me narrar, ao me inventar através deste textotecido, recorro a mundos em que transito e que me alimentam, como o cinema, a música, a poesia, as conversas desprendidas e produtivas com amigos/as, os autores que me inquietam e me fazem pensar, as produções visuais, a literatura, as situações com alunos e alunas, professoras e professores, as aprendizagens cotidianas com minha filha e com outras crianças, os ambientes escolares. Enfim, mundos que nem sempre convivem em um mesmo espaço físico, mas fazem parte de mim e aqui serão os fios selecionados para tecer esta narrativa.

1. As imagens não têm descanso

O mundo não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui forma, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem (LUFT, 2003: 21).

Nesta narrativa tenho a intenção de buscar os fios que compõem meu(s) tecido(s), e, para organizá-la, lanço os seguintes questionamentos: Como tenho tramado minha vida com as imagens? Por que o universo das imagens se tornou importante? Desde quando tenho interesse por elas? Por que escolhi as imagens como foco dos meus trabalhos? Será que me teço junto com as imagens, onde urdidura, fio, trama se mesclam e formam o eu-tramado? Certamente não existe uma fronteira entre este “eu” e aquilo que vejo, pois sou aquilo que posso ver, imaginar e pensar. Nesse movimento de Ver-Ser-TransVer, me escrevo, me inscrevo, me invento. Marcos Villela Pereira (1996:45) explicita as tramas dessas composições, ao dizer:

Não é o sujeito-pessoa que olha. Na verdade, esse sujeito-pessoa é um território existencial que, limitado por uma contingência, vai gerar um vetor em direção que responde a uma representação que faz do que vive. Esse sujeito, enquanto autor do mundo, também se representa o que vive, enquanto vive. Essa representação que ele se faz acaba por torna-se a matriz do seu olhar. Assim, não é mais seu olho que olha, mas é um olhar que olha, sem que haja um olho.

Minhas experiências visuais se forjaram em contextos vivenciais que produziram sentido para mim, e, ao mesmo tempo, esses contextos fizeram com que eu encetasse meu olhar para determinados repertórios, *pois aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afecta o modo como vemos as coisas* (BERGER, 1982: 12). Segundo John Berger:



O poeta mato-grossense Manoel de Barros poetiza sobre as apropriações singulares dos nossos modos de ver, dizendo: *O Olho vê, a lembrança revê e a imaginação **transvê**. É preciso transver o mundo.*

(...) a função da vista não significa que esta seja uma pura reação mecânica a determinados estímulos. Somente vemos aquilo que olhamos. Ver é um ato voluntário (...). A nossa visão está em constante actividade, sempre em movimento, sempre captando coisas a sua volta, constituindo aquilo que nos é presente, tal como somos.

O fragmento da letra *A ilusão da casa*, do compositor e músico Vitor Ramil (1999), ilustra a intensa relação que tenho, da infância até hoje, com o mundo imagético.

As imagens descem como folhas.

No chão da sala.

Folhas que o luar acende

Folhas que o vento espalha.

(...) As imagens se acumulam.

Rolam no pó da sala.

São pequenas folhas secas.

(...) As imagens enchem tudo.

Vivem no ar da sala

Vivem enquanto falo.

As imagens, sejam elas do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade, constituem as marcas e os percursos da minha memória. As imagens continuam atuando, quase sem descanso, em meu presente, *vivem no ar da sala, vivem enquanto falo*. É através delas que minha relação com a vida vai se estruturando, ou, como lembra Michel Maffesoli (1999: 135): *o fluxo vital é oriundo do “roçar” dos objetos materiais [o mundo natural] e de objetos imateriais [do mundo das representações]. A “forma” é a mediação entre o eu e o mundo natural e social*. O roçar das imagens se faz em todos os lugares, elas me solicitam, me inquietam, me desestabilizam, me transformam, me emocionam, me fazem conhecer outros mundos, me levam a pensar e me perguntar sobre a existência.

As imagens me alimentam e também provocam o apetite por outras. Transformam-se em outras imagens. Derivam para outros pensamentos imagéticos ou conceituais. E, como lembra Oliver Sachs, no filme *Janela da Alma*, ao falar do espaço de criação que se deriva no ato de ver: *O ato de ver, de olhar, não é só olhar fora para o que é visível, mas olhar também para o invisível, de certa forma, é isso que quer dizer a imaginação* (SACHS, 2002).

Desde sempre as imagens, como entidades visuais concretas, vivem e produzem impacto sobre mim. O cineasta alemão Wim Wenders (2002) diz que *muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós*. As lembranças mais remotas da minha infância são do universo imagético e continuam vivas em mim. Assim, lembro da sensação de assombro, surpresa, espanto em meu primeiro contato com as imagens móveis: uma produção cinematográfica assistida na sala da minha casa. Para uma criança de 3 anos, aquilo funcionava como mágica: a maquinaria sendo montada, uma fita negra de celulose em um rolo, o lençol estendido na parede, a sala escura, o som, as vozes, as imagens em movimento!!! Não tenho lembrança do enredo desse primeiro filme, mas sim do impacto causado pelas imagens em preto e branco percorrendo o lençol branco. Muitas dessas imagens em preto e branco fazem parte do meu acervo e talvez por isso, ainda hoje, as produções filmicas me convocam a imaginar e a pensar sobre o mundo.

Outras imagens congeladas na memória vão compondo esse acervo, como as ilustrações dos Contos de Andersen e do Mundo da Criança; a coleção dos *gibis* de Walt Disney; fragmentos do filme *Mary Poppins*; as primeiras imagens da televisão; as cores e espaços da minha casa e da escola; as formas das folhas das árvores; as estampas da cortinas do Jardim da Infância; o brilho e a textura da areia e outras tantas imagens elaboram os registros da minha história por esse universo. Não importa a ordem das imagens, mas, sobretudo, a intensidade e os vínculos que elas produziram em minha vida. Minha memória, minha história se faz através das imagens e é por elas que flui o trânsito para pensar o presente.

Michel de Certeau (1994: 163) diz que *essas escrituras invisíveis* [aquilo que recordamos] *só são claramente "lembradas" por novas circunstâncias. Essa escritura originária e secreta "sairia" aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for a memória é tocada pelas circunstâncias. As circunstâncias que me tocam e me fazem percorrer e pensar sobre como me constituí no universo das imagens se vinculam com a cultura contemporâ-*

nea calcada nas mais variadas imagens e artefatos culturais que atravessam nossas vidas. Isso quer dizer que minha memória não está fixada à nostalgia do passado, como um tempo "morto" e desvinculado de um aqui e agora. Ao contrário, os registros imagéticos que me compõem como sujeito, que formatam minha identidade, que narram minhas histórias servem como suporte para formular considerações sobre a infinidade de produtos culturais que afetam nossas vivências e nos posicionam frente ao mundo.

Assim, mesmo tendo uma estreita ligação com o universo imagético, minha relação com as imagens não é de admiração (*admirari*, mirar com espanto respeitoso, com veneração), ou de mobilização do afeto ou de simplesmente recordação (*re-cordis*, voltar a passar pelo coração) de fragmentos de um tempo. Trata-se de refletir sobre o universo imagético que nos cerca, sejam as produções singulares das crianças e adultos em diferentes modalidades expressivas; o confronto entre as construções humanas e as linhas sinuosas da natureza; o design gráfico das publicações; das capas dos Cds; das páginas da Web; os objetos utilitários e decorativos; as embalagens; a direção de arte nos filmes e na publicidade; e até os modelos e cores impostos pela moda da última hora. Continuo me atendo às visualidades, que estão aí para serem apre(e)ndidas, (re)significadas, entendidas, descartadas, pensadas ou simplesmente absorvidas como qualquer outro elemento do mundo.

Embora hoje meu posicionamento em relação às imagens seja crítico, desconfiado, é também amoroso e poético. Durante minha infância a atitude frente às imagens era tanto de encantamento como de descobertas de outros mundos e modos de vida. Esses outros mundos faziam parte do ambiente familiar, lugar povoado de imagens, livros, enciclopédias, materiais artísticos sofisticados como papéis e cadernos de desenho, pastéis secos e oleosos, argilas, tintas a óleo – inesquecível aquele aroma –, que minha mãe incentivava a conhecê-los e experimentá-los. Assim, essa vivência familiar foi um trânsito entre o ver e o constituir imagens.

Desde muito cedo ouvia diálogos entre minha mãe e tios acerca da in-

venção da perspectiva de Giotto e suas formas humanas alongadas, ou sobre a vida e as cores de Gauguin no Taiti, a luminosidade produzida pelos vitrais das catedrais góticas francesas, o tamanho das tetas das cabras de Picasso, a diversidade de materiais nas colagens de Braque; enfim, o mundo da arte era algo muito presente e corriqueiro no entorno familiar.

Ao mesmo tempo em que acessava imagens e informações do mundo da arte, também convivia e vibrava com as incríveis aventuras dos gibis de Walt Disney e seus heróis, Mickey Mouse, Tio Patinhas, Pato Donald¹ e seus sobrinhos, ou com a Turma do Saci Pererê de Ziraldo. Deleitava-me nas matinês dominicais onde a sala de projeção do cinema ora era inundada pelas bolhas de sabão de Cinderela, ora transformada em desertos com tristes cowboys americanos e italianos, ou um balão azul a invadia e trazia as ruas de Paris para aquela pequena cidade do interior.

Lembro quando vi, em meados da década de 60, a boneca Susi², a primeira boneca que rompia com os padrões das bonecas “bebês rechonchudos” fabricadas no Brasil desde a década de 40 seguindo os modelos das bonecas alemãs de biscuit do final do séc. XIX. Foi muito intenso o efeito que a boneca Susi causou sobre mim, tendo em vista que todos os meus referentes do ato de brincar estavam ancorados no “cuidar” de um bebê, que, de certo modo, me preparavam desde muito cedo à maternidade.

As bonecas-bebê remetiam aos significados construídos em torno do “ser mulher” dos anos 60 e a outros significados inscritos no próprio significante. Assim, as possibilidades de produzir outras significações em torno das bonecas-bebê eram limitadas, ou seja: uma boneca semelhante em forma, tamanho, peso a um bebê humano não poderia se transformar, no meu imaginário, em outra personagem que não fosse um bebê, e eu, uma mãe.

¹No início dos anos 60, no interior do RGS, o universo do mundo Disney estava restrito às revistas mensais dos principais personagens, como Tio Patinhas, Pato Donald, Mickey e Zé Carioca, a alguns discos, como a Dama e o Vagabundo, e aos primeiros filmes, como Branca de Neve e Cinderela.

²Em 1962 a Estrela do Brasil lançou a boneca Susi. Ela tinha um guarda-roupas que incluía vestidos de festa, baby-dolls e até anáguas. Seguindo as tendências da moda, na década de 70 a boneca usava calças boca de sino e longos colares coloridos, e finalmente em 74 ela ganhou o namorado Beto. Em 1985, com 23 anos de idade, ela parou de ser fabricada e retornou em 1997 em novas versões.

As bonecas-bebê me posicionavam como uma futura mãe, cuidadosa e atenta às necessidades de bem-estar de seu filho.

Susi, ao contrário, com seu corpo de adolescente-mulher, suas roupas, adereços, penteados, me colocava em outras posições nas brincadeiras simbólicas, pois ela fazia o papel de amiga mais velha que me mostrava um outro mundo da feminilidade adulta: uma mulher vaidosa e elegante, com uma vida profissional muito longe dos afazeres do lar, fraldas e chupetas.

De muitos modos, a boneca Susi produziu em mim outras visões sobre o que é “ser mulher”, ou seja, contribuiu para a constituição da minha identidade feminina no sentido de ir além da visão doméstica do mundo feminino. Mesmo compartilhando das análises críticas de Shirley Steinberg sobre os significados produzidos pela boneca Barbie³ e de Susan Willis enfocando os cruzamentos entre consumo, gênero e infância, entendo que minhas experiências lúdicas, e talvez da geração dos anos 60, com a boneca Susi, serviram para ampliar os modos de me posicionar e de criar outras narrativas em torno de nós mesmas e de como víamos as mulheres adultas. Ou seja, a partir das interações com a boneca Susi, outros repertórios, até então desconhecidos, sobre mulheres foram criados.

³ Nas seguintes obras encontram-se críticas a respeito da boneca Barbie: STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a Construção da Infância pelas Grandes Corporações*, 2001; e WILLIS, Susan. *Cotiano: para começo de conversa*, 1997.



Imagem 1: Entre Bebês e Susis, as aprendizagens do feminino.
Fonte: Arquivo pessoal e www.estrela.com.br

1.1. Aprendendo a ser mãe

Gonçalves Filho (1998: 99) diz que *a memória serve para instaurar um desequilíbrio na relação com o presente, (...) fazendo inventar novos pontos de vista e novas ousadias*. Minha memória serve como um fluxo de ideias entre as minhas experiências pessoais do passado e as possibilidades de repensar o presente tendo como ponto de partida as inúmeras interações com outras imagens e artefatos culturais das mais variadas ordens. Assim, inseri neste trabalho uma das lembranças mais emblemáticas da minha infância, a boneca Susi, não no sentido de trazê-la como uma nostalgia de um “tempo que era diferente e melhor”, mas para introduzir reflexões acerca de como os artefatos culturais constroem visões sobre nós e sobre o mundo.



Um artefato cultural, segundo Paul Du Gay (1997:5), é algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica, de um tipo de sapato, de uma boneca, de um aparelho eletrônico ou em torno de campos conceituais mais amplos como infância, maternidade, educação. Segundo o autor: *Os artefatos culturais pertencem à nossa cultura porque construímos um pequeno mundo de significados e este associar o objeto aos significados é que faz dele um "artefato cultural"*.



Uma das experiências que despertou meu olhar foi quando me tornei mãe e comecei a ter contato diário com os inúmeros produtos dirigidos à infância. Uma infindável quantidade de *objetos-coisas* invadia cotidianamente minha casa, sem que eu me desse conta do quanto eles afetavam minhas visões sobre a infância, minhas escolhas e condutas. A respeito de como nos relacionamos com as representações sobre a infância, David Buckingham (2002: 185) assinala que:

(...) a infância – e o adulto – atualmente está entrelaçada com a cultura do consumidor. As necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e através dos textos midiáticos produzidos comercialmente que impregnam suas vidas. O significado da infância, como também da “juventude”, se constrói social e historicamente, e se trata de um processo onde o mercado comercial desempenha um papel cada vez mais importante.

Nessas interações, comecei a perceber a forma como minha filha pequena e eu nos posicionávamos frente aos brinquedos, roupas, alimentos, adereços, livros, móveis, lençóis, pasta de dente, decorações de suas festas de aniversário, jogos, filmes e vídeos, materiais escolares. Notava que os bens de consumo, com seus padrões visuais estabelecidos e disseminados pelas grandes indústrias, sejam elas de entretenimento, moda, alimentação, brinquedos ou de móveis, mantinham uma uniformização estética que impossibilitava sermos singulares.



Imagem 2: A inocência das cores pastéis

Frequentemente, quando necessitava de um simples objeto utilitário, como uma colher plástica, notava que a maioria dos cabos das colheres para crianças era adornada em alto-relevo com personagem de Walt Disney ou de Maurício de Souza infantilizados, assim como também qualquer outro objeto de consumo sempre trazia os símbolos das corporações de entretenimento.

Em relação ao vestuário também havia uma uniformidade quanto ao estilo e tipos de roupas, cores e materiais, sendo que a maioria das peças do vestuário dos bebês indicava através de suas cores o gênero: o azul para os meninos e o rosa para as meninas.

A respeito da lógica da produção dos bens de consumo e como nos sujeitamos a uma ordem do consumo que obedecemos sem questioná-la, Jean Baudrillard (1997: 172) diz:

(...) os objetos não existem absolutamente com a finalidade de serem possuídos e usados, mas sim unicamente com a finalidade de serem produzidos e comprados. (...) eles não se estruturam em função das necessidades e nem de uma organização mais racional do mundo, mas se sistematizam em função exclusiva de uma ordem de produção e de integração ideológica. De fato, não existem mais objetos privados: através de seu uso multiplicado, é a ordem social de produção que persegue, com sua própria cumplicidade, o mundo íntimo do consumidor e de sua consciência. (grifo do autor)

Na condição de mãe-usuária-consumidora dessa ampla “cultura material”, não me dava conta de que esses produtos, através de suas cores pastéis, materiais de consistência macia, aromas adocicados, formas arredondadas, estampas com flores multicoloridas e corações saltitantes, filhotes de animais e personagens-bebês, estavam me ensinando o que é bom, bonito e saudável para minha filha a partir dos pontos de vista dos designers de grandes empresas. Para Mike Featherstone, o trabalho dos designers de hoje se compara à influência que os artistas exerciam sobre as preferências estéticas de determinados grupos sociais, no sentido que ambos são modeladores e criadores de mundos. Para o autor:

(...) de muitas maneiras declaradas ou sutis, eles [os designers de vários campos] também transmitem disposições e sensibilidades estéticas (...).

Com efeito, enquanto intermediários culturais, eles desempenham um papel importante na educação do público para novos gostos e estilos (FEATHERSTONE, 1995: 111).



Imagem 3: Mickey e Minnie

Minha filha e um amigo transfigurados de Mickey e Minnie brincando com um Mickey e os personagens-casal do filme Rei Leão: Nala e Simba. Eu, mãe encantada com a beleza da cena, registrei para posteridade a miscigenação crianças-personagens.

Percebia que havia um discurso visual com a intenção de provocar a sedução, elaborado por cromatismos, formas, texturas que direcionavam minhas escolhas a produtos que eram considerados como sendo da infância, uma infância inventada, normatizada, comportada. Desse modo, não me perguntava, por exemplo, sobre a cadeia de significados que construímos em torno das cores pastéis na primeira infância, adotando para nossos bebês cores tonalizadas para dizer que nossos filhos são “suaves”, “dóceis”, “puros”. Há todo um arcabouço visual de formas, cores, tamanhos, textu-

ras, aromas que nos sinalizam para percebermos a primeira infância como um lugar sem conflitos, suave, pacífico, calmo, confortável; enfim, há um conjunto de elementos visuais que nos levam a formar determinadas visões sobre a infância.

Muito mais do que efetuar a modelagem do gosto e de estimular minhas preferências a determinados produtos, tais objetos realizavam um espécie de *pedagogia da maternidade*⁴, que motivava minhas ações mais simples, como adquirir determinados produtos alimentícios, como *maçãs da Turma da Mônica*, acreditando que fossem mais saudáveis. Ou objetos de uso pessoal, como: mochilas, roupas, brinquedos, mamadeiras, chupetas, fraldas descartáveis, guarda-sóis de praia pouco funcionais, mas que me convenciam pela aparência que poderiam proporcionar o bem-estar de minha filha. A respeito de como esses inúmeros artefatos operam sobre nós, Stuart Hall (1997: 3) diz que: *os significados culturais não estão apenas “na cabeça”. Eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos.* Essa afirmativa me faz pensar como esses *inocentes* utensílios determinavam minhas condutas para comprar alimentos e vestir minha filha, pois notava que os inúmeros objetos engendravam uma estética dirigida à infância, e tal estética direcionava meus modos de pensar, ver e imaginar a infância conforme aqueles padrões inscritos nos artefatos.

Termos objetos que trazem as marcas da infância significa **pertencer** a uma categoria. TER significa SER. TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER. Tornamos-nos *alguém* porque nos apropriamos de determinados códigos culturais, sejam roupas, tipo de cabelo, marca de carro, cigarro e, ao SERMOS alguém, detentores de códigos específicos que DIZEM sobre o que e como somos, estamos constituindo nossa identidade numa interação amalgamada com esses artefatos. De certo modo, os objetos nos *representam*, nos tornam visíveis ao mundo.

4 A expressão é derivada do termo “pedagogia cultural”, utilizado por Henry Giroux (1995) e Shirley Steinberg (1998) quando se referem a formas educativas exercidas pelas diversas modalidades da cultura de massa, como os filmes, brinquedos, livros, videogames, TV, imagens da mídia, entre outros, que produzem conhecimentos e moldam as identidades individuais e coletivas

Nossos olhares estão sendo produzidos em grande parte pelos meios midiáticos para sermos CONSUMIDORES de qualquer coisa e não PRODUTORES de singularidades, e esses olhares editados acabam tornando-se o OLHAR sobre o mundo. Os discursos visuais contemporâneos⁵ instauram conhecimentos sobre o mundo: as “verdades”, os valores éticos, estéticos, as formas de agir e de ser, os modos de relações com os outros.

Ter, selecionar bens, gostar de determinados objetos implica em nos mostrarmos e nos traduzirmos aos outros. Somos visíveis porque somos vistos e categorizados por nossos acervos particulares. Os bens que possuímos nos situam em determinados grupos, classificando, por exemplo, nossos modos de ser mãe conforme as escolhas de roupas que fizemos para nossos filhos. Sobre a articulação entre a constituição de identidades e consumo, Canclini (1995) argumenta que nossa identidade e nosso sentido de pertencimento são moldados pelo consumo, pelos bens que selecionamos e nos apropriamos dando visibilidade ao nosso modo de estar no mundo. Para o autor: *Vamos nos afastando da época em que identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir* (CANCLINI, 1995: 15).

Somos aquilo que possuímos. No caso da cultura infantil, os artefatos que a constituem são escolhidos não pela sua funcionalidade, mas pelos valores e significados que eles representam dentro de nossa cultura. Uma mochila infantil se diferencia de uma outra direcionada aos adultos não pelo tamanho, adequação ou função de armazenar materiais, mas sim por trazer os “emblemas” produzidos pelas corporações de entretenimento infantil.

Por meio dos artefatos, passamos, supostamente, a fazer parte de um mesmo grupo social; as diferenças são borradas superficialmente e os artefatos sustentam as supostas “igualdades”. Sobre os modos como estamos

⁵ Anteriormente as artes visuais representadas pelos grandes movimentos determinavam o modo como as pessoas olhariam o mundo. Um exemplo que nos marca até nossos dias é a perspectiva renascentista que situa o olhar do observador a partir de um centro.

constituindo nossa identidade coletiva, Michel Maffesoli (1995: 17) diz que: *pode-se ver em ação um conjunto de imagens que, por acréscimos, chegam a constituir uma consciência coletiva que serve de suporte, ao mesmo tempo, ao conjunto da vida e às diversas “tribos” que dela fazem parte.*

Entretanto, se por um lado os artefatos visuais agregam, eles também excluem aqueles que não partilham dos mesmos significados e das mesmas práticas culturais. Então, é importante entender como as diferenças são produzidas através desses artefatos. A respeito de como as representações nos situam e ao mesmo tempo produzem diferenças, Tomaz Tadeu da Silva (1995: 200) argumenta:

Como um processo semiótico, de produção de significados, a representação opera através do estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As diferenças não existem fora de um sistema de representação.

Stuart Hall (1997: 9) refere-se à cultura como um conjunto de práticas que tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados – *o de dar e receber significados – entre os membros de uma sociedade ou grupo. (...) a cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor, e “entendam” o mundo de forma geral semelhante.* Pertencer a um grupo social/cultural significa *compartilharmos significados*, sermos pessoas que utilizam e aceitam códigos culturais semelhantes e, ao SERMOS alguém, possuidores de códigos específicos que DIZEM sobre como somos, estamos constituindo nossas identidades individuais e sociais.

O filme *Um grito no escuro* (Fred Schepisi –1988) mostra como os significados dos artefatos culturais operam sobre nós no modo como vemos os outros. Nesse filme é transposto o drama vivido pela família australiana Chamberlain, cuja mãe é acusada de assassinar a filha de 2 meses de idade durante um piquenique em um suposto ritual satânico. Lyndi, a mãe interpretada por Meryl Streep, é inicialmente uma mãe convencional, mas na

medida em que o filme avança vão sendo apontados comportamentos maternos considerados “diferentes”, como as roupas de cor preta que a protagonista havia confeccionado para o bebê. No julgamento de Lyndi, as roupas pretas do bebê são usadas como uma das provas de que ela havia assassinado sua filha.

Lyndi transgride a norma das cores pastéis da primeira infância, e para os jurados, opinião pública e muitos de nós, espectadores do filme, uma mãe utilizar roupas infantis nas cores fora dos padrões estabelecidos para ornar a infância significa colocá-la numa outra categoria de mãe. Guacira Louro (1999: 15) salienta que:

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com os padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

Desse modo, um *inofensivo* marcador: a cor da roupa infantil elabora um campo de significações, classificando condutas e comportamentos. Nesse sentido, os artefatos e imagens cumprem a função de representar, apresentar, nomear, situar, identificar, etiquetar e traduzir tanto os sujeitos quanto os grupos sociais para outros grupos. Muito mais do que representar os sujeitos e os grupos, os artefatos e imagens instituem os modos de vermos os outros e de nos relacionarmos com o mundo. Certamente, as roupas vermelhas, amarelo-ouro, verde-esmeralda, entre outras cores que escolhia para minha filha, burlando as prescrições do que inventaram como as cores da primeira infância, me colocavam fora do grupo das mães que acreditam que as cores pastéis representam a infância de nossos filhos.

Sobre as categorizações produzidas pelos objetos, Lucia Rabelo de Castro (1998: 196) argumenta *que as marcas visíveis do consumo funcionam como signos de discriminação entre os grupos sociais, mantendo fora e afastando quem é diferente, quem é “alter”, tornando ainda mais difícil o confronto de sujeitos na sua diversidade.* De certa maneira, esses artefatos restrin-

gem o *ser diferente*, uma vez que eles apontam para uma homogeneização nos modos de ser.

Embora reconheça que os artefatos culturais possam situar os sujeitos, categorizar grupos sociais, normatizar condutas e pontos de vista, modular identidades e delinear práticas sociais, argumento que há diversidade nos modos de nos relacionarmos e reagirmos diante desses inúmeros artefatos. Com isso, quero dizer que tomamos posições diversas frente aos modos hegemônicos de ser. Minha filha, por exemplo, por volta dos 4-5 anos de idade, se recusava a usar roupas da cor rosa e com estampas da Barbie, Minnie ou Mônica, e me dizia: “*Eu escolhe(o)*”. Esse posicionamento mostra que os sujeitos infantis não são meros receptores passivos dos artefatos culturais e que as crianças estabelecem critérios de julgamento frente ao que lhes é oferecido.

Concordo com a afirmativa de David Buckingham (2002) quando ele assinala que as crianças não são ávidos consumidores de bens, mas sim sujeitos de ações que tomam posições frente ao mundo, pois, segundo o autor: *Considerar que as crianças são as vítimas passivas da mídia ou consumidores ativos, significa vê-los a margem dos processos mais amplos das mudanças sociais e culturais* (BUCKINGHAM, 2002: 95). A afirmativa de Buckingham, ao contrário de alguns autores contemporâneos, desfaz a ideia de que as crianças são tábula rasa que apenas agem como “receptoras” e as coloca como sujeitos ativos que contestam os encantamentos dos artefatos.

Assim como minha filha tomava posições de contestação frente aos inúmeros artefatos, se recusando em utilizar roupas da Minnie ou na cor rosa, eu também acabei revertendo meus modos de lidar com essa ampla cultura direcionada à infância. Passei de “receptora passiva” desses produtos a um olhar crítico, buscando outros objetos utilitários, produções filmicas, teatrais e musicais, roupas, produtos alimentícios, brinquedos, entre outros, que não trouxessem os marcadores daquela infância programada pelas grandes corporações.

Lúcia Rabello de Castro (1997: 78) diz: *O desejo de singularizar é hoje considerado um delito*. Entendo que hoje, apesar da infinidade de produtos disponíveis no mercado, cada vez nos tornamos mais semelhantes em função de que há uma determinada estética hegemônica que impõe seus padrões. Reagir a ela torna-se uma forma de delinquência social. Ser igual possibilita a participação em um determinado grupo social. Ser diferente, singular, romper com aquilo que nos é imposto, provoca estranhamento e nos coloca à margem dos grupos.

Imagem 4: Estética para Infância



A cultura infantil, demarcada por seus artefatos, produz tanto os modos particulares de estar e de ver o mundo quanto um repertório “estético infantil”, no sentido que Maffesoli (1999) dá à palavra estética: compartilhar das mesmas coisas, emoções, valores, dando sentido aos modos de existência. Nesse sentido, há um consenso sobre esses referentes culturais, eles são aceitos e compartilhados em várias instâncias sociais e culturais, e assim passam a ser “naturalizados”, como se fossem partes constitutivas da infância contemporânea. Das pastas de dente aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talleres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que se instituem como associados, colados, como representativos e constituidores da infância.

2. Trans-formação

Trans-formação não é a apreensão do mundo através da visão, mas a reordenação do mundo dentro de uma visão (JENKS, 1995: 13).



Imagem 5: The great wave of Kanagawa
Hokusai, 1760-1849

Outra meada de fios que selecionei para armar esta urdidura é aquela em que reflito sobre as tramas que me constituíram como professora de arte e as transformações conceituais que se processaram a partir de determinadas situações pessoais e profissionais. Recorro à imagem acima para dizer, junto com ela, que esses processos foram como *tsunamis*, imensas ondas, provocadas por deslocamentos de pensamentos e ações, arrasando, arrasando o que havia se constituído para que, depois da “grande onda”, me (re)constituísse com os vestígios anteriores e me lançasse aos novos pensamentos.

Foram e são minhas ações junto aos grupos em que atuo que impulsionam minhas reflexões, gerando outras ações/reflexões. António Nóvoa

(1995: 17) defende as histórias de vida como centro de reflexão para as nossas aprendizagens. Ele salienta que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Concordo com Nóvoa sobre a amálgama com que fui constituindo minhas identidades como professora de arte e como sujeito. Muitas rupturas ocorreram no meu processo de conhecimento e, conseqüentemente, minhas concepções sobre arte e educação também foram sendo modificadas ao longo de aproximadamente 18 anos de trabalho no ensino de arte, ora em instituições culturais, ora em escolas de 1º e 2º graus e na universidade. Minha identidade, como professora de arte, passou por deslocamentos, transitando entre períodos essencialistas, modernistas⁶ e sociológicos. De certo modo, mesmo me direcionando nos últimos oito anos aos Estudos Culturais e posteriormente aos Estudos da Cultura Visual⁷, essas abordagens anteriores ainda estão inscritas em meus modos de pensar e ensinar arte.

Este segmento trata da processualidade dos modos como penso a partir de situações vividas. Reflito sobre a minha professoralidade, termo utilizado por Marcos Vilela Pereira (1996) que significa *o ato de estar sendo professor. Vir a ser professor é projetar-se num estado quase estável de si, no interior de uma prática profissional de modo que ele venha a ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção ao si-mesmo.*

Como foi referido anteriormente, no ambiente familiar acessei diferentes repertórios culturais, da arte, dos *comics*, do cinema, da televisão, entre

⁶ Refiro-me aos movimentos artísticos de vanguarda a partir do final do século XIX, em que a ruptura com os padrões acadêmicos vigentes foi efetuada por novas propostas estéticas. Minha formação acadêmica foi baseada na concepção de que deveríamos “criar”, “inventar” novas proposições visuais, e que esses atos de criação eram individuais.

⁷ Utilizarei a denominação de Estudos da Cultura Visual ao conjunto de disciplinas formado por um campo transdisciplinar que possibilita examinar os artefatos e objetos visuais e as formas pelas quais se instituem os modos de ver.

outros. Naquele contexto, assuntos sobre a ARTE⁸, obras de arte, artistas e habilidades que envolvessem desenhar, criar, pintar eram muito valorizadas. Aprendi, desde muito cedo, que havia um “mundo da arte” e que ele era importante.

Com isso, optei em fazer o curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A concepção de arte e ensino de arte da graduação, nos anos 70 e 80, estava fundada na concepção essencialista e modernista de arte, e assim passei a acreditar que alguns sujeitos eram dotados de uma “essência” interior que os possibilitava criar, a partir de seus “impulsos internos”, e que as obras de arte tinham a capacidade de tocar todas as pessoas. Aprendi, tanto nas disciplinas de atelier como nas de história da arte, que havia pessoas com *dom* para desenhar, pintar, modelar, e que havia outros desprovidos dessas *habilidades inatas*.

A escolarização superior me ensinou a compreender a produção artística como “obra de arte”, como criação excepcional de seres únicos a ser venerada, pois veiculava o “belo universal”. A história da arte tinha um caráter desenvolvimentista e celebrava os indivíduos, seres extraordinários, divinos, que iluminavam as trevas da humanidade com seus feitos imagéticos. Nèstor Canclini (1984: 8) resume os fundamentos da “estética das belas artes”, na qual fui moldada, do seguinte modo:

É tese central das estéticas modernas que o artístico se realiza, essencialmente, na obra de arte. As obras são diferenciadas dos demais objetos da vida social, consideram-nas parte do “mundo dos espíritos” e alheias, portanto às condições de produção, difusão e consumo que, em cada sociedade, constituem o sentido dos objetos. Supõem-se que as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais e por isso, estão sempre disponíveis para serem desfrutadas – como uma linguagem sem fronteiras – por homens de qualquer época, nação ou classe social.

Entretanto, quando trabalhava no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), ainda cursando a graduação em Artes, comecei a *desconfiar da*

8 Utilizo a palavra ARTE em maiúscula para designar a produção artística consagrada pelas diversas instâncias artísticas e sociais. Seriam aquelas produções acolhidas e divulgadas pelos museus, pela crítica e por publicações especializadas.

capacidade intrínseca de comunicação estética das obras de arte em atingir os mais variados públicos. Nessa minha primeira atividade profissional me deparei com as questões da recepção e circulação dos objetos artísticos, algo que não havia sido mencionado durante minha formação acadêmica. Portanto, ao perceber as reações de espanto, admiração, repulsa, indiferença e admiração, entre outras, geradas no público diante das obras do museu, aconteceu uma ruptura em minhas crenças a respeito de como as pessoas reagem diante das obras artísticas.

Consigno localizar a situação exata em que a perspectiva essencialista no campo da arte se dissipou e começaram a surgir dúvidas e reflexões sobre o meu trabalho em uma instituição cultural. A circunstância que fez com que eu duvidasse da imanência dos objetos artísticos foi quando participava de um projeto de extensão do MARGS que consistia em “levar” a produção artística de artistas consagrados às fábricas, com o intuito de “ilustrar” os trabalhadores que não tinham acesso a esses bens culturais tão elevados.

No convívio com os trabalhadores, durante o período das exposições, pude perceber que eles não eram tocados pela ARTE. Notava que as exposições, em geral realizadas nos refeitórios das fábricas, não causavam nenhum estranhamento ou mesmo admiração àqueles trabalhadores. Observava que *linguagem universal da arte* não tinha o poder de *dizer* coisas a todos e das obras não emanavam significados de que supúnhamos que elas fossem portadoras.

Assim, percebi que os padrões estéticos e os significados da ARTE, institucionalizada e sacralizada por um sistema, estavam restritos a grupos que compartilhavam dos mesmos valores e critérios. Percebi, então, que os objetos de arte não têm a inscrição, *a priori*, de que eles sejam “artísticos”, mas que eles se tornam artísticos em um processo mais amplo de circulação de significados construídos em torno deles.

Essas constatações e questões em relação ao sistema de arte e à produção artística me levaram a buscar outras referências que explicassem aquelas observações que percebia no trabalho no MARGS. Nesse processo de deslocamento, ao buscar respostas para o observado e sentido, fui me transformando, me (re)criando dentro de mim mesma e dos referenciais de que ia me apropriando. Minha sensação era dolorosa, pois romper com as certezas que havia construído em torno da arte, e acreditado, não era um processo fácil. Utilizo o poema de Alice Ruiz para ilustrar esse processo de transformação:

*Depois que um corpo
Comporta outro corpo
Nenhum coração
Suporta o pouco⁹.*

Rejeitar esse corpo modernista me impulsionava em busca de um outro corpo, e ao buscar esse outro corpo, perguntas e desequilíbrios conceituais em torno da arte se formavam. Nesse período de transformações, mas ainda imbuída pelas ideias expressivistas de Herbert Read e de Viktor Lowenfeld acerca do ensino de arte, fui exercer o ofício de professora de arte no Instituto de Educação General Flores da Cunha, uma das principais escolas de formação de professores de educação básica do Rio Grande do Sul.

Nessa escola, conhecida por suas experiências pedagógicas inovadoras, entre discussões pedagógicas, curriculares e da própria disciplina de Educação Artística na formação das professoras, fui entendendo o sentido crítico e político que a disciplina de Educação Artística poderia ter.

Nesse período, 1984, iniciou a abertura política no Brasil. O Movimento das Diretas Já, os exilados voltando, as publicações proibidas sendo editadas, os partidos políticos se formando, a produção e veiculação de filmes, músicas e peças teatrais denunciando a tortura do regime militar faziam parte desse cenário em que eu me transformava. Era um tempo de partici-

9 Poema de Alice Ruiz, capturado no site: www.lsi.usp.br/art/leminski/aruizp.htm

pação política em que diferentes grupos se agregavam em torno da ideia de construir um país democrático.

Contaminada pelo espírito de participação social e política, fui me envolvendo nos movimentos do sindicato do Centro dos Professores do Estado do RGS (CPERS) e na organização dos arte-educadores em associações (AGA – Associação Gaúcha de Arte-Educadores – 1984) e posteriormente na FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil – 1987). Os depoimentos dos arte-educadores brasileiros ao Boletim Arte na Escola resumem a direção política na qual eu estava engajada:

As associações e núcleos de arte-educadores brasileiros, constituídos no início dos anos 80, prepararam a base da mobilização para vencer preconceitos e investigar, com maior profundidade, os modos como se ensina e se aprende Arte. Após o longo período sob regime militar, tornava-se possível mapear o que havia sido realizado no país durante a repressão. Os eventos da primeira metade da década tinham, portanto, o objetivo principal de conhecer a realidade, organizar os professores e constituir associações para representá-los regionalmente. Foram anos férteis no sentido da reconstrução do ego cultural dos arte-educadores e da identificação de lideranças.

Em 1987, em Brasília, por ocasião do II Encontro Latino-Americano de Arte-Educação, no I FLAAC (Festival Latino-Americano de Arte e Cultura), nasceu a FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil), com o propósito de congregar as associações e núcleos regionais, dando-lhes voz em âmbito nacional. Os maiores fóruns nacionais de debate e reflexão que se seguiram acompanharam e, de certa forma, promoveram a mudança de mentalidade dos arte-educadores, nos aspectos político e conceitual. Na segunda metade da década de 80, proliferaram pelo país encontros com os mesmos objetivos: reafirmar o papel do professor de arte, promover a articulação entre os profissionais, refletir e disseminar a produção científico-pedagógica e questionar a formação dos docentes (MENEGETTI, 1999).

Nesse período, havia uma convergência entre o que soava dentro de mim com o que acontecia externamente. A efervescência política do país me levou a pensar nas funções da arte e no seu ensino, e ao mesmo tempo as minhas insatisfações com a visão essencialista de arte me levaram a buscar outros espaços de atuação profissional e política.

As ações docentes e políticas não respondiam por inteiro a minhas indagações; faltava algo que me auxiliasse a compreender a arte e suas formas de ensino. Dessa forma, fui à procura de um curso de especialização

em arte e, posteriormente, do mestrado em educação, para que no espaço acadêmico pudesse repensar em uma abordagem teórica minhas experiências. A respeito das nossas idas e vindas entre as experiências vividas e os suportes teóricos que nos alicerçamos, Madalena Freire (1996: 106) diz:

Aprendemos porque damos significados à realidade; porque buscamos, desejamos desvelar o PORQUÊ do que não conhecemos. Toda a busca de saber nasce de uma inquietação, da falta, que emana da prática. Prática que sempre revela uma concepção teórica que a fundamenta.

No âmbito acadêmico, passei a ter contato com autores que abordavam a arte e a educação numa perspectiva crítica com tendências marxistas. Autores como Pierre Bourdieu, Nêstor Canclini, Walter Benjamin, Lucia Santaella, Ana Mae Barbosa, Gramsci, Marta Traba, Ferreira Gullar, Marilena Chauí, Aracy Amaral, Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, entre outros, fizeram com que eu constituísse um outro repertório conceitual que me possibilitou pensar a arte e seu ensino numa abordagem político-social.

A partir desses autores, e aliando o trabalho docente à inserção política em outros espaços institucionais, surgiram reflexões em torno das funções do meu trabalho como professora de arte. Frequentemente me perguntava: Por que ensinar arte? Qual a contribuição do ensino da arte no contexto social? Perguntas que continuo a fazer, porém dentro de uma outra perspectiva de pensamento.

Depois de uma proximidade com as teorias críticas e a produção da dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, intitulada *Educação Artística e conhecimento da realidade* (1988-1992), fundamentada no educador Paulo Freire e no sociólogo Nêstor Canclini, iniciei um movimento de “abandono” em torno dos enfoques das lutas de classe, da constituição da consciência social e política dos sujeitos e do entendimento da arte como ideologia.

Embora não compreendesse mais o mundo como *uma grande luta de classes* e a arte como tendo o papel de agudizar e perpetuar as diferenças sociais, ainda conservava algumas ideias dos referidos autores, como: a dimensão política da educação e da arte, a ampliação dos conceitos sobre cul-

tura, a crítica em relação às formas culturais hegemônicas, a imposição a determinados modelos culturais e a valorização das produções culturais não sacralizadas.

Afastada das teorias críticas e com um novo trabalho em outra instituição cultural de Porto Alegre, fui me transformando com outra dimensão educacional. O trabalho que me desequilibrou e direcionou meus interesses às “pequenas histórias”, às *práticas ordinárias do cotidiano*, foi uma experiência pedagógica em arte com artistas-professoras¹⁰ e crianças que desenvolvi como coordenadora pedagógica na Oficina de Arte Sapato Florido, da Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, entre 1992 a 1996. Mais uma vez, as observações sobre meu trabalho provocaram mudanças e fizeram com que eu buscasse outras abordagens para explicar, em parte, aquilo que me desafiava.

Nesse trabalho, com professoras-artistas, buscávamos e refletíamos sobre as possibilidades de outros modos de ensinar arte que não fossem calcados numa visão essencialista ou pragmática, e percebi que as explicações pelo viés da sociologia da arte não se adequavam àquela experiência educativa. Junto com as professoras, comecei a prestar atenção às produções expressivas das crianças, tanto nas temáticas quanto nos modos de constituição das linguagens visuais, marcadas pelos universos imagéticos com que elas conviviam, como a TV, as histórias em quadrinhos e as produções de arte contemporânea da Casa de Cultura Mario Quintana.

Transcrevo a apresentação que fiz nos Anais do I Seminário Nacional: Arte-Educação e a Construção do Cotidiano¹¹, no qual resumia os nossos questionamentos sobre como as crianças estavam se constituindo e como poderíamos organizar nossas propostas pedagógicas.

10 A oficina contava com um grupo de professores e professoras, todos artistas, a maioria tendo sua primeira experiência como professor. Entre 1993 e 1996 foram os seguintes professores-artistas que desenvolveram suas propostas: Alexandra Eckert, Alice Benvenuti, Ana Lúcia Macedo, Celso Vitelli, Elton Manganelli, Fabiana Rossarola, Flávia Duzzo, Jovita Sommer, Luciano Tomasi, Márcia Specht, Maria Luiza Assis Brasil, Maria Margarita Kremer, Moacir Chotguis, Paola Menna Barreto, Téli Waldraf.

11 O Seminário Arte-Educação e a Construção do Cotidiano abordou três eixos de discussão, inter-relacionados com a arte-educação: Sociedade, Política e Subjetividade.

Uma nova percepção está sendo elaborada, advinda de um contexto social conflitante, violento, atomizado que pode ser lido através dos meios de comunicação de massa, dos videogames, dos farrapos humanos que nos abordam nas ruas. Qual a leitura que nós, arte-educadores, fazemos das imagens e do cotidiano? Como entendemos e reagimos aos apelos sensoriais e cognitivos que o mundo contemporâneo nos impõe? Quais as relações de conhecimento que estabelecemos com as imagens historicamente construídas? Que suportes teóricos necessitamos para uma melhor compreensão do mundo infantil e adulto? Podemos elaborar estratégias de intervenção social via arte-educação (VIEIRA DA CUNHA, 1995: 3)?

No início, não tinha consciência de que essas reflexões e questionamentos sobre o ensino de arte juntavam-se a minha vivência de mãe com os artefatos culturais infantis e assim formavam outro *tsunami* que prenunciava uma mudança.

De certo modo, meu terceiro movimento transformativo iniciou com o trabalho pedagógico na Oficina de Arte Sapato Florido, tendo sido entrelaçado com circunstâncias privadas ao me tornar mãe e conhecer o amplo universo de bens de consumo direcionados à infância. Nessa paisagem, ouvia ao fundo as reflexões de Michel de Certeau sobre as práticas culturais vividas, mostrando as tramas microssociais e culturais que nos compõem. Michel Maffesoli, uma outra voz marcante, me seduziu com a “cultura dos sentimentos” e a possibilidade de um ideal comunitário, tribal, no qual a imagem poderia desempenhar um papel agregador.

Posteriormente, na Faculdade de Educação da UFRGS, como professora e doutoranda, o *tsunami*, já formando poderosas ondas, varreu muitos dos meus vínculos com as pedagogias críticas, e o epicentro foi quando tive meus primeiros contatos com os Estudos Culturais.

Se, anteriormente, meu entendimento sobre a cultura e seus processos se ancorava na visão marxista, na qual os sistemas econômicos determinavam, mecanicamente, as formas culturais, passei, então, a entender a cultura como constitutiva em todos os aspectos da vida social ao invés de uma variável dependente da economia. Foi um processo longo compreender que *a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo*

proliferar ambientes secundários, mediando tudo (HALL, 1997: 22). Muito mais importante do que compreender a cultura como constituidora de nossas identidades foi entender que ela está imbricada com as disputas de poder entre os diferentes grupos sociais.

Assim, mais uma vez, meus olhares sobre o mundo, sobre qualquer produção cultural, como um filme, uma revista, uma propaganda televisiva, uma peça de vestuário, foi transformado, pois até então não percebia o quanto as diversas produções culturais e suas práticas afetam nossas vidas e as formas que compreendemos e nos relacionamos com os outros.

Depois de uma compreensão intelectual sobre como as práticas culturais operam sobre nossos modos de pensamento e de ações sobre o mundo, comecei a refletir sobre como poderia constituir meu trabalho pedagógico e de pesquisadora, tendo em vista que havia acontecido um deslocamento muito grande no modo como entendia as questões da arte e da cultura.

Mesmo tendo encontrado muitas respostas para minhas preocupações nos Estudos Culturais, eles não me respondiam sobre as questões específicas do universo visual e os modos como estão sendo produzidos nossos olhares sobre o mundo através das imagens. Nicholas Mirzoeff (2003) aponta uma tênue diferença entre os enfoques dos Estudos Culturais e da Cultura Visual, dizendo que do mesmo modo que os Estudos Culturais buscam compreender as formas pelas quais as pessoas dão sentido à cultura, a Cultura Visual examina como as experiências cotidianas com o universo visual, dos vídeos às obras de arte, criam e disputam significados. Segundo o autor, *a Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade* (MIRZOEFF, 2003: 17-25).

Minha preocupação, atualmente, é examinar, no contexto educacional, como as imagens, sejam elas do universo da arte, sejam das produções midiáticas, como as Revistas da Turma da Mônica, produzem visões sobre o mundo. Mirzoeff (2003: 65-66) diz que:

As imagens utilizam determinados modos de representação que nos convencem de que são suficientemente verdadeiras. Esta ideia não implica de modo algum que a realidade não exista ou seja uma ilusão, assim, a função da cultura visual é dar sentido a variedade infinita da realidade exterior mediante a seleção, interpretação e representação da dita realidade.

Para mim, foi e é importante entender como adultos e crianças lidam e constroem significados em torno do mundo imagético, em como construímos nossas representações sobre nós e sobre os outros através dos objetos visuais que nos inundam cotidianamente, pois nossas identidades estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos.

Assim, os Estudos da Cultura Visual foram e são mais adequados aos meus interesses, tendo em vista que essa abordagem reflete e analisa como o universo visual (aquilo que se vê) e a visualização (os modos de ver e as tecnologias da visão) estão nos constituindo. Muito mais do que focar os artefatos visuais, a Cultura Visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados. Segundo Fernando Hernández (2000: 52):

(...) a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos. (...) A cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc. Estes significados contribuem para a construção da consciência individual e social pela incorporação dos índices visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes (o dos artistas seria um deles) nos processos de intercâmbio social.

Hoje, o consumo visual participa intensamente do panorama cotidiano sem nos darmos conta dos significados inscritos nas imagens. Nancy Pauly (2003) aponta para a necessidade de prestarmos atenção, como educadoras, ao universo visual, tendo em vista seu amplo âmbito de atuação. Segundo a autora:

Apesar das imagens visuais terem se transformado num dos meios mais persuasivos de comunicação no último século, as escolas têm ignorado

solenemente seu enorme poder social, histórico e cultural como um texto cultural. Ainda assim, as imagens visuais e as experiências de ver e ser visto saturam os espaços públicos e privados, influenciando a forma como as crianças, os adolescentes e os professores aprendem, agem ou transformam suas identidades, valores e comportamentos (PAULY, 2003: 264).

Mirzoeff (2003) entende o universo visual como um produtor de realidades, dizendo que as imagens têm um forte poder de verdade, um poder intervencionista que acaba transformando o mundo imagético na própria vida. Segundo ele: *ver é mais importante do que crer. Não é uma parte da vida cotidiana, mas a vida cotidiana em si mesma* (MIRZOEFF, op. cit., p. 3). Essa afirmativa me leva a pensar no quanto as imagens, sejam elas editadas pelos meios de comunicação, ou mesmo as fotografias amadoras que nossos pais fizeram desde o nosso nascimento, definem realidades e quem somos, nos levando a vê-las como sendo o “real”.

Esses autores, e muitos outros, fizeram com que eu repensasse sobre como as imagens constroem nossas visões de mundo; entretanto, havia a necessidade de situar os Estudos da Cultura Visual no contexto da educação. Nesse sentido, a obra de Fernando Hernández foi decisiva para estabelecer os vínculos entre as abordagens da Cultura Visual e a educação. O autor afirma a importância de uma outra abordagem ao ensino das Artes Visuais, denominada “Educação para a compreensão da cultura visual”, apontando alguns objetivos:

(...) um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, *seria explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações.*

Isso significa que, diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: *como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videoclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, interpretá-lo e transformá-lo na escola* (HERNANDEZ, op. cit., p. 52). (grifo do autor)

As contribuições de Hernández me auxiliam a compreender como a cultura visual elabora nossas visões sobre a infância e os modos como ela está sendo educada, tendo em vista os poucos estudos sobre as ações pedagógicas das imagens nos contextos escolares.

Como relatei nesta seção, meus percursos conceituais se originaram em situações concretas do cotidiano que me desfizeram e refizeram, me levando a buscar outros pontos de vista. De modo similar, as hipóteses teóricas que sustentaram minhas experiências, aprendizagens e compreensões sobre a arte e seu ensino não se desvaneceram, continuando gravadas em mim como matrizes de pensamentos e ações. Fui me transformando como pessoa, professora e pesquisadora, tal qual a obra *Liberation* (1955), de Escher, em que as formas geométricas vão se metamorfoseando em pássaros que seguem em revoada.

Sou híbrida, mestiça de pontos de vista, de situações. Não reivindico uma territorialidade teórica ou defendo uma visão única que explique as situações com as quais me deparo. Portanto, este textotecido é o resultado de um processo de transformações e de junções, como uma *bricolage* que reúne diferentes objetos e materiais dando outro aproveitamento a eles.

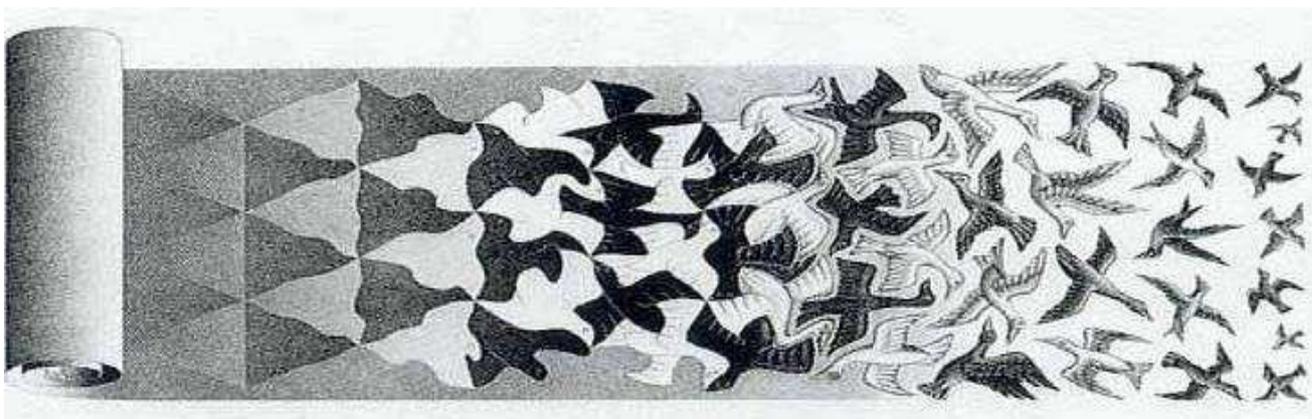


Imagem 6: Liberation
Escher, 1955



Imagem 7: Como é que pretos...

Quando você for convidado para subir no adro
 Da Fundação Casa Jorge Amado
 Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
 Dando porrada na nuca de malandros pretos
 De ladrões mulatos e outros quase brancos
 Tratados como pretos
 Só para mostrar aos outros quase pretos
 (e são quase todos pretos)
 e aos quase brancos pobres como pretos
 como é que pretos, pobres e mulatos
 e quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
 e não importa se os olhos do mundo inteiro
 possam estar por um momento voltados para o largo
 onde os escravos eram castigados
 e hoje um batuque
 com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária
 em dia de parada
 e a grandeza épica de um povo em formação
 nos atrai, nos deslumbra e estimula
 não importa nada: nem o traço do sobrado
 nem a lente do fantástico
 nem o disco do Paul Simon
 ninguém, ninguém é cidadão
 Pense no Haiti, reze pelo Haiti
 O Haiti é aqui – o Haiti não é aqui.
 E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado
 Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer
 Plano de educação que pareça fácil
 Que pareça fácil e rápido
 E vá representar uma ameaça de democratização
 Do ensino de primeiro grau
 E se este mesmo deputado defender a adoção da pena capital
 E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto
 E nenhum no marginal
 E se, ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual
 Notar um homem mijando na esquina da rua sobre um
 Saco brilhante de lixo do Leblon
 e quando ouvir o silêncio
 sorridente de São Paulo
 diante da chacina
 111 presos indefesos,
 mas presos são quase todos pretos
 ou quase pretos,
 ou quase brancos,
 quase pretos de tão pobres
 e pobres são como pobres
 e todos sabem como se tratam os pretos....
 E quando você for dar uma volta no Caribe
 E quando for trepar sem camisinha
 E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba
 Pense no Haiti, reze pelo Haiti
 O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui. Haiti (VELOSO, 1993)

3. Diante do mundo, na educação

Dizer as imagens e as palavras – os olhos e as vozes – é a única forma de dar visibilidade à impossibilidade de sentido de certos acontecimentos. Fazê-los furar a pele dos que veem ou leem, como uma luz que atravessa os olhos mesmo com as pálpebras fechadas, no limite da transparência da impossibilidade de olhar. É afinal, procurar os sinais de dor e de alegria enquanto dimensões constituintes da existência, no texto interior do acontecer (VILELA, 2001: 225).

Outros fios, com outra textura, que utilizo para armar o urdume desta trama é o modo como nossa sensibilidade está sendo configurada, e para isso busco a minha indignação frente à atitude de indiferença que grande parte da população brasileira teve diante do massacre ocorrido em 1992 no maior presídio do país e da América Latina, a Casa de Detenção de São Paulo, conhecida como Carandiru.

Recorro ao massacre do Carandiru porque esse acontecimento me tocou de forma mais intensa do que outros episódios que ocorreram nos últimos anos no Brasil e no exterior, como, por exemplo, o genocídio de 800 mil pessoas em Ruanda em 1994, ou mesmo agora as atrocidades cometidas nas prisões iraquianas pelas forças de ocupação¹³. Apesar da violência praticada em outros contextos, o modo como os 111 homens indefesos foram mortos à bala, asfixiados e queimados, me convocam a pensar sobre como estamos nos constituindo como humanos, em nossa relação de compaixão com aqueles que sequer sabemos seus nomes.

Olhar para os corpos identificados por números, amontoados feito um tapete dilacerado, como mostram as fotografias divulgadas pela imprensa, me lembra o que diz Félix de Azúa (2002: 90): *Talvez todos nós sejamos bárbaros, pois um dos efeitos modernos mais fascinantes para o pensamento*

¹³ Refiro-me à tortura que os prisioneiros iraquianos são submetidos nas prisões administradas pelas forças de ocupação do Iraque. Notícias divulgadas no Brasil a partir de abril/maio de 2003.

moderno é a contabilização do valor da vida humana convertida em mercadoria. O que significam esses corpos para nós? Como reagimos diante deles?

Além da violência explícita, o que me deixou mais perplexa e me fez pensar sobre a minha atuação no mundo como professora, mulher, mãe, cidadã brasileira foi a desconexão entre os fatos e a atitude de indiferença que grande parte da população brasileira teve frente ao desenrolar dos acontecimentos. Posteriormente, a música Haiti (1993), composta por Caetano Veloso, faz ver, poeticamente, os olhares que temos sobre os negros no Brasil contemporâneo, expondo a cadeia de relações que formamos entre raça negra, marginalidade, violência urbana e pobreza. A indiferença dos brasileiros frente ao massacre foi tão evidente que Caetano sublinha a reação que muitos tiveram, dizendo:

e quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante da chacina, 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos, ou quase pretos, ou quase brancos, quase pretos de tão pobres e pobres são como pobres e todos sabem como se tratam os pretos.

Autoridades, políticos, anônimos cidadãos em declarações aos meios de comunicação demonstravam em suas falas que eram lícitas as ações policiais e que de certo modo o massacre foi benéfico à sociedade brasileira, pois se tratava da morte dos *não brancos, os pretos, quase pretos, quase brancos*.

Assim como Caetano, para muitos outros brasileiros o episódio do Carandiru serviu como forma de expor a naturalização da violência e as relações entre os diferentes grupos sociais. Artistas como Nuno Ramos (1994) e Siron Franco (2002) utilizaram, respectivamente, 111 pedras e portas queimadas para representar em suas instalações os 111 mortos. O médico Drauzio Varella narrou no livro Estação Carandiru (2000) sua convivência com os presos até o massacre, e o diretor Hector Babenco transformou o livro de Varella no controvertido filme Carandiru (2002). Tais produções culturais, longe de serem panfletárias, contestam tanto a violência e o desrespeito pelo humano quanto a indiferença da sociedade frente ao episódio.

Os autores, através de suas diferentes linguagens, procuraram sensibilizar, interrogar, deslocar e reposicionar as pessoas diante dos acontecimentos editados pelos meios de comunicação. A meu ver, nosso desafio como educadores é provocar outros modos de ver, sentir e agir no mundo para que ele seja mais humano, justo, democrático, solidário, no sentido que Edgar Morin (2000: 106) indica à educação do futuro: *trabalhar para a humanização da humanidade, desenvolver a ética da solidariedade e da compreensão*. Entendo que a educação deveria compreender o outro, o “diferente”, como humano, e não como um corpo numerado.

A morte dos 111 homens encarcerados, protagonizada pela Polícia Militar de São Paulo e registrada nas imagens, me afetam, pois falam de um mundo onde os valores humanos estão sendo transfigurados, onde a morte e a violência cotidiana são banalizadas e mescladas com o último filme violento de Hollywood. Como lembra Morin (2000: 101), *enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme*.

Vivemos em um tempo em que nos conectamos mais com as representações sobre o mundo do que com os acontecimentos concretos com os quais nos deparamos em qualquer esquina de nossa cidade. Um tempo em que nossas relações com o mundo dos fatos, da “realidade” vivida, estão sendo substituídas pelas diferentes produções culturais, como os jornais escritos e televisivos, a literatura, o cinema, as propagandas, as novelas, as revistas, as sonoridades, a moda, as produções artísticas, entre outras. Ou, como coloca Jean Baudrillard (1997: 71): *Hoje, não pensamos o virtual, somos pensados pelo virtual. (...) Assim não podemos nem imaginar o quanto o virtual já transformou, como por antecipação, todas as representações que temos do mundo*.

No caso, sabemos pelas editoriais dos meios de comunicação ou pelas produções poéticas como foram tratados os *outros*; entretanto, não fomos *tocados* pela situação de violência que ocorria no Carandiru, e para *compreender o acontecimento é imprescindível deixar ser tocado* (VILELA, 2001: 245). Para Eugénia Vilela (2001: 249), *compreender é o processo que se enraíza no toque com a textura de um acontecimento que fere indivíduos concretos*. Significa perceber através da estesia, da nossa capacidade sensível de perceber através do corpo. E a pergunta que me faço: Pelo que estamos sendo tocados? O que nos faz chorar e viver um drama de uma novela da rede Globo e ficarmos indiferentes aos massacres cotidianos?

Nossos repertórios culturais e os discursos que circulam sobre os *não brancos, os outros*, desde os tempos em que os africanos eram transformados em escravos no Novo Mundo até nossos dias, justificariam a indiferença e o apoio velado da população às ações da polícia. Entretanto, entendo que para além das construções históricas, sociais e culturais que formamos em relação a determinados grupos sociais, vivemos em um tempo no qual o “sujeito sensível” – uma figura construída na modernidade –, aquele que captura o mundo através dos sentidos/sentimentos, está se extinguindo, ou melhor, outras sensibilidades estão se configurando nas interações com as práticas culturais contemporâneas.

A realidade à qual me refiro são os acontecimentos concretos e fatos que nos deparamos cotidianamente: o mendigo na rua, a criança dormindo, o gato tomando sol. Entretanto, essa realidade é produzida pelos discursos em torno dela, ou seja, essa “realidade”, e como eu me relaciono com ela, está impregnada de significados que me fazem percebê-la de determinado modo. Existe o mendigo, o gato, como entidades concretas, mas o modo como vou vê-los dependerá do meu *background* cultural já constituído por narrativas em torno dessas entidades. Ou, como argumenta Marisa Vorraber Costa (1995:109): *Qualquer “real” é uma construção, é já o produto de representações que o constituíram e que, em articulação constante, continuam a constituí-lo*.



Muitos pensadores de diferentes vertentes teóricas têm nas últimas décadas abordado questões relativas aos modos como estamos constituindo nossas identidades, subjetividade, conhecimentos, valores e também nossa sensibilidade nos diálogos com as diferentes representações sobre o mundo, entre eles Michel de Certeau (1980), Félix Gattari (1992), Paul Virilio (1993), Frederic Jamenson (1994), Arlindo Machado (1993), Jean Baudrillard (1985), Edgar Morin (1998), Nèstor Canclini (1997), Henry Giroux (1995), Susan Willis (1997), Shirley Steimberg (2001), Douglas Kellner (1995), Michel Maffesoli (1998), Stuart Hall (1995), João Francisco Duarte Jr. (2002), Fernando Hernández (2002), Nicholas Mirzoeff (2003).

Para João Francisco Duarte Jr. (2002), há uma degradação e anestesia da sensibilidade advinda da disjunção do pensamento moderno que instala as relações com o mundo através da razão, das especializações do conhecimento, das cisões corpo/mente, sensibilidade/pensamento, sujeito/objeto e nega ao longo desses séculos a dimensão sensível como forma de saber. Ao privilegiar o conhecimento intelectual, o pensamento moderno provoca, até nossos dias, em

Um dos locais onde é reafirmado o discurso binário da lógica cartesiana que separa razão/sensibilidade são as produções fílmicas do gênero ficção científica. Filmes como **Metrópolis** (Fritz Lang -1926), **Blade Runner** (Ridley Scott - 1982), **Alien** (1979), **Gattaca** (Andrew Niccol - 1997) **AI - Inteligência Artificial** (Steve Spielberg - 2001) a trilogia **Guerra nas Estrelas** (George Lucas - 97/80/2000/2002), **Minority Report** (Steve Spielberg - 2002), entre outros, mostram uma sociedade futura controlada por grandes corporações sustentadas por tecnologias da informação e simulacros. A eficiência tecnológica significa evolução, progresso e benefícios econômicos. Nessas narrativas fílmicas, os enredos centram-se nas relações de poder entre homem (e suas variações), ciência e técnica, tendo por fundo a disputa entre racionalidade e sensibilidade, na qual a sensibilidade é representada por personagens antagonísticos e construídos com características ora de um pensamento mais racional-técnico, ora por um saber sensível-intuitivo. Esses personagens corporificam a disputa entre os novos modos tecnológicos de ser e estar no mundo e aqueles modos que são capturados pelos sujeitos sem o uso exclusivo dos dispositivos ampliadores do potencial dos sentidos. Por fim, as disputas são vencidas pela "razão sensível", e o futuro torna-se mais humano.

A questão que me remete a citar tal filmografia é que a perspectiva de futuro que construímos através desse artefato cultural, de grande abrangência de público, é a perda dos sentidos humanos em substituição pelos meios tecnológicos e a polarização entre razão e sensibilidade.



vários âmbitos sociais e de modos diferenciados, a “deseducação” dos sentidos.

Ao postular uma “educação (do) sensível”, mas não desprezando a racionalidade, João Francisco (2001:13) defende um outro modo de nos relacionarmos com o mundo, ressaltando que: *o mundo antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível*. A intenção do autor não é questionar o conhecimento que foi produzido *na e com a modernidade, mas de retificar o percurso, de corrigir nossos erros; e o que se afigura como o principal agora é o fato de essa razão pura, transfigurada em razão instrumental, ter se tornado a razão por excelência, ignorando e desprezando outras maneiras de se saber o mundo* (op. cit. 33). O autor também argumenta sobre como nossos sentidos estão sendo constituídos nas interações sociais e com os diferentes meios virtuais. Segundo ele:

Após essa constatação do quão deseducados e embrutecidos estão os sentidos dos habitantes da nossa modernidade em crise, em decorrência de um ambiente social degradado, de um espaço urbano rude e de uma crescente deterioração ambiental, convirá dirigir nosso olhar para alguns outros aspectos marcantes desse mundo que nos rodeia. Inevitavelmente então que se enfoque o tema da hiper-realidade, ou do simulacro: construções virtuais realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que superpõem, como um sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real. (...) E a grande questão que tal fato sugere diz respeito ao poder detido por essa massiva rede de comunicações que nos rodeia, para erigir e definir uma realidade, ou seja, para conferir um estatuto de existência a todo e qualquer conteúdo por ela veiculado (DUARTE, op. cit., 20).

Reivindico, junto com João Francisco, a necessidade de provocarmos as sensibilidades diante da vida, pois é a partir de “um sentir a vida”, e não apenas “um saber” sobre o mundo, que poderemos provocar mudanças nos modos de nos posicionarmos diante do mundo.

Paul Virilio (1999) aponta os desequilíbrios que os meios eletrônicos provocam sobre nossa percepção sobre o mundo e principalmente por nos colocar na posição de “observadores”, numa atitude semelhante que temos diante de todas as telas que nos contam sobre o mundo; assim, não somos participantes de algo, mas espectadores. Sobre como nossa sensibilidade está se configurando nessas interações, o autor diz:

Se é possível falar em crise hoje, esta é, antes de mais nada, a crise de referências (étnicas, estéticas), a incapacidade de avaliar os acontecimentos em um meio em que as aparências estão contra nós. O desequilíbrio crescente entre a informação direta e indireta, fruto do desenvolvimento de diversos meios de comunicação, tende a privilegiar indiscriminadamente toda a informação mediatizada em detrimento da informação dos sentidos, fazendo com que o efeito do real pareça suplantar a realidade imediata.

(...) A partir de agora assistimos (ao vivo ou não) a uma coprodução da realidade sensível na qual as percepções diretas e mediatizadas se confundem para construir uma representação instantânea do espaço, do meio ambiente. (...) A observação direta dos fenômenos visíveis é substituída por uma teleobservação na qual o observador não tem mais contato direto com a realidade observada (VIRILIO, 1999: 18-36).

A partir das colocações de Virilio, podemos nos perguntar: Como nossos sentidos estão sendo fabricados pelas visões editadas dos meios de comunicação? Que sensibilidades estão sendo geradas? Que interpretações sobre o mundo estamos realizando via “telas”? Que efeitos de realidades estão sendo elaboradas a partir desses referentes?

Dentro de algumas dessas abordagens, gostaria de refletir sobre os modos pelos quais estamos dando sentido aos nossos contextos e como me posiciono como professora de arte, pois diante do massacre do Carandiru, ou da criança que tenta vender rosas, ou seu corpo, em um bar na madrugada de Porto Alegre, ou dos meninos-adolescentes palestinos na Cisjordânia com cinturões explosivos sob as roupas, ou do jovem afegão Jamal no filme documentário *In this world* (Michael Winterbottom - 2002), que narra a sua dolorosa tentativa de emigrar para Inglaterra, podemos tomar posições frente a essas situações “humanas” que nos deparamos cotidianamente. Morin (2000: 47) lembra que *interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo*.

Assim, minha postura ao constatar e vivenciar a barbárie, e suas formas de violência, é muito mais interrogativa e crítica do que contemplativa. Interrogo-me sobre minha participação e atuação nesse mundo, pois o mundo ao qual pertenço também são os mundos dos quase brancos, quase pretos, dos Jamals, dos outros, e para mim esses mundos precisam ser transformados.

Neste sentido, compartilho com Eugénia Vilela quando ela aponta a educação como uma das possibilidades de transformação deste mundo, onde a barbárie regressa, violentamente. Segundo a autora, *a educação pode assumir a intencionalidade desse esforço humano de significação do silêncio e da voz que são os Outros* (VILELA, op. cit., p. 233-252).

Minha opção de trabalho como professora de arte é a de pensar possibilidades de uma educação do sensível em direção às crianças, estes “outros” que são narrados, compreendidos, analisados, educados, marginalizados, idealizados, cuidados, abandonados por nós adultos.

Crianças com diferentes infâncias que se constituem nos mais diversos contextos socioculturais. Sejam elas as crianças pardas, quase brancas, que vivem a *infância desrealizada* (NARODOWSKI, 1998: 174-175), da violência e de viver à margem de alguns benefícios sociais. Uma infância que talvez tenha como futuro um Carandiru. Crianças que não separam o brinquedo do trabalho; que assaltam; que pedem dinheiro para se “alimentar” de cola para poder sonhar; que fogem de casa para não serem espancadas ou abusadas sexualmente; que vivem em bandos com outras crianças e adultos; que cuidam dos outros irmãos e familiares; que estão nas páginas policiais.

Ou sejam elas as crianças da classe média e alta que acessam o mundo de um lugar mais confortável, que fazem parte da *infância hiper-realizada*, que segundo Narodowski (1998) seria aquela infância que interage com as produções culturais eletrônicas acessando o mundo via telas dos monitores dos seus computadores, das TVs, dos videogames, vídeos, filmes, entre outras produções virtuais. São crianças que ocupam seus dias com atividades cronometradas como as de um executivo: hora da ginástica, do curso de inglês, da patinação, natação. Além de suas rotinas cotidianas serem similares às dos adultos-pais-ocupados, essas crianças vivem muitas vezes isoladas em seus espaços familiares e sociais, estabelecendo suas relações afetivas através das comunicações virtuais.



Imagem 8: Representações da maternidade pelas diferentes infâncias.

Fonte:

À esquerda: arquivo pessoal de Mirna Spritzer
À direita: Meninas com tubarões de Humberto Cavalcanti

Minhas preocupações se concentram em como essas infâncias, e muitas outras, estão sendo vistas, expostas e moldadas pelas materialidades simbólicas que definem seus territórios. Além disso, penso sobre as sensibilidades infantis que estão se formando nos diferentes contextos sociais, como, por exemplo, o que significa a violência para uma criança de rua e para minha filha? Como as escolas trabalham com as diferentes percepções de mundo das crianças?

Sensível e inconformada com as situações humanas em risco, repenso, constantemente, as funções do meu trabalho como professora de arte na universidade junto às minhas alunas do Curso de Graduação em Pedagogia e me pergunto: O ensino de arte poderá contribuir para que a vida possa se

tornar mais humana, mais digna? Como o ensino de arte poderá ampliar os modos de sentir e de atuar no mundo? O que é ensinar arte em um mundo editado por imagens? Como seria o “ensino de arte” em um mundo saturado por imagens? Como o universo imagético, das instalações de Christo aos grafites das paredes do Bom Fim, às embalagens do McDonald’s, nos olham, nos afetam, nos (trans)formam? Concordo com o posicionamento crítico que Douglas Kellner (1995: 109) propõe à educação, quando ele diz:

Outras máquinas de imagens geram uma quantidade imensa de artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética diversa, dentro das quais vagamos, tentando encontrar nosso caminho dentro dessa floresta de símbolos. E assim precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. (...) Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas.

De certo modo, essas questões, e muitas outras, me afrontam, me inquietam e ao mesmo tempo me movem em busca de pedagogias em arte que olhem para o mundo de forma mais atenta às legitimações das formas sociais, mais crítica às relações de poder implícitas nas práticas sociais e culturais, mais sensíveis aos modos como se constroem as diferenças e a invenção dos “outros”.

Talvez o modo como entendo o ensino de arte seja classificado de “moderno”, pragmático, crítico, idealista, pois traz a inscrição da utopia e a vontade de transformar o mundo. Para além das classificações e dos territórios acadêmicos do conhecimento, o ensino de arte poderia ser um dos caminhos para refletir sobre os acontecimentos do mundo sensivelmente, bem como um modo de compreender como as imagens elaboram nossos modos de ver e sentir. Concordo com o posicionamento de Marly Meira sobre como poderia ser o ensino da arte na contemporaneidade, pois, segundo a autora:

(...) se há possibilidade de reverter essa maneira de usar a estética socialmente disseminada, é criar dispositivos críticos, agenciamentos sociais esteticamente configurados para a compreensão dos seus métodos de sedução e persuasão. A mesma imagem que serve ao consumo, numa outra

disposição enunciativa e compreensiva, pode inverter o sentido da comunicação. (MEIRA, 2003: 71)

Com isso não quero afirmar que o ensino de arte possa resolver problemáticas macrossociais, como acreditava nos anos 80; ao contrário, pre-tendo um ensino de arte que desfoque criticamente os contornos daquilo que nos é dado como (pre)visível, normativo, e propor formas de descobrir o invisível. Beatriz Sarlo fala sobre o descentramento nos modos de olhar as práticas culturais. Segundo ela:

Os problemas que enfrentamos de fato não têm, como não tiveram os problemas sociais, uma solução inscrita em seu enunciado. Trata-se antes de perguntar para fazer ver do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. Não são perguntas sobre o que fazer, mas sobre como armar uma perspectiva para ver (SARLO, 1997: 9-10).

Por muitos caminhos e atalhos, busco uma educação que possibilite outras formas de olhar o “ordinário”, pois, como lembra Mafessoli (1995: 63), *é a partir do cotidiano que é elaborado o conhecimento social*, e isso significa refletir além das produções artísticas fetichizadas pelos discursos da história da arte ocidental e buscar entender as significações produzidas pelos artefatos, objetos, imagens, sons, pessoas, acontecimentos e paisagens do cotidiano mais próximos de nós, *rompendo com os olhares velozes, voyeuristas e cancerizados produzidos pelas epifanias mercadológicas da sociedade contemporânea* (CERTEAU, 1994: 49).

Quando reivindico uma educação sensível em arte, isso não quer dizer que ela seja sustentada pela visão essencialista, expressivista, cuja função seria de fazer com que os alunos projetem seus sentimentos através de formas expressivas, mas uma educação que questione, critique e “desconfie” das representações visuais socialmente naturalizadas, no sentido de entender que essas representações estão entrelaçadas por formas de poder que através de várias formas educativas constroem visões específicas de mundo.



Imagem 9: Instalação 111

Nuno Ramos, 1992

Imagem 10: Instalação Jardim da Infância,

Lia Menna Barreto, 1997

4. O início dos inícios

O início dos inícios de uma tese às vezes não é algo muito nítido, às vezes são ideias de alguns autores que nos interpelam e então procuramos um objeto de estudo que se encaixe naqueles modos de pensar, outras vezes são acontecimentos da nossa vida profissional e pessoal que nos provocam, causando estremecimentos, nos solicitando a olhar com mais atenção e sensibilidade determinados aspectos do cotidiano. Elliot Eisner (1998) fala a respeito de *uma sensibilidade refinada* que aponta para aquilo que tem significado para nós, formando assim *um domínio de interesse* a partir de nossas experiências. Segundo o autor:

O investigador qualitativo deve experienciar as qualidades que impregnam uma aula para ter uma base para qualquer tipo de interpretação teórica. As teorias e conceitos, os esquemas e categorias, proporcionam elementos-chaves para a observação, mas estes elementos são somente indicadores (EISNER, 1998: 267).

O início deste estudo (só posteriormente pude saber que era este o seu começo) se configurou numa confluência de circunstâncias pessoais e profissionais que me fizeram prestar atenção em algumas práticas culturais que fazem da infância *a infância*. No plano profissional, tive meus primeiros contatos com a infância escolarizada quando em 1997 me tornei professora do Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS, ministrando as disciplinas *Arte na Educação Infantil* e *Supervisão de Estágio*



Segundo Vital Didonet no artigo ***Não há educação sem cuidado: A educação pré-escolar no Brasil***, a educação de crianças iniciou há mais de 100 anos, mas seu maior crescimento ocorreu na década de 80, mantendo-se sua expansão em toda década de 90. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional de 1988 construiu a nova concepção de educação infantil, precisando sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e comunidade. Definida como “a primeira etapa da educação básica”, a educação infantil passou a ser parte intrínseca do processo educacional e, conseqüentemente, do sistema de ensino.

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil. Ano 1, no.1, abril/julho 2003, p.6

em *Educação Infantil*. Nessas disciplinas, e, posteriormente, em assessorias às redes municipais de ensino, palestras, cursos, pesquisas e produção intelectual¹⁴, fui me embrenhando e conhecendo este segmento da escolarização básica denominada, no Brasil, de Educação Infantil. Esta tese funda-se, então, principalmente, em um domínio de interesses composto pelas minhas experiências como professora de arte no curso de pedagogia ao me deparar com o universo da infância escolarizada. É um olhar construído no campo das artes visuais e que agora busca entender o papel da cultura visual na constituição da infância.

Na medida em que conhecia as escolas infantis com suas pedagogias, rotinas, movimentos, hierarquias e trajetórias profissionais, relações professoras-crianças, posturas, modismos, formas, sonoridades, ritmos, materiais, sabores, aromas, imagens, cores, espaços, notava que havia alguns marcadores que anunciavam que *naquele lugar* são educadas crianças pequenas.

Como meus modos de captura sobre o mundo se processam através do mundo visual, me concentrei nas imagens e nos modos como as escolas infantis lidam com elas. Foram essas imagens que me convocaram a pensar acerca da participação delas na educação infantil. O marcador que mais me chamou a atenção nas escolas infantis foram as ambiências dos espaços, ou aquilo que Baudrillard (1997: 11) define como *discurso ambiental, um sistema “falado”* [de significações] *dos objetos e os processos pelos quais as pessoas entram em relação com eles e da sistemática das condutas e das relações humanas que disso resulta.*

Assim, meu entendimento sobre um dos modos como a infância estava, e está, sendo educada foi através do conjunto de elementos visuais que, articulados com as outras práticas pedagógicas, compõem as ambiências es-

14 As publicações das quais participei abordando as questões da arte na Educação Infantil foram: Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. In: O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1988, 4 edições até 2004; Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, dramática e musical no cotidiano da criança. Organizadora e autora. Porto Alegre: Mediação, 1999, 4 edições até 2004; Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino – entendendo o ensino de artes. Projeto. Revista de Educação, ano 3, nº 5, julho/dezembro 2001.

colares. A meu ver, eles me diziam muito mais sobre educação, crianças, conhecimentos e saberes, formas de ensinar arte do que aquilo que estava registrado nos planos, intenções e ações pedagógicas. Entendia e entendo que essas ambiências vão além de uma decoração neutra ou natural da infância onde se desenrolam as ações pedagógicas. Ao contrário, vejo as ambiências nas escolas infantis como uma das formas pedagógicas em curso, embora as instituições escolares, professoras e crianças não percebam a dimensão desses ensinamentos. Viñao Frago e Escolano (1998: 63) afirmam que a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam ou não conscientes disso.

Um dos aspectos que direcionaram meu olhar às ambiências das escolas infantis foi minha história profissional anterior à Faculdade de Educação, quando trabalhei com outras formas e níveis de ensino. Inevitavelmente, ao conhecer o modo como eram organizadas as ambiências da infância escolarizada, lembrava-me de como havia habitado esses outros espaços. Meus trânsitos em outras ambiências é aquilo que Viñao Frago e Escolano dizem sobre a relação que construímos com os espaços vividos:

O conhecimento de si mesmo, a história anterior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que para nós foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto nossa história. (FRAGO e ESCOLANO, 1998: 78)

Minha história, que se fez entre tantas outras configurações espaciais, me levou a pensar sobre o quanto aquelas ambiências concebidas para a infância, com suas particularidades, simbologias, códigos e ordenações simbólicas, geravam determinadas formas de educar e ver as crianças. Como já foi mencionado anteriormente, antes de me tornar professora da Faculdade de Educação, havia trabalhado como Coordenadora Pedagógica da Oficina de Arte Sapato Florido da casa em uma experiência educacional na qual as professoras eram artistas plásticas, as crianças conviviam diariamente com as produções da arte contemporânea, as formas pedagógicas eram inovadoras, discutidas e compartilhadas entre a coordenação, professoras e crian-

ças. Os espaços educativos, duas salas com aspecto de atelier de arte, iam sendo constituídos conforme as propostas que estavam sendo desenvolvidas pelos grupos; portanto, não existiam marcas fixas e repetitivas, as ambiências eram provocativas no sentido de instigar as crianças às interações com os materiais e propostas.

Além desse trabalho, minha experiência com escolas de 1º e 2º graus públicas e privadas nas quais havia trabalhado na disciplina de Educação Artística por 15 anos eram diferentes daquelas ambiências encontradas nas escolas infantis. As salas de arte da disciplina de Educação Artística, muitas vezes denominada de “sala ambiente”, traziam as marcas dos encontros com meus alunos, nossas descobertas, nossas dificuldades e acertos ao lidar com materiais e linguagens. Enfim, a ambiência das salas de aulas, assim com havia sido na Oficina Sapato Florido, eram os registros momentâneos dos nossos processos expressivos. Portanto, esses ambientes eram singulares em cada local e refletiam as experiências daquele grupo específico de alunos, bem como revelavam algumas das minhas concepções de ensino de arte.

As ambiências das salas, tanto das escolas quanto na Oficina, eram mutáveis em suas configurações, pois traziam as memórias dos nossos processos. E as produções, resultantes desses processos, serviam para articular outras aprendizagens. O *sistema falado* desses espaços, mesmo que eu ainda não percebesse o que, como e o quanto ensinava, tinha função pedagógica em conjunto com as outras intenções mais explícitas. A respeito de como o espaço da sala de aula reflete nossos modos de ensinar, Mirian Celeste Martins (1998: 145) afirma:

Mais que um espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e seu grupo de aprendizes habitam, pois imprimem nela as marcas do convívio da vida pedagógica. Em verdade, toda a sala de aula é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação. A cada dia de aula, no encontro com o professor e alunos, o retrato da sala vai se esboçando.

Ao conhecer as diversas escolas infantis – privadas, confessionais, leigas, públicas municipais, estaduais ou federais – percebia que, ao contrário

do que havia vivenciado em minhas experiências pedagógicas, havia regularidade nos elementos que constituíam tais ambiências, principalmente no que se refere aos tipos de móveis e suas disposições no espaço, às imagens e seus arranjos nas paredes, aos objetos pessoais das crianças, jogos, livros, roupas. Na maioria das escolas, independentemente da formação das professoras, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades nas quais elas se inseriam e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências eram *semelhantes*, os elementos se repetiam, se multiplicavam como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a educação infantil.

Outra questão que me levou a pensar sobre as ambiências das escolas infantis foi que nos primeiros contatos com essas escolas eu tinha a sensação de estar voltando no tempo, como se momentaneamente houvesse uma brecha temporal que me transportava ao Jardim da Infância onde havia sido aluna no início da década de 60 em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul. O que produzia essa sensação?



Michel Foucault (1989:60-65), no livro *Isto não é um cachimbo*, ao analisar as pinturas de Magritte, faz uma distinção entre semelhança e similitude. Segundo o autor, a semelhança se refere a uma espécie de padrão, um elemento original que ordena e hierarquiza a partir dele mesmo outras representações. *A semelhança se ordena segundo o modelo que está encarregada de acompanhar e de se fazer reconhecer.*

A semelhança faz reconhecer o que está muito visível, a similitude faz ver aquilo que os objetos reconhecíveis, as silhuetas familiares escondem, impedem de ver, tornam invisíveis. A semelhança comporta uma única asserção, sempre a mesma: isso, aquilo, aquilo ainda, é tal coisa. A similitude multiplica as afirmações diferentes, que dançam juntas, apoiando-se e caindo uma em cima das outras.

Certamente eram as semelhanças e similitudes entre as ambiências das escolas infantis atuais e aquelas que conheci há 40 anos, como, por exemplo: cortinas estampadas com personagens da Disney; mesas e cadeiras pequenas em tons pastéis; caixas forradas com papéis coloridos e decoradas com personagem das histórias em quadrinhos; quadros de chamada e de aniversário com nomes das crianças associados a uma imagem; reproduções bidimensionais de balões; flores e personagens nas paredes; estantes

com prateleiras demarcando os brinquedos das meninas: as bonecas; dos meninos: os carros; prateleiras com jogos, outras com livros. De certo modo, muitos elementos da sala da minha primeira escolarização se refaziam nas escolas de hoje, porém em um outro contexto temporal e com concepções pedagógicas bem diversas daquelas em que eu havia sido escolarizada.

Diante da multiplicidade de contextos e do espaço de tempo que separavam as ambiências dos anos 60 e as atuais, me perguntava: O que sustentava as semelhanças e similitudes dessas ambiências? Como as ambiências da educação infantil, apesar da temporalidade e dos diferentes contextos pedagógicos, repetem seus padrões espaço-visuais? Onde estavam as marcas dos habitantes daqueles espaços? Como a sala do “meu” Jardim da Infância estava transposta na sala de uma escola infantil da Vila Elisabeth em Porto Alegre? Como as ambiências mantêm as unidades imagético-discursivas na diversidade de contextos educacionais? Perceber as ambiências em suas regularidades me moveu no sentido de querer entender como essas regularidades se instituem e se propagam nos ambientes escolares

A impressão que tive e tenho sobre as ambiências escolares é de que elas funcionavam como uma espécie de *cenografia natural* da infância escolarizada. Ou seja, há uma concepção sobre os modos de compor esses espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando assim esses espaços como algo que *naturalmente* é assim.

Além dessas constatações e dos questionamentos surgidos a partir delas, participei de muitos episódios conflitantes durante os períodos de estágio das alunas nas escolas infantis. Esses conflitos surgiam quando as estagiárias pretendiam modificar a configuração do espaço ou colocar as produções das crianças nas paredes substituindo as imagens que as professoras haviam colocado, como, por exemplo, os personagens das histórias televisivas ou de revistas infantis, entre eles, *Teletubies*, Cinderela, Mônica, Piu-Piu, Dálmatas ou outros símbolos das grandes corporações de entretenimento infantil, como Xuxa, *Barbie* e *Hello Kitties*.

Nesses episódios, as professoras das escolas infantis expressavam e defendiam a necessidade das ambiências serem constituídas por essas imagens, pois, segundo elas: *as crianças adoram estas imagens, por isto nós as usamos como decoração (...) as crianças não gostam de seus próprios desenhos, preferem as imagens que trazemos das historinhas que elas gostam.* Esse acontecimento, comum e “naturalmente” incorporado às práticas cotidianas da educação infantil, exemplifica como as professoras transferem suas vozes às crianças.

Há um lugar, há uma prática pedagógica que produz e é produzida por determinados dizeres. Sobre o local onde são produzidos os discursos, Durval Muniz de Albuquerque Jr. (1999: 23) afirma que:

Os discursos não se enunciam, a partir de um espaço objetivamente determinado do exterior, são eles próprios que inscrevem seus espaços, que os produzem e os pressupõem para se legitimarem. (...) Todo discurso precisa medir e demarcar um espaço de onde se enuncia.

O posicionamento defensivo das professoras em relação à manutenção de tais imagens revelava que aquelas ambiências eram organizadas a partir das visões das professoras sobre o que era melhor para as crianças acessarem e que os adultos tinham o controle sobre *o que* e *como* dispor do espaço pedagógico. Além disso, atribuíam *vozes* às crianças, como se as crianças fossem as produtoras daqueles espaços. Com isso, não quero particularizar, afirmando que “algumas” professoras ou generalizar que “todas” as professoras de educação infantil sejam as propositoras do universo imagético dos espaços escolares, ou que elas ou a instituição escolar designam determinados elementos para compor suas ambiências. Quero dizer que as professoras são *os sujeitos da enunciação, que parece ter o poder de fazer começar o discurso* (DELEUZE, 1988: 18), não as autoras, e suas falas recorrentes e insistentes em defesa dessas ambiências podem ser entendidas como formações discursivas que compõem os enunciados sobre como educar as crianças.



Imagem 11: Cenários Disney
Berçários e Maternais

Para compor essa formação discursiva, se aliam as próprias imagens que estão ali contando suas histórias, distribuindo seus significados já cristalizados e negociando outros. Tanto as imagens quanto os textos verbais percorrem as práticas discursivas, entendidas aqui como uma prática simbólica da infância escolarizada. Segundo Rosa Fischer (1995: 23): *Todas essas formas de articulação e “coisas ditas” trazem consigo as marcas institucionais, enunciativas e de posições ou situações dos sujeitos falantes.*

As falas das professoras e os modos como elas valorizam determinadas imagens, as ambiências das escolas e mais especificamente as imagens e arranjos dos elementos das salas de aula estão ali agindo concretamente e constantemente sobre os sujeitos, interpelando-os através dos seus meios específicos e dos seus significados culturais. Vejo essas persistentes imagens, validadas pela autoridade institucional escolar, funcionando como "modelos" de ser (personagens da Turma da Mônica ou da Disney) e de agir (Xuxas e Elianas).

A autoridade escolar tem o poder de dizer tanto para as crianças quanto para os pais e para a própria comunidade escolar que esses “modelos” configurados nesses personagens são melhores do que outros. Assim, essas visualidades dominantes negam outras formas de ser, confinando as crianças a esses “modelos”. Ao narrar o mundo a partir de determinado ponto de vista, presume-se que existam outros saberes que estão sendo desconsiderados, diminuídos e desprezados, e isso é enfrentamento entre saberes, implica disputa de poder em torno do que seja válido para determinados grupos sociais. Sobre como se articula o poder institucional nos discursos, Helena Brandão (1993: 31-32) diz:

O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Este discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder. A produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.

Nesta perspectiva, entendo que as ambiências organizadas para educar a infância contribuem para que crianças e adultos modulem os modos de ver e não ver a si próprios e o mundo, tendo em vista que essas imagens são uma **presença** visível carregada de significados e dizeres.

A partir dessas percepções sobre a regularidade das imagens que compõem as ambiências das escolas infantis e dos discursos em torno delas, relacionei-as com um **cenário** que arma a cena pedagógica, posiciona as crianças e as professoras para atuação.

5. Os cenários como uma pedagogia da visualidade



Imagem 12: Cenários de Escolas Infantis

Michel de Certeau inicia o livro *A Invenção do Cotidiano*¹⁵ dizendo que *mais que das intenções, eu gostaria de apresentar a paisagem de uma pesquisa e, por esta composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação* (CERTEAU, op. cit., p. 35). De forma similar ao autor que me fez prestar atenção às *práticas ordinárias do cotidiano* a partir da metade dos anos 90, tentarei recompor a experiência desenvolvida na pesquisa empírica, buscando os pontos que me solicitaram refletir sobre como a infância contemporânea pode ser entendida através dos discursos visuais presentes nas instituições escolares.

A *paisagem* que originou minhas reflexões diz respeito às paisagens construídas pelas professoras com o intuito de *ornar* os espaços educativos. Eu a denomino de Cenários da Educação Infantil.

Partindo da leitura de que as ambiências funcionam como um cenário que elabora um campo de conhecimentos sobre a infância, procurei no campo teatral referências sobre as transformações e funções exercidas por esse elemento cênico para explicitar a expressão **cenário da infância**, a qual originou este estudo e posteriormente a pesquisa empírica.

Segundo o Dicionário de Teatro elaborado por Patrice Pavis (1999: 42), *cenário é aquilo que, no palco, figura o quadro ou moldura a ação através de meios pictóricos, plásticos e arquitetônicos etc.* A origem do termo advém da palavra francesa *décor*, que engloba os efeitos da decoração, ornamentação e do embelezamento do espaço. Do Teatro Elizabetano (séc. XV - XVII) até o final do século XIX, o cenário tinha como referência estética o naturalismo (representação mimética das formas da natureza ou artefatos construídos pelo homem, como castelos, pontes, casas) e consistia em um “telão de fundo” que indicava os locais onde a cena teatral se desenrolava, sendo sua função secundária, pois servia de ilustração ao texto dramático (Pavis: 1999).

15 A primeira publicação dessa obra de Certeau ocorreu em Paris, em fevereiro de 1980. A edição que me refiro é a 5ª ed. brasileira, de 1994.

Nas últimas décadas do século XX, *o cenário não só se liberta de sua função mimética, como também assume o espetáculo inteiro, tornando-se seu motor interno. (...) O cenário torna-se maleável, expansível e coextensivo à interpretação do ator* (PAVIS, op. cit., p. 43). Sim, o termo cenário é expandido para *cenografia plástica, dispositivo cênico, máquina teatral, área de atuação ou objeto cênico*. Assim, a participação do cenário nos espetáculos é transformada, pois se antes o cenário era algo que apenas reforçava o texto, nos tempos atuais, ele passa para algo que participa discursivamente em conjunto com os atores, música, sonoplastia, figurinos e outros elementos da linguagem cênica na composição teatral.

As transformações na cenografia como elemento que atua nas produções do cinema, teatro e dos espetáculos musicais são percebidas na atuação expressiva dos cenários dos filmes como de Tim Burton (Batman – 1989, 1992), Wim Wenders (Paris, Texas - 1984), Ridley Scott (Blade Runner - 1982) ou no recente documentário espanhol de Julio Medem *La pelota Basca* (2003), no qual os cenários das paisagens ou ambientes fechados “falam” tanto quanto os entrevistados.

As definições de cenografia de Pavis (1999) podem ser transpostas para o que observei nas salas das escolas infantis no sentido que as educadoras selecionam, transformam, organizam, recriam, agrupam e distribuem um aparato de elementos visuais nas salas com o intuito inicial de embelezar os ambientes educativos. Entretanto, os elementos visuais que compõem a ambiência das salas de aula ultrapassam as intenções iniciais das professoras: a função estética ou decorativa.

Para além da função ilustrativa de um “telão”, os cenários da infância exercem várias funções educativas; portanto, devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico-pedagógico, entendido aqui como uma espécie de mecanismo que atua através de um feixe de saberes estético-visuais. Essas composições imagéticas, carregadas dos significados construídos em torno delas, criam narrativas sobre a infância, nos dizendo como essa infância deve ser educada.

Dentro da ideia de cenário “preparado” para a atuação da infância, faço uma analogia entre a definição do cenógrafo italiano radicado no Brasil Gianni Ratto (1999: 22) e a forma pedagógica que esses espaços exercem sobre os sujeitos. Segundo ele, *a cenografia é o espaço eleito para que nele aconteça o drama ao qual queremos assistir. Portanto, falando de cenografia, poderemos entender tanto o que está contido num espaço quanto o próprio espaço. A cenografia faz parte do instrumental do espetáculo.*

Entendo os cenários infantis como um dispositivo pedagógico, como um dos instrumentos que compõem a educação infantil. Assim, é importante compreender o “instrumental” dos cenários infantis como símbolos emblemáticos de nossa cultura, analisando os significados dos vários “dizeres” contidos nas imagens das salas de aula: Que “dizeres” perpassam os cenários infantis? Como eles produzem conhecimentos? Que conhecimentos? Quem fala, o que fala e por que fala?

Tanto o espaço cênico contemporâneo quanto os espaços escolares funcionam como um texto narrativo, aqui entendido como práticas discursivas (...) *que trazem implícita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os “fatos” num enredo ou trama* (SILVA, 1995b: 205). As várias imagens e artefatos que compõem os cenários reelaboram um mundo de “verdades” e de relações sociais através de seus quadros de referências não mais baseados numa cópia mimética de um real, como eram os cenários elizabetanos, mas em outros cânones, sejam eles das artes ou dos meios midiáticos, que “dizem” como deveria ser esse “real” a partir dos pontos de vista de um “outro”.

Os cenários infantis, compostos em sua maioria por referentes midiáticos, suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças. A ambiência é um cenário onde as identidades são ofertadas *a priori*, independentemente dos outros possíveis repertórios das crianças, ou seja, os repertórios de Mônicas e sua turma ou de Brancas de Neve e seus anões já foram selecionados, estão ali na sala *dizendo* o que é ser bonita/o,

meiga/o, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente. *Ao contar histórias contaminadas pelos significados dominantes, elas tentam estabelecer e fixar identidades hegemônicas. (...) Através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas* (SILVA, op. cit., p. 205). Do mesmo modo que o saber não é um bloco que é transmitido aos sujeitos como se eles fossem simples receptáculos de algo, os modos de “captura” dos significados dominantes são múltiplos, variáveis, porosos.

Os sujeitos infantis vão compondo os sentidos dos cenários conforme suas interpretações, que por sua vez são diferenciadas. A respeito de como os sujeitos se apropriam dos significados, Stuart Hall diz: *o receptor de mensagens não é uma tela passiva sobre o qual o significado é projetado com precisão e transparência* (HALL, op. cit., p. 9). O autor refere-se a um “diálogo” entre sujeitos e produção cultural, e é nessa “conversa” que os significados são capturados e reelaborados. As narrativas estão ali atuando concretamente e constantemente sobre os sujeitos, interpelando-os através dos seus meios específicos e dos significados culturais constituídos anteriormente. Desse modo, os cenários da infância não são uma “decoração neutra e/ou natural da infância” onde se desenrolam as ações pedagógicas, mas sim um texto visual que fala ou omite algo para alguém.

Muitos estudiosos da Cultura Visual, como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Gillian Rose (2001) e John Walker e Sarah Chaplin (2002) distinguem a *visão*, como as possibilidades fisiológicas dos olhos, e a *visualidade*, como a construção cultural dos nossos olhares. Assim, postulam que os significados sobre o mundo social também são criados e negociados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais que abarcam desde as produções artísticas, artesanais, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura. Walker e Chaplin (2002: 42) assinalam que a *visão é informada pelos diferentes interesses e desejos do observador e pelas relações sociais que existem entre quem percebe e o percebido*. Gillian Rose (2001: 5) diz que

a visualidade é o modo como construímos culturalmente as maneiras de ver. Segundo a autora:

Todos os diferentes tipos de tecnologia e imagens (fotografia, filme, vídeo, televisão, pinturas, esculturas, propagandas, etc.) oferecem visões sobre o mundo, elas traduzem o mundo em termos visuais. Entretanto estes modos de exibição nunca são inocentes. Estas imagens nunca são as janelas transparentes do mundo. Elas interpretam o mundo, elas exibem modos muito particulares de vermos.

Nesta perspectiva, entendo que os cenários das escolas infantis contribuem como um dos modos das crianças e professoras constituírem seus modos de ver e de ser, de ler e elaborar imagens, de pensar e de imaginar. Entendo como uma forma pedagógica, uma *pedagogia da visualidade*, que atua em conjunto com outras formas tradicionais de ensinar. Ela é visível em sua materialidade ostensivamente exposta e atuante, e oculta aquilo que ela ensina no (in)visível: a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder. As pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas.

Assim, os *cenários da infância* não têm apenas a finalidade de estetizar as escolas infantis, mas funcionam como uma forma discursiva, como um texto visual, que concorre com outros modos de ensinar e produzir saberes sobre a infância e sobre como educá-la. A partir da concepção que os cenários atuam como formas de ensinar, surgiram os seguintes questionamentos que guiaram a elaboração da pesquisa empírica:

- *Como e por que essas imagens, e não outras, delimitam o universo simbólico da infância?*
- *Como “foi inventado” que essas são as imagens da infância?*
- *Quais os significados desses cenários para as instituições escolares, crianças e professoras?*
- *Que visões de mundo estão presentes nos cenários infantis?*

- *Como a visualidade está sendo construída nas escolas infantis através das práticas pedagógicas e dos cenários?*
- *Como as diferentes culturas se enfrentam nas instituições infantis?*
- *Como, no contexto escolar, algumas micropráticas, no campo da cultura visual, consideradas “inerentes e inocentes” à infância, interpelam as crianças?*
- *Existem relações entre os cenários infantis e o modo como as crianças estão construindo suas representações visuais?*

6. O campo empírico

A questão das imagens e da cenografia é tão importante no cinema contemporâneo que para Wim Wenders (1990: 38) fazer filmes é *contar histórias por imagens*. Para o cineasta, as imagens desencadeiam as histórias, e é a partir delas que ele busca um enredo.

Minha intenção nesta tese é falar sobre a infância através das imagens contemporâneas e produzir uma narrativa que tenha as imagens como referência para estruturar esta trama. Assim, meu ponto de partida para desenvolver a pesquisa empírica foram os cenários de algumas escolas infantis e suas imagens, pois entendo que os cenários indicam um *signal*, um *sintoma* que anuncia narrativas mais amplas acerca dos modos como a infância está se constituindo através dos objetos e artefatos visuais presentes tanto nas escolas quanto fora dela.

A pesquisa de campo iniciou em abril de 2002 e foi concluída em dezembro do mesmo ano em três Escolas Infantis da Rede Municipal de Ensino, localizadas em diferentes bairros, de baixa renda, na zona norte da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Selecionei as escolas públicas municipais pela história pedagógica que foi construída nos últimos 15 anos (1989-2004) pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa trajetória educacional, na qual tive algumas participações ora como assessora externa, ora como supervisora de estágio, percebo que há um esforço institucional e político para elaborar pedagogias críticas e reflexivas para a educação infantil a partir de discussões contemporâneas em vários campos do conhecimento.

Em função de algumas aproximações teóricas e profissionais que tinha com a Secretaria de Educação, optei em desenvolver este trabalho na rede municipal, pois tanto a SMED quanto as escolas são receptivas às ideias e reflexões no campo pedagógico. Sendo assim, poderíamos estabelecer diálo-

gos entre os conhecimentos produzidos no processo da tese com o das pessoas envolvidas durante e após a pesquisa.

Minha expectativa era e é de que esses diálogos produzidos no período de convivência nas escolas pudessem contribuir tanto para refletir sobre como a Cultura Visual se adere às práticas pedagógicas quanto redefinir concepções e pedagogias em arte na educação infantil. Sobre as possibilidades de trocas de conhecimentos durante a pesquisa, Eisner (1998: 29) assinala que:

A indagação qualitativa – neste caso, o estudo de escolas e aulas – pode proporcionar a dupla vantagem de aprender sobre escolas e aulas de uma maneira que seja útil compreender outras escolas e aulas, além disso, aprender sobre aulas concretas e professores concretos de uma forma que traga benefícios para eles mesmos.

Assim, tanto no processo de pesquisa quanto no da elaboração da tese houve interlocução entre este trabalho e as experiências pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas municipais, tendo em vista que a proposta político-pedagógica¹⁶ da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), no Rio Grande do Sul, faz apropriações contextualizadas da abordagem da Educação Popular de Paulo Freire, do Construtivismo Interacionista de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferreiro, do Multiculturalismo de Henry Giroux, Peter McLaren, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe, e dos Projetos de Trabalho de Fernando Hernández.

Os fundamentos que orientam tal proposta educativa têm alguns pontos de referência com as minhas concepções políticas, epistemológicas e educacionais. Além da possibilidade de interlocuções durante e após a pesquisa, outros critérios me levaram a escolher as escolas infantis municipais, como, por exemplo:

16A denominação é da Secretaria Municipal de Educação. Entendo que o termo “político” se refere aos processos de mudanças sociais que a proposta pedagógica tem como meta. Segundo o texto capturado no site da SMED: a proposta pedagógica integra as políticas e propõe-se ao desafio de potencializar um fazer educativo que envolva não apenas as escolas, mas o conjunto de cidadãos da cidade, num ato de crescimento coletivo e consciente de que todos somos educadores.

Disponível no site: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed/interna.asp?proj=114&secao=266>

- Atender aos diferentes níveis da Educação Infantil, abrangendo a faixa etária dos 4 meses aos 6 anos de idade e a organização em Berçários (dos 4 aos 12 meses); Maternal 1 (de 1 a 2 anos); Maternal 2 (de 2 a 3 anos); Jardim A (de 4 a 5 anos) e Jardim B (de 5 a 6 anos). Assim teria um amplo campo para investigar as ambiências e entender como cada cenário é elaborado conforme as divisões escolares.
- Dispor de horário integral para o atendimento. A maioria das crianças das escolas municipais infantis frequenta em torno de 12 horas diárias e por 6 anos a mesma escola. Com isso, as escolas infantis passam a ser uma das principais referências de conhecimento para essas crianças e suas comunidades.
- Reunir crianças de condições socioeconômicas semelhantes. As escolas públicas municipais infantis são frequentadas, em sua maioria, por crianças oriundas da população de baixa renda que buscam acesso ao “mundo do conhecimento legítimo”. Às escolas são conferidas socialmente a autoridade e o poder de dizer o que é “verdadeiro”; assim, o universo imagético que as compõem é validado socialmente como adequado e o melhor para as crianças.
- Ter uma equipe de professoras e funcionários qualificados para o exercício de suas funções. O grupo de professoras e monitoras¹⁷ que compõem o quadro de funcionários é admitido através de concurso público; com isso, o corpo de funcionários se mantém relativamente estável ao longo dos anos.

Além disso, apesar dos inúmeros investimentos governamentais na qualificação das professoras, monitoras e demais funcionários da rede pública municipal, o universo imagético das Escolas Infantis é semelhante a outras tantas escolas infantis do Brasil e de Porto Alegre. Ou seja, as ques-

¹⁷ Nas escolas infantis, as monitoras têm a função de auxiliar as professoras. Entretanto, na prática não há essa delimitação de atividades, pois tanto monitora quanto professora são responsáveis pelo processo pedagógico. Em função disso usarei a denominação “professora” para ambas as profissionais da educação infantil.

tões sobre como as crianças estão constituindo seus modos de ver através dos artefatos visuais não permeia as discussões pedagógicas, teóricas e políticas dentro das escolas pesquisadas e na SMED.

Dentro desses critérios, selecionei três escolas infantis da rede pública municipal na zona norte de Porto Alegre para desenvolver minha proposição acerca de como os cenários e as imagens que os compõem se instituem, se naturalizam nas escolas infantis e como eles produzem efeitos de sentido nos sujeitos infantis e docentes e nas próprias instituições escolares.

6.1. Nas escolas: negociações, dilemas, posições

Meus primeiros contatos com as três escolas infantis foi através de reuniões com as direções, quando apresentei o que pretendia realizar no período da pesquisa, deixando cópias do projeto de tese para que tivessem acesso às minhas ideias, propósitos e planos para a investigação. Posteriormente, em cada escola, expus em reuniões a todo o corpo de funcionárias (professoras, monitoras, funcionárias dos setores de limpeza e nutrição) o que planejava realizar nas escolas e discutimos como poderia ocorrer minha inserção nos vários momentos do cotidiano escolar, bem como de que maneiras a pesquisa poderia contribuir com as práticas pedagógicas¹⁸.

Nessas reuniões, quando apresentava minhas reflexões sobre os *Cenários da Educação Infantil*, as professoras ficavam surpresas com minhas preocupações em torno das “decorações” dos espaços educativos. Afinal, para elas, tais decorações eram *comuns e inocentes* e faziam parte da educação infantil; ou seja, é uma prática naturalizada na Educação Infantil e por isso *inquestionável*. Ao expor minhas preocupações sobre as ambiências, provoquei certo desconforto, uma vez que a maioria das salas e dos outros

¹⁸ Como foi referido anteriormente, desde 1997 realizo a supervisão de estágio de Educação Infantil em muitas escolas municipais; com isso, conheço muitas delas e as escolas também conhecem meu trabalho como supervisora. Das três escolas onde realizei a pesquisa, duas delas eu havia supervisionado, portanto conhecia a maioria das professoras e dinâmicas dessas escolas.

provoquei certo desconforto, uma vez que a maioria das salas e dos outros espaços das escolas investigadas estavam repletos de imagens, as quais estavam sendo problematizadas.

Notava, pelas perguntas e comentários das professoras, que muitas delas temiam uma avaliação ou crítica negativa sobre suas práticas pedagógicas e sobre suas decorações. Na medida em que explicava que meu olhar estava direcionado para compreender como essa concepção de educação visual está arraigada ao ensino infantil, as professoras ficavam mais à vontade e disponíveis à pesquisa. Em uma dessas reuniões, depois de apresentar minhas ideias, uma professora fez a seguinte pergunta: *Então, tu achas que as decorações podem prejudicar as crianças?* Expliquei que as decorações e suas autoras não estavam em julgamento, que não se tratava de *julgar* como certo ou errado o que eu veria nas escolas, e esclareci que a pesquisa não estava voltada para as questões individuais das professoras, mas sim voltada às concepções histórico-culturais sobre como “educar a infância”.

Tais concepções perpassam esse nível de ensino e essas formações discursivas mais amplas, e de certo modo determinam os modos como elas imprimem suas práticas pedagógicas. Ou seja, não atribuía às professoras a *invenção* daquelas concepções de ambiências, mas defendia que os cenários faziam parte de um modo de educar a infância, e meu intuito era de entender como eles se instituíram.

Nas reuniões iniciais surgiam perguntas e também solicitações das mais variadas ordens, que ultrapassavam a minha função de pesquisadora, como, por exemplo: uma possível orientação aos professores sobre *como deveriam trabalhar com artes na educação infantil*, indicação de materiais ou “dicas” metodológicas. Expliquei que minha função naquele momento era de **investigar** determinadas situações e não de **orientar** os trabalhos junto às professoras.

Entendia a expectativa das professoras, pois a “imagem” que elas tinham e têm sobre quem sou é de uma orientadora, “uma especialista” em

ensino de arte que trabalha com educação infantil, logo, poderia auxiliá-las em suas práticas pedagógicas em arte, tão necessitadas de informações e estudos nessa área¹⁹. Mesmo explicitando sobre meu papel durante a pesquisa, em muitas outras ocasiões, quando se desenvolvia a pesquisa, havia solicitações para que subsidiasse propostas educativas ou até mesmo fizesse intervenções pedagógicas junto às professoras ou junto às crianças.

Saliento que delimitar os limites da ação da pesquisadora e da supervisora ou orientadora exigiu-me um esforço de sensibilidade e discernimento sobre como lidar com as solicitações tanto das instituições quanto das professoras. Foram dilemas que enfrentei em várias situações da pesquisa e em muitas dessas situações reconheço que os limites foram borrados, pois frente a alguns acontecimentos me posicionava como “orientadora”, posição esta que ocupo em outra instância e de onde construí parte da minha experiência no campo da educação infantil; portanto, essa minha identidade não pôde ser negada ao longo da pesquisa. Sobre as dificuldades em delimitar as funções da pesquisadora nas escolas, Hernández e Sancho (s/d) alertam que, embora havendo acordos iniciais, não há garantia de que no decorrer da pesquisa tanto as nossas posições quanto a das pessoas envolvidas na pesquisa não sejam modificadas. Segundo os autores:

No [trabalho de] campo é difícil colocar barreiras nas relações e muito menos nas expectativas dos seres humanos. Não se trata de proteger-se por trás de um escudo, nem de situar-se em uma posição de observador participante ou do etnógrafo que se camufla na paisagem. É importante saber onde se quer estar como investigador e também saber que os limites se definem e se negociam constantemente. Manter a distância pode impedir a colaboração; mostrar-se excessivamente aberto e próximo, pode parecer perder o ponto de interesse do estudo. A não ser que esta seja a posição que se pretende construir entre investigador e sujeitos pedagógicos (HERNANDEZ & SANCHO, s/d: 4).

Como assinalam os autores, durante a pesquisa as relações e modos como lidava com as professoras e crianças variava de situação para situa-

19 No Brasil, de um modo geral existem poucas publicações sobre o ensino de arte na Educação Infantil. Além disso, nos cursos de graduação em Pedagogia, que habilitam os professores a lecionarem na Educação Infantil, são escassas as disciplinas direcionadas ao ensino da arte nesse nível de escolarização; portanto, há uma lacuna de informações sobre como poderiam ser trabalhadas as artes com crianças de 0 aos 6 anos de idade.

ção, de grupos para grupos, às vezes tendo uma participação mais ativa, em outras sendo uma observadora mais contida.

Primeiro estabeleci contatos e relações com as professoras dos diferentes níveis e posteriormente me aproximei das crianças. Apesar de termos uma relação bem próxima, para as crianças ora eu era uma “estranha” que estava “fora” dos acontecimentos da sala de aula, ora era alguém com quem elas compartilhavam conversas.

É interessante pontuar as diferenças de comportamento das crianças dos níveis de Jardim A e B de uma das escolas frente a minha presença. Quando estava na posição de observadora das atividades em sala de aula, no pátio ou no refeitório, as crianças me solicitavam, mostravam os trabalhos, conversavam, contavam histórias, enfim, me incluíam em suas atividades. Ao passo que quando pretendia realizar as entrevistas, elas modificavam suas atitudes e passavam a agir formalmente sem a espontaneidade dos outros tantos momentos. Ou seja, a mudança da minha postura como pesquisadora ocasionava mudanças nas atitudes das crianças entrevistadas. Embora houvesse essas variações, as crianças foram receptivas e participativas em todos os momentos.

6.2. Buscando entender os Cenários Infantis

No início da pesquisa minha intenção era frequentar do mesmo modo e pelo mesmo tempo as três escolas. Entretanto, conforme fui desenvolvendo a investigação, percebi que seria desnecessário efetivar o trabalho de forma equitativa, pois notava que havia muitas semelhanças nos dados já levantados. Optei, então, por ficar mais próxima e atuante em uma delas, fazendo observações sistemáticas (uma ou duas vezes por semana) em duas turmas de Jardim A e B de uma das escolas, participando em vários momentos das rotinas e realizando entrevistas com os professores de todos os níveis dessa

instituição. Nas outras duas escolas, continuei realizando observações em sala de aula e entrevistei professoras de diferentes níveis.

As escolas e os sujeitos da investigação não serão particularizados e designados por entender que mesmo havendo aspectos heterogêneos, eles não se configuravam em especificidades relevantes para este estudo. Além disso, minha intenção não recai sobre os sujeitos ou determinadas escolas infantis, mas sim sobre como são formados os discursos acerca de educar a infância através das imagens. Segundo Rosa Fischer (2002: 37-38), o *corpus* de análise:

(...) é um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, a analisá-los igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas. Esses textos não seriam realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que “realmente” diriam os ditos. Os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar.

Para estruturar e desenvolver a pesquisa delimitei três campos referenciais:

- **Os lugares:** As instituições escolares infantis e seus cenários. O lugar institucional onde são constituídos e distribuídos os textos visuais.
- **As ideias:** O que é dito, e não dito, através dos textos verbais e visuais sobre educação infantil, ensino de arte, sujeitos infantis e docentes, cultura visual.
- **Os sujeitos:** As diretoras, professoras, monitoras das escolas infantis e as crianças que frequentam essas escolas²⁰.

Tendo essas referências para examinar o campo empírico, selecionei os seguintes procedimentos metodológicos: **entrevistas** individuais e em grupo; **observações** anotadas no diário de campo sobre os vários momentos

20 Todas as escolas são dirigidas por duas professoras eleitas pela comunidade escolar. A maioria das professoras tem curso superior em Pedagogia e muitas realizaram cursos de Especialização em Educação Infantil ou outras habilitações pedagógicas. As monitoras, que auxiliam as professoras nas várias atividades educacionais, têm curso de 2º Grau, Habilitação Magistério, e algumas estão cursando graduação em áreas educacionais. As crianças são provenientes de famílias de baixa renda, sendo que muitas vivem em situações de vida precária.

do cotidiano escolar; **registros fotográficos** das produções visuais das professoras e crianças; **pesquisa** em materiais e artefatos visuais direcionados às crianças, como: revistas, sites da internet, produções filmicas, propagandas veiculadas em revistas, jornais, folhetos de divulgação de vendas de magazines e outdoors, brinquedos, roupas, ilustrações de livros infantis, embalagens, entre outros.

A seguir, faço um breve resumo de como foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos.

Entrevistas com professoras:

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas K-7 e transcritas posteriormente. A modalidade das entrevistas foi denominada de *entrevistas dialogadas*, por se tratar de um procedimento menos formal do que uma entrevista estruturada a partir de um questionário pré-definido com perguntas fechadas. No intuito de preservar o sentido das respostas, optei por manter as características da linguagem coloquial. Mesmo havendo variação e flexibilidade na formulação das entrevistas, houve uma padronização inicial nos procedimentos.

Nas três escolas, as primeiras entrevistas dialogadas tiveram como ponto de partida as fotografias dos espaços de cada escola. Iniciava os encontros mostrando as fotografias e perguntava às entrevistadas – diretoras, professoras e monitoras que atuavam em diferentes níveis – sobre o que elas pensavam a respeito das imagens das salas. Conforme suas respostas, outras perguntas iam sendo formuladas. O objetivo inicial dessas entrevistas era compreender:

- como as professoras entendem os cenários;
- qual a importância dos cenários nas salas de aula e em outros espaços escolares;

- como, quando e por quem eram selecionadas e definidas as temáticas visuais das salas;
- qual a duração dos cenários ao longo do ano letivo;
- quando e como ocorriam mudanças nesses cenários;
- por que os nomes das crianças estão associados às imagens;
- como as crianças participam na construção desses cenários;
- como as professoras percebiam as relações das crianças com as imagens;
- quais os repertórios culturais e imagéticos das professoras.

Posteriormente, as entrevistas foram elaboradas a partir das minhas observações dos vários momentos das rotinas escolares e das questões centrais da pesquisa sobre o uso e os efeitos das imagens nas Escolas Infantis. As entrevistas iam se configurando em diálogos entre as professoras e pesquisadora conforme as situações capturadas nas observações; desse modo, as informações e reflexões surgidas nessas interações variaram de escola para escola. Cito, como exemplo desse procedimento, as observações que realizei com o intuito de entender a dimensão pedagógica das aulas de artes nas três escolas e em diferentes níveis de escolarização. Assistia às aulas como *uma observadora*, concentrando-me em como as professoras desenvolviam as propostas em artes, em como elas percebiam as reações das crianças frente às suas propostas, em como as crianças se envolviam com as atividades, como lidavam com os materiais, como relacionavam o que estavam fazendo com outros conhecimentos e o que as crianças produziam visualmente.

Após as aulas, solicitava as produções das crianças para conversarmos a partir dessas produções. Tendo como ponto de partida as produções infantis, minha intenção era de entender quais as concepções pedagógicas que permeavam as propostas em arte e quais as relações que poderiam ser estabelecidas entre os cenários e as práticas pedagógicas em arte.

As entrevistas com as professoras foram realizadas tanto individualmente como em grupos de professoras e em outra modalidade com professoras e seus alunos. O número de entrevista com as professoras variou de escola para escola: em uma das escolas foram realizadas nove entrevistas, em outra, três, e em outra, sete entrevistas. A maioria das entrevistas aconteceu em duplas de professoras, pois esse procedimento proporcionava diálogos mais argumentativos e também atenuava possíveis relações hierárquicas entrevistador/entrevistado, ao contrário das entrevistas individuais, em que essas posições ficam mais delimitadas.

Em relação a algumas professoras, notava que nas primeiras entrevistas havia formalidade e elas tentavam buscar respostas conforme o que elas supunham que eu quisesse ouvir. Entendo a atitude das professoras em suas respostas, pois desde o início as professoras sabiam que buscava entender as imagens organizadas nos espaços escolares, bem como o uso exaustivo dessas imagens e de meu posicionamento crítico em relação a esses cenários. Mesmo tendo conhecimento do que se tratava a pesquisa, e sabendo que minha intenção não era de criticá-las, as professoras não queriam ser censuradas por suas decorações e então traziam em suas falas justificativas positivas sobre o uso das imagens.

Assim, apareciam contradições entre o que elas afirmavam nas entrevistas e o que eu via nas salas de aula, como, por exemplo, a fala de uma professora dizendo: *Eu não sou muito adepta à decoração pronta. Salva exceção como a gente usou para adaptação* (período de adaptação). Entretanto, quando foi realizada a entrevista no mês de junho, três meses após o período da adaptação, a sala continuava repleta de imagens de “A Branca de Neve e os 7 anões” e outros tantos personagens que haviam sido colocados em fevereiro, antes das crianças começarem a frequentar a escola. Outra professora dizia: *Eu acho que talvez seja uma coisa muito conservadora minha [colocar as imagens na sala]..., mas eu acho legal ter alguma coisa para recebê-los, mesmo que a gente vá trocando pelos trabalhos deles.*

Apesar das “desconfianças” iniciais das professoras sobre os olhares e possíveis críticas que faria sobre os cenários das escolas e das expectativas que tinham em relação a minha atuação nas escolas, minha inserção posterior nas escolas foi amigável e prazerosa. Com isso, na maioria dos momentos da pesquisa não me sentia na posição de “uma pesquisadora levantando dados” ou dicotomizando e hierarquizando a relação “pesquisadora/sujeitos da pesquisa”. Ao contrário, durante o processo da investigação havia trocas, aprendizagens, descobertas sobre e entre nós.

A respeito de como devem ser as trocas entre o pesquisador, os participantes da pesquisa e os conhecimentos de ambos, Simon Gottschalk (1998: 220) sugere que:

Os sujeitos de nossa disciplina deveriam ser convidados por nossos textos a falar e participar, de uma forma que seja qualitativamente diferente da etnografia tradicional. Tal participação não pode ser reduzida a citações estrategicamente inseridas para afirmar este ou aquele ponto; as pessoas que interagem precisam ser incorporadas como *vozes teóricas* que guiam a própria construção do conhecimento que produzimos acerca das experiências que elas e nós temos. (...) Tal posição requer que integremos nosso *status* de observador-participante com o *status* deles/as numa forma proposital de maneira que eles/as sejam “participantes” ativos e não meros informantes oportunos.

A questão de tornar os participantes da pesquisa como *vozes teóricas* é uma tentativa para que minha voz não passe a ser dominante e autoritária, no sentido de me colocar em uma posição assimétrica tanto nas relações interpessoais durante a pesquisa quanto no meu próprio conhecimento em relação aos “outros” ao elaborar esta narrativa. Assim, as colocações de Gottschalk me alertam para que a narrativa desta pesquisa não seja onisciente e que os conhecimentos das professoras sejam entendidos como *saberes*, e não como *dados*.

Entrevistas com as crianças

Optei por desenvolver as entrevistas com as crianças dos Jardins A e B (de 4 a 6 anos de idade) por entender que nessa idade a expressão verbal das crianças é mais articulada e objetiva aos interesses da pesquisa, tendo em vista que havia tentado realizar entrevistas com crianças menores (3-4

anos), mas tive dificuldade em conduzir as entrevistas pelo pouco vínculo que tinha com elas. Em decorrência da falta de “intimidade” com os pequenos, ao entrevistá-los, suas falas eram esparsas, palavras soltas, frases murmuradas e entremeadas por grandes períodos de silêncio. Assim, as entrevistas com as crianças pequenas foram pouco aproveitadas e decidi utilizar o material das entrevistas com as crianças maiores.

Como havia, nas três escolas, um universo de 120 crianças nos dois níveis de Jardins, concentrei as entrevistas infantis em uma das escolas e optei em realizá-las em grandes (a turma toda) e pequenos grupos de crianças (em torno de oito) com a participação das professoras. Além disso, meu interesse não era realizar um estudo comparativo entre as diferentes faixas etárias, mas procurar entender como as crianças se relacionam com os cenários e constroem suas imagens.

Antes de iniciar essa etapa da pesquisa, conversava com as professoras sobre o que gostaria de focar na entrevista. Durante as entrevistas, as professoras me auxiliavam na organização das crianças, faziam intervenções e realizavam, junto comigo, perguntas a elas. O enfoque das entrevistas com as crianças era a partir das produções visuais delas e das produções das professoras expostas nas salas, bem como a partir das situações observadas em vários momentos das rotinas escolares.

A respeito do impacto do pesquisador frente aos entrevistados, Rose (2001) se reporta às considerações de David Buckingham sobre suas pesquisas com crianças e adolescentes. Segundo o autor (apud Rose), toda conversa se dá num contexto específico, e tal contexto afeta a própria conversa. Portanto, aqueles que realizam pesquisas com público (*audiencing*) deveriam dar mais atenção aos efeitos do contexto da entrevista do que ao que é propriamente dito nelas (BUCKINGHAM, David apud ROSE, Gillian. op. cit., p. 201).

As modificações que ocorrem com crianças (e a meu ver com adultos também) em situações de entrevistas, vistas na experiência de Buckingham,

aconteceram com as crianças sujeitos desta pesquisa. Em várias ocasiões das entrevistas, as crianças modificavam seus comportamentos; eu notava que ou elas se tornavam extremamente exibicionistas ou permaneciam em silêncio e pouco à vontade, diferentes dos outros tantos momentos das rotinas escolares. Desse modo, me detive *nas situações* das entrevistas, nas observações em vários momentos das rotinas escolares e em suas produções visuais, mais do que nas respostas propriamente ditas.

Ao reler as entrevistas realizadas com as crianças dos Jardins A e B (em torno da faixa etária de 4 a 6 anos de idade), me senti como uma decifradora diante um novo código. Não que as palavras, frases, expressões, silêncios, risos, murmúrios não fossem compreendidos em suas formas de comunicação, mas falo em decifrar pensamentos elaborados pelas crianças que fogem à minha lógica de adulta-pesquisadora-professora universitária, muitas vezes com ideias preconcebidas sobre a infância.

Em publicação recente, Ana Lúcia Faria (2002: VIII) levanta uma série de questionamentos sobre as possibilidades e dificuldades da pesquisa com crianças. Dentre eles, a autora nos desafia com a seguinte pergunta: *O que as crianças têm feito ao longo da história, continuamente e até mesmo repetitivamente, que os adultos ainda não conseguem entender?* A partir dos dados levantados em diferentes situações da pesquisa, acrescento outra pergunta: Por que temos dificuldades em decifrar os territórios infantis a partir das falas, ações e produções das crianças?

A respeito de como nos posicionamos para desvendar a infância, Jorge Larrosa (1999: 184-188) diz:

(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.

(...) Não se trata, então, de que – como pedagogos, como pessoas que conhecemos as crianças e a educação – reduzamos a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer ou do que necessita.

Os momentos de entrevistas e de sua análise posterior foi tanto um despojamento das visões preconcebidas que tenho sobre crianças quanto uma espécie de deciframento, no sentido de que buscava entender, decodificar, explicar os modos como aquelas crianças situavam-se naqueles universos imagéticos, o que pensavam, o que produziam, como se faziam ouvir e se representar através das suas falas e das suas imagens. Assim, para melhor compreender as crianças, farei uma *tradução livre*, buscando interpretar seus dizeres, pensamentos, vivências, emoções e produções simbólicas dentro das situações de pesquisa.

Observações

Foi elaborado um **Diário de Campo** com registros das observações em diferentes situações do cotidiano escolar, como, por exemplo: nas interações pedagógicas entre professoras e crianças durante as aulas; nos momentos das refeições; nas brincadeiras do pátio; na visita às exposições de arte no Centro Cultural Santander. Nessas situações, realizava os registros escritos e minha posição era de uma *observadora menos participativa*. Em outros momentos, quando as professoras não estavam em sala de aula, como nos intervalos de descanso, nas reuniões pedagógicas mensais denominadas pelas SMED de *dia de formação* ou nos intervalos para o café e almoço no refeitório das escolas, minha participação pôde ser caracterizada como *ativa*. Nessas situações informais, nossas conversas se direcionavam ao campo privado de nossas vidas, ou comentávamos assuntos dos noticiários, das novelas, de filmes, preferências musicais, entre outros. Nesses momentos não havia anotações, mas ficavam registradas as impressões desses encontros.

Sobre o processo de observação, Eisner (1998: 221) afirma que: *O que os pesquisadores recorrem quando realizam suas anotações, depende, inicialmente, de sua capacidade para perceber o que é significativo e signifiante. O que é significativo não se enuncia a si mesmo para que seja ouvido por todos.* Assim, minhas observações recaíram sobre o que estava atrás do apresentado, daquilo que não era percebido em um primeiro momento nas roti-

nas escolares. Cito, como exemplo, que mais adiante será recuperado na análise, a ida das professoras e crianças dos Maternais e Jardins à exposição de Amilcar de Castro e Tangenciando Amilcar (exposição coletiva onde vários artistas *dialogavam* com obras de Amilcar de Castro) no Centro Cultural Santander.

Nessa visita, o que considerei mais significativo para pesquisa foi observar que tanto para as crianças quanto para as professoras o que mais chamava a atenção era o prédio histórico onde se realizava a exposição. Para as crianças, explorar o espaço físico, observar os vitrais coloridos, os desenhos e texturas dos ladrinhos do chão e conhecer o elevador panorâmico foi “o acontecimento”. Apesar de ser visível a atenção e o encantamento das crianças pelo prédio, os monitores da exposição continuavam a percorrer os espaços expositivos fazendo com que as crianças prestassem atenção às obras.

Posteriormente, em sala de aula, as professoras retomaram a visita, enfatizando as obras, a importância da exposição, sem mencionarem o que havia causado impacto nas crianças: o prédio e seus detalhes. O modo como percebi essa situação me levou a pensar em como são valorizadas determinadas produções culturais tanto pela instituição cultural quanto pelas escolas em detrimento das percepções das crianças sobre aquilo que lhes é significativo. O que chamou a atenção das crianças não foi relevante durante a visita e nem tampouco após os trabalhos desenvolvidos nas escolas a partir das exposições. Ou seja, *o significativo* dessa situação foi a hierarquização e imposição efetuada pela instituição cultural, e seguida pela escola, de um saber, o da Arte, sobre outro, o das crianças em relação ao prédio.

Registros fotográficos:

Foram realizados registros fotográficos na maioria dos espaços escolares ao longo da pesquisa. Após o primeiro contato com as escolas, iniciei o levantamento fotográfico dos **cenários escolares** e das **produções gráfico-plásticas** das crianças. Durante o período da pesquisa foram feitos outros

registros, conforme eram modificados os cenários, pois pretendia entender o que ocasionava tais mudanças e também a permanência de algumas imagens.

Pesquisa Visual

Durante a pesquisa nas escolas realizei levantamento das imagens mais recorrentes nos cenários e nos materiais de uso pessoal das crianças. Após a pesquisa, investiguei a procedência das imagens, como e onde eram veiculadas.

A partir desses procedimentos metodológicos formei uma *rede* de dados constituídos por textos visuais, as produções imagéticas, e verbais, as entrevistas e observações, que compõem as *evidências* deste estudo. Entretanto, para além desses registros, foram apreendidos outros indícios, como as posturas, os desabaços, a franqueza, os subterfúgios, os gestos, os olhares, as modulações de vozes das pessoas envolvidas no processo da pesquisa, a espontaneidade e as formalidades dos momentos. Enfim, outros dados formaram meu olhar sobre as instituições infantis, professoras e crianças.

6.3. Examinando os textos visuais e verbais

No Brasil, os estudos que têm abordado as imagens vêm sendo subsidiados pelos aportes da Semiótica em suas várias vertentes teóricas, dos Estudos Culturais e Foucaultianos. Entre eles, inserem-se, por exemplo, as pesquisas de Analice Dutra Pillar (2002) sobre os regimes de visibilidade nos desenhos animados da televisão; de Paola Menna Barreto (1999) sobre as princesas de Walt Disney e as subjetividades femininas; e o de Neiva Petry Panozzo (2000) sobre os textos imagéticos na literatura infantil. Entretanto, de um modo geral, são recentes no contexto acadêmico brasileiro estudos empíricos sobre a Cultura Visual nas escolas e no que se refere em como estamos constituindo nossos modos de ver, e de não ver. O trabalho desenvol-

vido por Terezinha Franz (2003), *Educação para uma compreensão crítica da arte*, é um dos poucos estudos que aborda a Cultura Visual em contextos educativos.

A respeito das pesquisas da Cultura Visual e as análises no campo educacional, Hernández (2003: 4) alerta que:

Ainda não está claro como se podem abordar os temas relacionados com o visual por meio de estudos empíricos nas escolas. Mesmo havendo produção sobre as questões visuais, não há quase indicações sobre métodos de interpretações e de como usar estes métodos. Não me refiro aos métodos denominados tradicionais, como os baseados nos estudos da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia e inclusive a semiótica estruturalista, mas me refiro aos métodos de interpretação que tem surgido a partir dos debates pós-estruturalistas, derivados das abordagens da nova história da arte, dos estudos culturais, sobre a mídia e dos estudos feministas, entre outros referentes disciplinares.

A afirmativa de Hernández se confirma na produção acadêmica brasileira. Conforme pesquisa que realizei nos bancos de dados de teses e dissertações das universidades (UFRJ, UERJ, UNICAMP, USP, UFMG, UFRGS), na CAPES (Coordenação de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação) e nas apresentações de trabalhos em eventos na área de educação, como as reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), são praticamente inexistentes, nos últimos cinco anos, estudos empíricos que abordem a Cultura Visual nas instituições escolares.

Os estudos encontrados nesses bancos, sob a perspectiva das abordagens pós-estruturalistas, enfocam as imagens da mídia, das ilustrações infantis, dos filmes, dos brinquedos, da produção artística, entre outros, mas não foram encontrados estudos que versem sobre como as imagens são geradas, negociadas, transformadas nas instituições escolares e os efeitos que elas produzem tanto nas práticas pedagógicas quanto nos sujeitos infantis e adultos.

Além de serem escassos os estudos nos contextos escolares sob o ponto de vista das teorias pós-estruturalistas, o campo da infância²¹, de um modo geral, não tem sido protagonista das pesquisas e reflexões. Shirley Steinberg (2001: 12-13), por exemplo, alega que existem poucos estudos sobre as crianças nas abordagens dos Estudos Culturais: *Infelizmente, a puericultura goza tradicionalmente de pouco status no mundo acadêmico. Por enquanto, pelo menos, a área dos estudos culturais tem reproduzido esta dinâmica poder/status em sua negligência pelos estudos da infância.*

Segundo a pesquisadora Juricema Quinteiro (2002: 41), *com exceção da psicologia do desenvolvimento que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas de conhecimento que a priorizam em suas investigações. Mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola.*

Portanto, diante da carência de estudos empíricos e teóricos focalizando infância, cultura visual e instituições escolares, farei neste estudo aproximações, adaptações e ampliações dos métodos de interpretação sugeridos por Gillian Rose no livro mencionado anteriormente, *Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials*, e as indicações de Elliot Eisner no livro também já referido *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, tendo em vista que são poucos os estudos metodológicos e analíticos inter-relacionando a Cultura Visual, as instituições escolares e a infância.

Rose (2001) sugere, a partir das abordagens pós-estruturalistas e mais especificamente dos Estudos Culturais e da Cultura Visual, três instâncias para a compreensão crítica das imagens: a produção, que está relacionada com os meios e as circunstâncias em que foram produzidas; a imagem em si; e os lugares onde essas imagens são vistas por vários públicos. As moda-

²¹ Ressalto que, na última década, estudos sobre a infância nas perspectivas pós-estruturalistas vêm sendo desenvolvidos por Maria Isabel Bujes (1997-2002), Sandra Corazza (1994-2002), Leni Dornelles (2002) Lucia Rabello de Castro (1990-2002), Solange Jobim e Souza (1990-2002), Jane Felipe (2000-2004), entre outras.

lidades para compreensão dessas instâncias seriam a *tecnológica* – os meios pelos quais elas se constituem; a *composicional*, que diz respeito às estratégias formais, de conteúdo, cor, organização espacial; e a modalidade *social*, que se refere às *cadeias de relações, instituições e práticas econômicas, sociais e políticas que cercam uma imagem e através do qual ela é vista e empregada* (ROSE, op. cit., p. 17-18). Essa última modalidade refere-se, então, ao contexto onde os significados são aceitos, rejeitados, elaborados, negociados pelas pessoas.

Para examinar como os Cenários Infantis e suas imagens operam sobre as professoras e crianças no contexto institucional, selecionei três instâncias articuladas entre si: a **produção** dentro e fora das escolas; as **imagens** que os compõem em seus aspectos físicos e simbólicos e as imagens que as crianças produzem; e a **circulação** e os modos de **recepção** que as crianças e professoras fazem desses cenários nos espaços institucionais.

Neste estudo pretendo examinar as imagens que compõem os cenários a partir do arcabouço metodológico delineado por Gillian Rose, do seguinte modo:

- **Produção** é como as imagens da cultura visual são produzidas em seus lugares de origem e como elas são apropriadas, reelaboradas e reconstituídas pelas professoras e crianças nas escolas.
- **As imagens** que compõem os cenários em seus aspectos físicos, composicionais, organizacionais, tecnológicos, matéricos, sociais e simbólicos e os significados culturais construídos e gerados em torno delas.
- **Recepção e circulação** diz respeito aos efeitos que as imagens produzem em diferentes públicos (crianças e professoras) e locais (as instituições escolares) onde se situam e em como esses públicos se posicionam frente a elas.

As imagens encontradas nas três escolas foram predominantemente aquelas veiculadas em programas televisivos e vídeos, revistas em quadri-

nhos, ilustrações de histórias infantis e propagandas publicitárias. Entre elas, as mais frequentes são os personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa; os do Sítio do Picapau Amarelo, recriados pela Rede de Televisão e Editora Globo; os de Walt Disney, como os Dálmatas, Branca de Neve e os 7 anões, Yasmim e Aladim e Cinderela.

Convivendo com essas imagens, havia reproduções de obras de arte de alguns artistas, como Claude Monet, Vicente Van Gogh e Gauguin, desenhos e pinturas das crianças sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula. Durante os nove meses da pesquisa, a maioria das imagens permaneceu nas salas, entretanto outras foram acrescentadas, conforme algumas datas comemorativas, como, por exemplo: bandeiras brasileiras durante a Copa do Mundo de 2002 e no período da Semana da Pátria; bandeiras rio-grandenses durante a Semana Farroupilha; coelhos no período da Páscoa; e Papai Noel no período do Natal. Passando as datas comemorativas, algumas dessas imagens foram retiradas e outras permaneceram nas salas.

A concepção de Rose (2001) sobre o universo visual é que ele funciona como texto, um discurso, que torna algumas coisas visíveis e outras não, e que os sujeitos são produzidos dentro desses campos de visão. Para a autora:

O discurso tem um sentido bem específico. Refere-se a grupos de enunciados que estruturam a maneira de algo ser pensado e o modo de agirmos com base neste pensar. Noutras palavras, o discurso é um determinado conhecimento sobre o mundo que molda a forma do mundo ser compreendido e das coisas serem feitas nesse mundo. (...) Os discursos são articulados através de todos os tipos de imagem visuais e verbais, especializadas ou não, bem como através das práticas permitidas por tais linguagens (ROSE, op. cit., p. 13).

Nessa perspectiva, Rose (2001) aponta a análise do discurso, pois esse enfoque leva em conta como os discursos visuais e verbais e suas práticas se organizam e se articulam constituindo relatos sobre o mundo social. Rose divide em duas abordagens analíticas: *análise do discurso I*, na qual o discurso se articula através dos textos verbais e visuais; e a *análise do discurso*

II, a qual se preocupa com a produção dos discursos, os aparatos e tecnologias institucionais, e seus efeitos nas instituições sociais (ROSE, op. cit., p.138-165).

Neste estudo, agrego as duas abordagens, pois meu interesse investigativo e analítico recai sobre o que são as imagens, como se constituem e se instituem nas instituições escolares, seus dizeres e como são formulados, o que dizem sobre elas, para quem dizem, bem como os modos que as instituições escolares se apropriam e dão visibilidade a elas. Creio que as contribuições da análise do discurso I e II possam ser utilizadas como ferramentas para compreender as visões de mundo que estão sendo engendradas através das diferentes imagens que compõem os cenários escolares.

Para compreender as narrativas dos textos visuais e textuais, depois de inúmeras leituras do material escrito e visual, identifiquei e codifiquei os conjuntos de ideias que se repetiam, e então *emergiram*, como se viessem à tona, os *temas recorrentes* tanto das imagens quanto das falas das professoras. Foi um longo processo para identificar o que persistia nas falas das diferentes professoras de diferentes escolas. Minha preocupação não era identificar *quem disse o que*, mas de construir um relato mais amplo com os dizeres e argumentações que eram constantes nos textos verbais. Para Stuart Hall (1997: 6):

A abordagem *discursiva* está mais preocupada com os *efeitos e consequências* da representação sua “política”. Ela examina não apenas a forma como a linguagem e a representação produzem significados, mas como o conhecimento produzido por determinado discurso liga-se ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas.

Rose (2001: 158) diz que *a análise do discurso envolve também a leitura do que não é visto nem dito. As ausências podem ser tão produtivas quanto a designação explícita; a invisibilidade pode ter efeitos tão poderosos quanto a visibilidade*. Nesta pesquisa, entrelacei tanto o que estava explícito e visível – os repertórios imagéticos que as crianças acessam – quanto o invisível das diversas situações – as pedagogias que as imagens exercem.

O visível, que percorre as falas da maioria das entrevistadas, mostra que os arranjos imagéticos são para decorar os espaços educativos e, sobretudo, causar satisfação às crianças. Por detrás dessas afirmativas desponta a ideia de que as imagens ensinam, que elas exercem diversas funções pedagógicas. O invisível que surge dos materiais textuais está em que as imagens, sejam elas da produção artística ou das diferentes produções da mídia, prescrevem comportamentos, atitudes, doam conhecimentos, controlam, confortam, substituem pessoas, estruturam vínculos afetivos, seduzem... e capturam as crianças.

Através das recorrências nas falas das entrevistadas das três escolas, da ênfase dada nos diálogos, nas reuniões pedagógicas das quais participei e nas convivências cotidianas, realizei um mapeamento dos *motivos* pelos quais são utilizadas as imagens. Essas recorrências se transformaram em *indicadores* para a análise posterior. Saliento que esses indicadores foram capturados através das entrevistas, observações e em todo o processo da pesquisa.

Em relação ao modo como selecionei os cenários e suas imagens, optei pela recorrência das imagens nas três escolas, pelo modo como eles estão organizados, bem como por aqueles que se diferenciavam, como, por exemplo, os cenários onde havia reproduções de obras de arte.

Os cenários escolares nos seus aspectos simbólicos e narrativos e as vozes dos sujeitos que constituíram esta pesquisa servirão para tramar, nas próximas seções, sobre como as materializações simbólicas da cultura visual produzem sentido e como estão sendo interpretados pelas professoras e crianças.

TECER

ETIM lat. at. *texo, is, ui, tum, ère* 'tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar, construir sobrepondo ou entrelaçando.

1. entrelaçar metodicamente, numa certa ordem, (fios, palha, vime etc.) para formar tecido.
2. produzir (tecido) com o tear, manipulando a urdidura e a trama.
3. fabricar (algo), entrelaçando (partes, elementos, talos, fios etc.); trançar, perpassar, cruzando-se.
5. tornar-se denso ou mais denso; condensar-se, espessar-se.
6. adquirir certa estrutura, conformação; estruturar-se, organizar-se.
7. compor (algo), dispendo numa determinada ordem os seus elementos.
8. pôr de permeio, incluir em; entretecer, entrecortar, misturar.
9. criar com a imaginação.
10. engendrar; arquitetar, tramar.

Nesta seção entrelaçarei os fios que estruturam minha urdidura com os fios que constituem os processos percebidos, sentidos e vivenciados na pesquisa de campo nas escolas infantis. Para realizar o entrelaçamento desta trama escolhi os fios marcados por cores, texturas e fibras mais significativas. Ao manuseá-los fui percebendo a diversidade de suas composições matéricas não manifestadas na superfície mais imediata aos primeiros olhares. Microfios, fibras de algodão, rami, cânhamo, acrílico, plástico, seda, lã. Nuances de cores, gradações, sutilezas nas composições das fibras. Tramar materiais, justapor, calcular os espaçamentos da urdidura para passar os fios, ir e voltar com a navete, organizar dados empíricos, trançar composições teóricas.

Tecertexto.

O tramado projetado era entender como as ambiências dos cenários das escolas infantis são naturalizadas, incorporadas, apreendidas pelas professoras, crianças e pelas instituições escolares. Pretendia apreender os dizeres dos cenários e o que eles produziam como prática educativa e cultural. Posteriormente, ao examinar os materiais da pesquisa (entrevistas, diário de campo, produções visuais das crianças e das professoras), me dei conta de que não há uma delimitação entre as práticas educativas escolares e as práticas culturais mais amplas que circulam socialmente,

pois não há uma cultura *lá fora*, maligna, invasora, e uma outra cultura, a escolar, benéfica e preservacionista de uma determinada infância. Lar, escola, famílias, professoras são interpelados por uma polifonia de textos visuais que se articulam uns entre os outros, se encostam, se coproduzem nos vários espaços e instâncias sociais. Assim, entendo que não existem limites tão marcados entre os modos que as instituições escolares e as pedagogias culturais lidam com o universo imagético, embora reconheça que o universo escolar tenha suas maneiras específicas de lidar com as várias modalidades e tradições culturais das imagens.

A trama que proponho nesta seção é examinar como as instituições escolares infantis se apropriam e transformam algumas formações textuais e visuais.



Imagem 13: Totens

À direita: Objeto: Salon Colombia
 Instalação El Bosque de los Ídolos
 Nadin Ospina
 1996

À esquerda: Capa da revista do Cascão.
 Maurício de Souza, Editora Globo, 2001

7. Repertórios imagéticos

Apresento as imagens do artista colombiano Nadin Ospina (1960) e do desenhista e ilustrador brasileiro Maurício de Sousa (1935) para desencadear a reflexão em torno das diferentes produções imagéticas que circundam as escolas infantis, pois as produções visuais de Ospina e de Sousa sintetizam, na forma totêmica, as crenças, ritos e práticas que tanto a sociedade quanto as escolas infantis têm em relação às imagens, sejam elas os repertórios de algumas modalidades da mídia, como os personagens televisivos, sejam as produções artísticas, categorizadas comumente como *alta cultura*.²²

Maurício e Nadin, com intenções e personagens diferentes, porém utilizando a estrutura similar a de um totem, um símbolo sagrado constituído de animais e plantas ao qual um grupo social atribui uma ligação ancestral de proteção, expressam o tributo que a sociedade contemporânea ocidental presta em torno dos materiais visuais.

Nadin Ospina tem uma extensa produção artística inserida nos principais circuitos internacionais das artes plásticas²³ e desde o início de sua carreira, em 1981, buscou referências na estética dos povos indígenas da América Latina. Seu trabalho é crítico em relação ao modo como as culturas latino-americanas menosprezam suas próprias formas simbólicas e elevam as culturas hegemônicas ocidentais.

Além do caráter crítico nos modos como nos relacionamos e atribuímos valores às diferentes produções culturais, Ospina ironiza a *indústria das cópias* dos objetos indígenas pré-colombianos, efetuadas pelos artesãos e comerciantes colombianos, com o intuito de vendê-los aos turistas como *obje-*

²²Ao utilizar a expressão “alta cultura” não estou pretendendo hierarquizar determinada produção cultural em relação à outra, mas me referir às produções culturais categorizadas e reconhecidas socialmente como obras artísticas. Pierre Bourdieu salienta que estas categorizações em torno de diferentes produções culturais servem para legitimar diferentes grupos sociais.

²³No site http://www.geocities.com/nadinospina/Nadin_Ospina_2.html se encontram informações e obras de Ospina .

tos autênticos. Para formular seus questionamentos sobre como as imagens nos interpelam, Ospina utiliza ícones da cultura popular²⁴ americana, como *Mickey Mouse*, *Minnie* e *Os Simpsons* e os traveste nas configurações autóctones, entre elas, os totens. O transplante dos personagens da cultura popular americana para as formas totêmicas brinca com os expectadores, no sentido de que as divindades ancestrais foram substituídas por personagens mais próximos de nós, pois estão nas programações televisivas, estampam das roupas aos lençóis dos nossos filhos. Segundo Ospina:

O fato de mesclar este elemento icônico da classe média norte-americana com um elemento arcaico típico pré-colombiano tem também um sentido irônico e crítico que chama a atenção a respeito de como valores locais – a cultura local – está sendo transformada pelo poder colonial das imagens que chegam através dos meios de comunicação.²⁵

A instalação *El Bosque de los Ídolos*, exposta em 2000 na II Bienal do Mercosul em Porto Alegre – RS, remete a um templo religioso cristão no modo como estão organizados os elementos plásticos: paredes escuras, luz baixa em toda a ambientação, nichos ao alto com imagens tridimensionais de *Mickeys*. No centro da sala, ergue-se o imenso totem de *Mickey* e *Minnie* (Salon Colombia) iluminado por um fecho de luz.

O sincretismo que propõe Ospina ao mesclar os cultos pré-colombianos com os personagens emblemáticos da cultura popular, situando-os em uma ambientação cristã, pode provocar, ou não, a reflexão sobre como são produzidos nossos ídolos de adoração através das imagens. A meu ver, o efeito da instalação coloca o espectador na posição de reverência àqueles objetos e ao mesmo tempo nos interroga sobre o poder que as divindades contemporâneas e também as produções artísticas exercem sobre nós.

²⁴ Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, CDs, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento. Isso seria a cultura de massa, expressão cunhada pela Escola de Frankfurt. Portanto, a cultura popular, nessa abordagem, não se refere aos produtos culturais das comunidades étnicas ou aos artesanatos regionais que caracterizam determinada cultura ou tradição folclórica. Segundo Michael Menser e Stanley Aronowitz (s/d: 37): “A cultura de massa e dos meios de comunicação de massa implica, como é o caso da produção em série, uma grande quantidade de objetos mais ou menos uniformes (que podem ser informações, coisas, imagens, relatos) que logo se disseminam por uma grande quantidade de usuários e receptores”. (tradução da autora)

²⁵ Trecho da entrevista *Bart Simpson es la representación de la Posmodernidad* realizada por Lina María González, capturada no site: <http://www.juaica.com/iam/index.asp?caso=8&articulo=39> (tradução da Autora).

A imagem da capa da Revista do Cascão é composta pelos principais personagens da Turma da Mônica: o cachorro Bidu, Magali comendo sua melancia, Mônica e seu coelho, Cebolinha e o Anjinho. A construção totêmica é realizada por Cascão e um porquinho, ambos vestindo boina e jaleco branco para indicar que ambos são artistas e escultores. Cascão, o artista, ergue seu totem na capa de sua Revista para ratificar a idolatria efetuada em torno dos ícones da cultura popular. O que Ospina critica e ironiza em relação a nossa atitude de admiração frente às divindades, Maurício referencia.

Maurício de Sousa criou nos anos 60 a personagem principal das suas histórias em quadrinhos, Mônica, e posteriormente 200 outros personagens, entre eles Magali, Cascão e Cebolinha, conhecidos pelo público brasileiro infantil e adulto através das revistas²⁶, com tiragem mensal de 2 milhões de exemplares, pelos filmes lançados anualmente, programas televisivos, peças teatrais, CD-ROMs, parque temático e pelos infindáveis produtos licenciados, que vão de salsichas e roupas a nebulizadores e barracas.

Ao longo dos últimos 30 anos, Maurício transformou seus personagens, símbolos de devoção das crianças brasileiras, em produtos de consumo. De forma similar às estratégias comerciais da Disney Company, que unem entretenimento, educação e consumo, as empresas e o Instituto Maurício de Sousa utilizam o campo da infância, idealizada e inocente, da classe média urbana, às vezes rural, sem conflitos, para capturar seus diversos públicos e transformá-los em consumidores de seus produtos. As empresas Maurício de Sousa *se inspiram* nas estratégias utilizadas pela Disney, apontadas por Henry Giroux (1995: 56):

As fronteiras entre entretenimento, educação e comercialização se confundem, através da absoluta onipotência da intromissão da Disney em diversas esferas da vida cotidiana. O alcance do império Disney revela tanto práticas comerciais agressivas quanto um olho clínico para fornecer sonhos e produtos através de formas de cultura popular, nas quais as crianças estão dispostas a investir, material e emocionalmente.

²⁶ Mensalmente são publicadas pela Editora Globo seis revistas, sendo que cinco delas desenvolvem histórias centradas em torno dos personagens principais: Mônica, Cebolinha, Chico Bento, Magali e Cascão. A outra revista, denominada *Brincando*, é composta de jogos de passatempo e desenhos para colorir. Além dessas revistas mensais, bimestralmente são publicados os *Almanaques*, com as melhores histórias publicadas de cada personagem.

Maurício, em sua trajetória editorial e comercial, agrega os interesses de diferentes crianças e narra sua visão de infância produzindo uma determinada cultura infantil, um modo de ser criança, um modo de vermos as crianças. A admiração e encantamento pelos seus personagens ultrapassam o universo das crianças, estendendo-se aos adultos, pais, mães e professoras.

A infância representada pela Turma da Mônica é uma infância idealizada e inocente no sentido de que os personagens são crianças de classe média, felizes, bem alimentadas – Magali, por exemplo, é uma faminta que vive em um ambiente onde sempre há fartura de alimentos para saciar sua fome. As crianças não trabalham, não estão expostas à violência de nossas cidades, brincam pelas ruas, descobrem o mundo, têm pais compreensivos, casas com quintal, lar, quartos individuais e decorados, amigos, animais de estimação, anjos protetores.

Entretanto, a maioria das crianças brasileiras não conhece essa infância, sejam elas aquelas das *infâncias hiper-realizadas, desrealizadas* e de outras tantas que se constituem no interstício dessas que Narodowski (op.cit.) aponta. A infância narrada por Maurício é aquela que minha filha almeja, mas não poderá vivê-la, pois no mundo de Maurício as crianças estão protegidas das mazelas da sociedade contemporânea, ao contrário dos perigos que nos defrontamos em qualquer esquina de nossas cidades.

No período da pesquisa, e anteriormente como supervisora dos estágios da Educação Infantil, notava que os personagens de Maurício de Sousa eram os mais utilizados nos cenários das escolas. Então, durante a pesquisa, tentei entender por que a Turma da Mônica havia se tornado tão importante nos contextos escolares. Ao entrevistar uma professora do Maternal I, perguntei por que ela utilizava os personagens da Turma da Mônica para compor a ambiência de sua sala de aula. Segundo a professora:

Uso as imagens da Turma da Mônica porque dá aquela ideia de criança, do brincar. Eu vejo assim como até uma imagem da infância, da brincadeira da turma. Eu coloquei a Mônica porque não é aquela coisa estereotipada, os personagens da Turma da Mônica estão brincando, puxando um caminhãozinho, eles estão fazendo coisas que as crianças fazem, então as crianças fazem uma identificação com estas imagens.

Mesmo não tendo uma percepção sobre os estereótipos que os personagens enunciam – Cascão, o sujo, Magali, a comilona, Cebolinha, o que troca o R pelo L, Mônica, a brigona, Chico Bento, o matuto – e os efeitos de sentido que eles possam produzir sobre as crianças, como, por exemplo, a criança que não toma banho com frequência ser denominada por “cascão”, a professora utiliza as imagens da Turma da Mônica para funcionar como uma forma de ensinar às crianças determinados modos de brincar e para se relacionarem de forma grupal, como se as crianças precisassem desses *modelos* para desenvolver suas relações interpessoais. Ou seja, através das imagens selecionadas pela professora, as concepções sobre criança de Maurício de Sousa estão ali nas paredes com o intuito de reforçar alguns comportamentos infantis que a professora acredita serem positivos às suas crianças.

Além dos personagens participarem de nossas vidas, dentro e fora da escola, nos ensinando como as crianças devem ser, Maurício utiliza-os, tanto nas revistas e em outros meios midiáticos, como nas campanhas privadas e governamentais, como propagadores de ensinamentos sobre os mais variados conhecimentos: saúde, meio ambiente, arte, transporte, história, entre outros.²⁷ Segundo entrevista com Maurício: *As crianças absorvem os ensinamentos. As revistas servem de cartilha, não só para a língua. Funcionam, entre aspas, como uma cartilha de cidadania. Talvez valores meio esquecidos, a gente tenta preservar.*²⁸



Imagem 14: Chico Bento ensinando

²⁷ Algumas campanhas, como “Um coração para toda a vida”, “Coração bate feliz”, “Pornografia na internet n@o”, “Educação no trânsito não tem idade” e “Pare de fumar perto de mim”, estão disponibilizadas no site www.monica.com.br.

²⁸ Entrevista publicada no *Jornal Zero Hora*, Caderno de Cultura, 07.06.2003, Porto Alegre.

Seu poder de verdade, de falar sobre e para a infância, penetra em várias instituições além das salas de aula e das nossas casas, abrangendo o Ministério da Educação do Brasil, que firmou uma parceria educacional²⁹ com o empresário Maurício de Sousa para a produção de 120 filmes direcionados à Educação Infantil e Educação Básica com o objetivo de incentivar a alfabetização e complementar a educação escolar. *Temos 12 milhões de crianças que não têm acesso à escola, mas tem televisão, precisamos usar essa força, diz o desenhista. Será uma aula “disfarçadinha”, explica Maurício, em que as crianças terão lições importantes sem perceber.*³⁰

A respeito da miscigenação entre as pedagogias culturais e os conhecimentos escolares, Tomaz da Silva (1999: 141-142) argumenta que:

(...) a permeabilidade e a interpretação entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo propriamente dito. (...) O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente distintas e separadas. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a Internet, por exemplo, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar.

As intenções são explícitas, *ele quer ensinar valores*, pois certamente as aprendizagens que as crianças realizam em outras instâncias não são tão relevantes quanto as suas. Maurício tem consciência de seu poder de persuasão sobre as crianças e da capacidade de seus personagens ensinarem aquilo que o autor julga que as crianças, os futuros adultos, devam aprender.

Sobre como fazer com que as crianças *conheçam* e preservem nosso meio ambiente, Maurício apresenta sua formulação:

*Nós temos necessitado de duas forças pra que o mundo se transforme, se conscientize de que nós precisamos cuidar melhor do meio ambiente. **Uma das forças vivas e atuantes são as crianças, que são uma massa molinha pronta para receber boas informações e depois levar para o resto da vida como uma política particular. E outra força poderosa para nos ajudar nisso são os meios de comunicação, são os seus pa-***

²⁹ A assessoria educacional foi firmada entre o Instituto Maurício de Sousa e o Ministério da Educação em 26/06/2003 em uma solenidade em Brasília. Reportagem *Turma da Mônica é a nova aliada da educação infantil*, capturada no site: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias> em julho de 2003.

³⁰ Reportagem *Turma da Mônica é a nova aliada da educação infantil*, capturada no site: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias> em julho de 2003.

trões, são os donos de jornais, das televisões, dos principais veículos de comunicação do mundo hoje. (grifo meu)

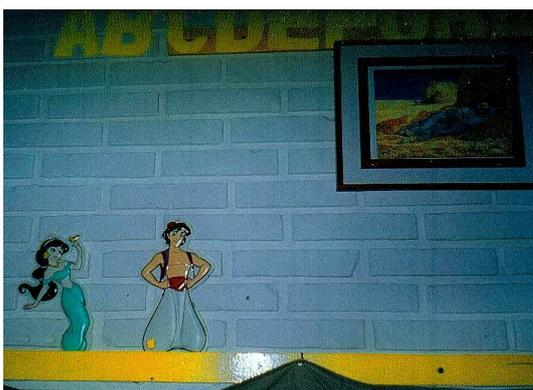
*Se nós conseguirmos juntar a criançada com todos os meios de comunicação, daí não tem quem resista à onda de educação ambiental. Ainda está difícil, tem muito trabalho pela frente, mas se juntarmos as crianças que vão crescer e virar cidadãos conscientes e os meios de comunicação, talvez possamos cuidar melhor do meio ambiente.*³¹

O desenhista compreende as crianças como *massa molinha*, suscetíveis aos seus ensinamentos, e vê os meios de comunicação como o modo com que ele poderá *moldar estas massas* a partir de seus pontos de vista, suas verdades sobre o mundo serão ensinadas através de suas *pedagogias disfarçadinhas*. Suas histórias e personagens são utilizados como *dispositivos pedagógicos*, expressão utilizada por Rosa Fischer (2001: 7) para explicitar os modos *como a mídia participa da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.*

Além das imagens da Turma da Mônica, existem outras produções visuais com seus dispositivos pedagógicos, como as artísticas, presentes nos contextos escolares infantis que constituem saberes, regulam significados, estabelecem hierarquias e modos de ver. Esta seção tem o intuito de examinar algumas produções visuais e seus dispositivos pedagógicos com que me deparei durante o período da pesquisas.

Como foi referido na seção *O início dos inícios*, antes de realizar a pesquisa desta tese, considerava os cenários infantis muito semelhantes entre si. No entanto, ao desenvolver a pesquisa, passei a esquadrinhar esses cenários e fui percebendo que por trás das semelhanças havia diferenças nos repertórios visuais e nos modos como eram valorizados pelas instituições escolares, crianças e professoras.

³¹Entrevista *A Turma da Mônica na onda da Educação Ambiental*, realizada em setembro de 2003, capturada no site: http://www.redeaguape.org.br/desc_noticia_rev.php?cod=273



Os cenários³² das três escolas infantis pesquisadas eram compostos por diversas produções visuais, como reproduções dos *grandes pintores* ocidentais (Vicent van Gogh, Claude Monet, Paul Gauguin), ou artistas nacionais consagrados (como Iberê Camargo e Sebastião Salgado), cópias confeccionadas pelas professoras dos personagens da Turma da Mônica, do Sítio do Picapau Amarelo, do Maravilhoso Mundo da Disney, e em lugares menos nobres as produções gráfico-plásticas infantis. A respeito de como as escolas gestam e recriam um universo próprio com as diversas produções simbólicas, Jean-Claude Forquin (1993) argumenta que: *A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de seus símbolos.*

Imagem 15: Híbridizações imagéticas

De cima para baixo

Bananas de Pijama.

Desenhos infantis sobre as origens étnicas das crianças.

Personagens de Walt Disney e Van Gogh.

³²As três escolas pesquisadas são compostas por cinco salas de aula, refeitório, sala da direção, secretaria, biblioteca, banheiros, pátios internos e externos.

A *vida própria* das escolas infantis é perceptível na diversidade de discursos visuais que formam uma espécie de mestiçagem simbólica. Imagens adulteradas de suas origens de produção e que compõem outras narrativas distantes dos contextos onde foram produzidas. Essa mestiçagem visual elabora outros campos de significações, bem como outros posicionamentos que se estabelecem entre crianças-adultos-imagens nessas junções culturais tão díspares. Nessa hibridização imagética, foi interessante encontrar, por exemplo, em um dos cenários infantis *Yasmin e Aladin*, os personagens do filme de Walt Disney dialogando com a reprodução *A sexta*, de *Van Gogh*, sendo que meses depois esse mesmo cenário estava recoberto com bandeiras brasileiras. Será que essa mestiçagem das imagens não poderia desencadear outras narrativas, desmontando alguns sentidos fixos que elas carregam?

Essa variedade, não tão aparente de imagens, me levou a procurar entender como são formados esses repertórios híbridos e os valores que são atribuídos a essas produções.

As produções visuais presentes nas escolas, cada uma marcada por um contexto cultural de produção e circulação, são compreendidas e reelaboradas de modos diferenciados pelas escolas, mas também conservam alguns rituais nos modos como os grupos se relacionam com elas. Ou seja, algumas narrativas em torno de determinadas produções simbólicas, como aquelas produzidas em torno das obras de arte e dos artistas, persistem nos contextos escolares.

A respeito das apropriações que realizamos em torno das produções culturais, Shirley Steinberg (2001: 114) salienta que as formas culturais e os grupos sociais realizam um movimento de “mão dupla”, em que tanto as formas culturais quanto as pessoas são transformadas na relação:

As pessoas fazem cultura, mas a cultura faz as pessoas. Ao nível do social, os significados emergem desse labirinto e a consciência individual é moldada por esta interação e pelas formas de ver (ideologia) que produz. (...) a consciência é construída não simplesmente por seu contato com a cultura, mas por uma interação com uma visão de cultura – uma visão “editada” de cultura.

A ideia de mão dupla de Steinberg – *as pessoas fazem cultura, mas a cultura faz as pessoas* – altera a concepção de sermos moldados pela cultura sem a possibilidade de negociação daquilo que é constantemente reafirmado pelas diferentes formações discursivas. Dentro de uma concepção fluída de cultura, em que tanto as produções culturais interpelam sujeitos e grupos quanto são transformadas pelas participações sociais, os diferentes repertórios imagéticos **produzem** e são **produzidos** por vários discursos, criando e recriando significados, organizando e regulando um conjunto de práticas sociais.

A seguir, procuro examinar como se estabelecem as relações entre as professoras e crianças com os diferentes repertórios imagéticos. Para examinar como crianças e professoras atribuem significados e se relacionam com eles, escolhi algumas situações e materiais visuais da pesquisa considerados significativos pela sua diversidade de cultural, entre eles:

- As imagens dos personagens das histórias em quadrinho de Maurício de Sousa;
- As imagens da arte moderna representadas pelas reproduções de Van Gogh e Monet;
- A arte contemporânea e a visita a um Centro Cultural.

7.1 Mônica, a brasileira acima do bem

Atualmente, Mônica é a personagem mais popular das histórias em quadrinho no Brasil. Foi criada em 1963 por Maurício de Sousa como personagem para tiras de alguns dos principais jornais do país. Em 1970 foi lançada sua primeira revista: *A Turma da Mônica*, na qual narra as vivências da protagonista com seus melhores amigos: Cebolinha, Cascão e Magali, entre outros. A personalidade de Mônica é de uma menina forte, briguenta, decidida, destemida, inteligente, e sua constituição física é diferente dos padrões de beleza das princesas de Walt Disney ou das bonecas Mattel. Ao contrário, ela foge aos imperativos da moda: é gorda, dentuça, morena e poderosa.

Tanto as histórias de Mônica quanto a personagem se assemelham a um outro ídolo infantil dos anos 60 e 70: Luluzinha, *Little Lulu*, criada em 1935 pela norte-americana Marjorie Henderson Buell e introduzida no Brasil em tiras da revista *O Cruzeiro*, em 1950. A partir de 1958 foi popularizada através das revistas de histórias em quadrinhos.



Imagem 16: Lulu e Mônica

De cima para baixo:
Primeira Revista da Mônica - 1970
Revista Luluzinha - 1964

De certo modo, Mônica trilhou o mesmo caminho de Luluzinha, herdando o vestido vermelho, as formas sintéticas do desenho, as cores vivas com poucas gradações, as narrativas em torno da turma de amigos, o melhor amigo Cebolinha-Bolinha, a melhor amiga Magali-Aninha, a família, a cidade sem perigos, a natureza acessível às descobertas, entre outras semelhanças que marcam as histórias e personagens. A respeito de como se processam as transposições e apropriações de determinadas produções simbólicas de uma cultura à outra, Maffesoli (1999: 142) diz que:

(...) as antigas formas servem, muitas vezes, de nichos para as novas. Por ocasião da passagem de uma cultura a outra, observa-se, frequentemente, que a mudança de nome de tal divindade ou de tal herói não afeta, de modo algum, a função que ele assume. Trata-se apenas de um simples “batismo”.

Além de Luluzinha preparar o nicho para a instalação de Mônica, o modo como a personagem brasileira adquiriu visibilidade e popularidade entre os diversos públicos seguiu as estratégias semelhantes às de Luluzinha: tiras em revistas e jornais de grande circulação, revistas em quadrinhos, filmes e produtos licenciados. Apesar dessas semelhanças entre as duas, Mônica é tida como *genuinamente brasileira*, como algo que representa a *brasilidade*, como uma *marca nacional* que concentra um jeito de ser brasileiro, distinguindo-a das outras produções estrangeiras e elevando-a em relação a elas.



Imagem 17: Luluzinha e Mônica

Os discursos formados em torno da brasilidade de Mônica são insistentemente repetidos através de várias formas, como a introdução nas histórias de personagens que cristalizam *tipos* brasileiros, como o índio e o matuto, ou a inserção de acontecimentos contemporâneos nacionais nas histórias, ou fatos da história brasileira nos quais os personagens ocupam o lugar dos *vultos ilustres*. O conjunto de discursos em torno de que Mônica representa a brasilidade, logo as crianças brasileiras, é tão poderoso que a maioria das pessoas esquece a matriz discursiva na qual foi gerada Mônica: Luluzinha, uma menina de classe média norte-americana.

Em sua trajetória de 40 anos de existência, Mônica aprendeu com Luluzinha como se tornar popular e foi criando seu lugar no mercado editorial e nos corações e mentes do público infantojuvenil e adulto, transformando-se em um dos símbolos da cultura brasileira infantil. Ao longo de sua existência, Mônica foi se modificando, sendo a primeira alteração em seu aspecto físico: as formas angulosas ficaram curvas, os olhos aumentaram e ganharam o “branco do olho”, os pés e mãos também cresceram, os membros diminuíram em relação ao corpo, a cor da pele clareou, o sorriso foi ampliado.



Imagem 18: Lições sobre como fazer arte:

Dessa vez sua mãe não vai reclamar se você estiver fazendo arte.

Muitas páginas para colorir e encartes para montar e brincar.

Muito mais do que as alterações no aspecto físico de Mônica que a deixaram mais arredondada, a transformação maior foi a passagem dela como personagem de histórias para um artefato cultural, formando e emitindo con-

ceitos sobre o que é infância brasileira. Mônica é uma instituição, no sentido de que ela ensina, institui práticas culturais que vão desde os modos das crianças se alimentarem aos modos de aprendermos e ensinarmos arte. Os ensinamentos de Mônica, sejam eles os visíveis, como o programa de alfabetização, sejam eles os invisíveis, como a ideia de uma infância lúdica e inocente, que percorrem seus textos, são aceitos e compartilhados em várias instâncias sociais e culturais.

Em relação às concepções de arte e seus modos de ensiná-la, Mônica e Maurício são ecléticos, pois capturam alguns princípios de Frederic Froebel, como o de desenvolver a destreza manual através de exercícios de colorir que se encontram mensalmente na revista *Brincando* e no site da Mônica, onde é ensinado que arte é fazer com que as crianças pintem dentro das linhas dos desenhos que foram criados pelos outros, no caso pelo próprio Maurício.

Essa pedagogia, muito mais do que controlar os movimentos do olhar e da mão, ensina a obediência aos modelos e regras, ensina que copiar e repetir é melhor do que elaborar uma linguagem expressiva singular. Quando Maurício-Mônica diz “*Dessa vez sua mãe não vai reclamar se você estiver fazendo arte*”, está implícito que as outras produções infantis, talvez aquelas em que as crianças façam *riscalhadas incontroláveis*, não respeitando os limites do contorno das formas, não agradam aos adultos, às mães em particular. Logo, o modo de fazer arte ensinado por Maurício-Mônica passa a ser *modo adequado de pintar*. Assim, a metodologia em arte proposta pelas revistas seria aquela autorizada pelos adultos. Maurício não dá lições apenas para as crianças, mas também ensina aos adultos como devem entender e categorizar as produções visuais infantis: *Se pintar dentro das linhas, É ARTE; se sair fora, é outra coisa de menos valor*.

Outro aspecto que me chama a atenção é a afirmativa de que as *crianças fazem arte*. Entendo que as crianças elaboram suas linguagens expressivas, constroem formas, lidam com cores, volumes, experimentam materiais, criam narrativas visuais, não necessariamente representativas ou análogas ao mundo concreto, sem a intenção de produzir ARTE, no sentido que

os artistas têm em perseguir sistematicamente ideias visuais dentro de um sistema não verbal. A ideia de que as crianças fazem arte se constitui pelas diferentes teorias acerca da linguagem expressiva infantil (Herbert Read: 1945; Viktor Lowenfeld:1947; Rhoda Kellog:1967; entre outros) que colocam as produções infantis como sendo artísticas. A respeito de como se instituem as relações entre a concepção sobre a criação artística adulta e das crianças, Efland (2002: 381) esclarece, dizendo o seguinte sobre a *corrente expressivista*:

Durante o século XX, a ideia da “criança como artista” tem se associado com a luta do artista por alcançar a liberdade de expressão. O equivalente educativo desta ideia foi a educação centrada na criança, cujo objetivo principal era a autoexpressão criativa. No século XX o artista era visto como o redentor da sociedade, como a pessoa que deveria gerar as formas que encarnam a concepção coletiva da humanidade, o século XX tem atribuído à criança artista a incumbência de expressar tais verdades universais, através dos símbolos unificadores do inconsciente coletivo, uma expressão que deveria promover o avanço da paz e da civilização. A criança artista recebeu o papel de salvadora da sociedade.

A concepção expressivista em torno da arte, advinda do Romantismo e depois do Impressionismo do século XIX, o qual rompe com as regras tradicionais da arte desencadeando os movimentos vanguardistas baseados nas experimentações formais e matéricas, sendo que posteriormente tais ideias são adaptadas no contexto educacional brasileiro, está longe da concepção de Maurício de pintar dentro das linhas. Embora a pedagogia em arte de Maurício esteja baseada no exercício de controle da mão, ele recupera a ideia expressivista de que as crianças fazem arte. De certo modo, as concepções de Maurício, mesmo contraditórias, conquistam os diferentes públicos.

Saliento que fornecer desenhos para as crianças colorirem ainda é uma das práticas vigentes em Educação Infantil, trabalhos estes conhecidos como “desenhos prontos” ou mimeografados. Em duas das escolas pesquisadas, as diretoras relataram que algumas professoras utilizavam esse procedimento sistematicamente, e que apesar de algumas intervenções das diretoras no sentido de que as professoras não utilizassem tais procedimentos, elas continuavam com os “desenhos prontos”. Há uma prática pedagógica instituída nas escolas infantis em ensinar as crianças a pintar dentro de

fo(ô)rmas e também reforçada fora das escolas pelos ensinamentos de Maurício de Sousa em suas revistas.

Uma outra concepção de arte e seu ensino apropriada por Maurício é o aproveitamento de alguns aspectos da Abordagem Triangular³³, a releitura da obra de arte. A exposição itinerante *História em Quadrões*, exibida nos principais museus de arte e centros culturais brasileiros, mostra 49 quadros e uma escultura em que o autor relaciona seus personagens às pinturas mais famosas da arte ocidental, como Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, que se transforma em *Mônica Lisa*. Ao lado de cada quadro é exibida uma reprodução da obra original em formato reduzido. Acompanhando a exposição, grande sucesso entre o público, foram lançados vários produtos para crianças com a *grife História em Quadrões*, como jogos de memória, quebra-cabeça, cartões, CD com composições musicais para cada obra, revista para pintar, CD-ROM, entre outros.

A exposição adquire estatuto de exposição de arte, pois segue os *protocolos* de uma exibição de obras artísticas: publicação de catálogo com as obras e livro, críticas e comentários em colunas de jornais exaltando a exposição, cobertura jornalística nos principais meios de comunicação, escolha de instituições onde comumente são realizadas exposições de artistas brasileiros e internacionais consagrados, como Pinacoteca do Estado de São Paulo, Palácio das Artes de Belo Horizonte, Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Conjunto Cultural da Caixa Econômica Federal, em Salvador, Museu Metropolitano de Arte, em Curitiba, Instituto Ricardo Brennand, em Recife, e Palácio do Planalto, em Brasília, um local que não tem tradição em abrigar exposições de arte, mas é o local do poder institucionalizado. Enfim, todos esses aparatos institucionais *fazem* da exposição *História em Quadrões* uma *autêntica* exposição de arte.

³³Abordagem Triangular, antes denominada de Metodologia Triangular, se fundamenta na interseção do fazer artístico (produção artística), a leitura da obra de arte (crítica, estética, formal) e a contextualização da obra de arte (História da arte). A Abordagem Triangular advém da proposta norte-americana do DBAE - *Disciplined Based in Art Education*, desenvolvida pelo *Getty Center of Education in the Arts* na década de 80 e introduzida no Brasil a partir de 1987 pela professora e pesquisadora da USP Ana Mae Barbosa, tendo sido posteriormente sistematizada e disseminada a partir de 1989 pelo Projeto Arte na Escola, da Fundação Iochpe em convênio com universidades e redes públicas de ensino.

Sobre o surgimento dessa exposição, Maurício relata: *A minha história com os Quadrões da Turma da Mônica começou como por brincadeira. Em uma visita que fiz ao Masp (Museu de Arte de São Paulo) no final dos anos 80, parei para observar Rosa e Azul, uma das obras que mais gosto do pintor francês Auguste Renoir. Além de Renoir, Maurício, em suas visitas ao Louvre, observava as crianças copiarem o quadro Mona Lisa, e foi quando imaginei que o mesmo poderia acontecer com a garotada brasileira.*³⁴ É explícita sua proposição didática na exposição, quando o autor afirma: *Espero, com essa exposição, que o nosso público, principalmente as crianças, aproximem-se da história dos grandes mestres da pintura, conhecendo suas vidas, suas obras e tendo o seu momento lúdico com as nossas releituras. E sem dúvida, lá no futuro, terei o prazer de saber que algum grande artista se influenciou e decidiu-se pela pintura a partir deste exercício de liberdade e criatividade em que se consiste nossa exposição!*³⁵

Maurício, em seus dizeres, reafirma o culto aos grandes mestres da arte ocidental e a crença modernista a respeito da criatividade e da liberdade na elaboração da produção artística. No entanto, suas releituras carecem de *criatividade* no sentido de elaborar algo novo, rompendo com o conhecido, o visto, o sabido. Suas pinturas mantêm a mesma estrutura espacial, o uso de cores, as marcas pictóricas, as figuras humanas, enfim, a *inovação, a criatividade* de Maurício em suas obras é substituir os personagens das grandes obras pelos seus. O que ele nos ensina nessa exposição é que releitura é manter as características das obras originais com pequenos acréscimos.

É novamente o exercício de copiar que ele quer ensinar para a garotada brasileira? De certo modo, o que Maurício ensina através de Mônica na revista *Brincando*, colorir desenhos prontos, ele ensina novamente nessa e po-

³⁴**Maurício de Sousa mostra História em Quadrões em Brasília.** Brasília. *Jornal Eletrônico Tempo Real*. Reportagem realizada em 29 de dezembro 2003, disponível no site: <http://www.emtemporeal.com.br/index.php?area=2&datanot=29/12/2003&idnoticia=89557>.

³⁵Quadrões: Turma da Mônica no Instituto Ricardo Brennand. Paraíba. *Revista Eletrônica SIM! Seção Arte*. Matéria publicada em 04 de outubro 2004, disponível no site: <http://www.revistasim.com.br/asp/materia.asp?idtexto=940>.

sição. Seu entendimento de releitura é uma atualização da pedagogia froebeliana, só que agora revestida como arte!

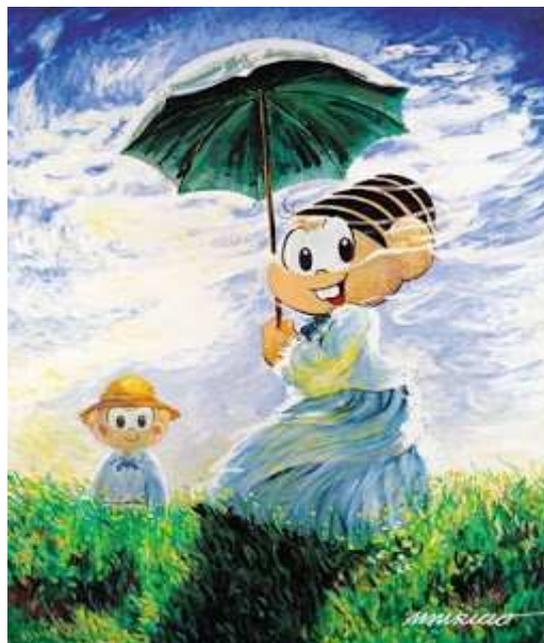
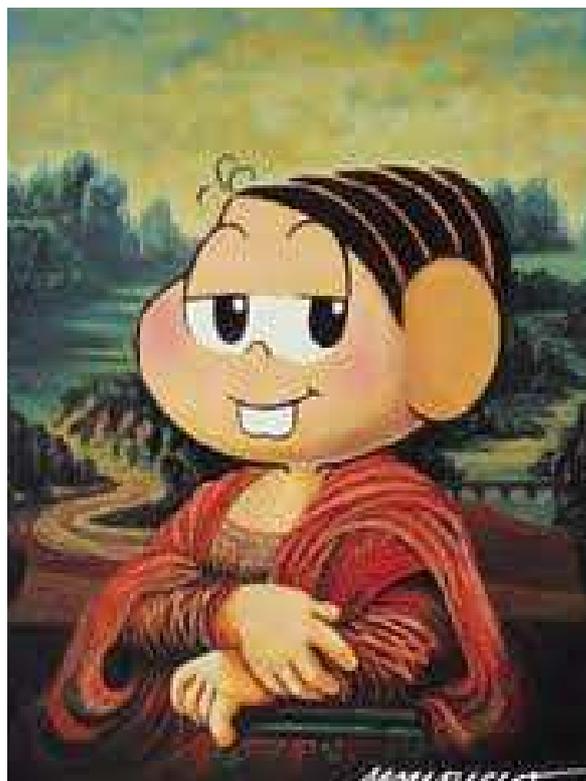


Imagem 19: Releituras de Maurício de Souza



Os ensinamentos de Maurício tomam várias formas e penetram em nossas vidas sem nos darmos conta do quanto eles estão produzindo verdades sobre nossas concepções de infância. Seus personagens gozam de um prestígio tão grande que dificilmente alguém percebe ou contesta seus pontos de vista. David Buckingham (2002) alerta que os textos produzidos para a infância, como os da televisão, literatura infantil, histórias em quadrinhos, entre outros, estão configurados por ideologias, por um conjunto de significados construídos em torno de uma ideia de infância. Segundo o autor:

Esta atividade tem se caracterizado, tradicionalmente, por um complexo equilíbrio entre motivações “negativas e positivas”. Por um lado, os produtores [culturais] têm estado fortemente movidos pela necessidade de proteger as crianças dos aspectos indesejáveis do mundo dos maiores. Assim, em certo sentido, os textos para crianças poderiam se caracterizar principalmente pelo que *não* são, e dizer, deste ponto de vista a *ausência* de representações que são consideradas como uma influência moral negativa, entre elas, o sexo e a violência. Por outro lado, também há um caráter pedagógico: estes textos se caracterizam frequentemente pela intenção de educar, em oferecer lições morais ou “imagens positivas”, e com eles modelar formas de conduta que se consideram desejáveis. Deste modo, os produtores culturais, os representantes políticos e aqueles que estabelecem as normas neste campo não se preocupam apenas em proteger as crianças dos perigos, mas também de “faze-lhes o bem” (op. cit. p. 22-24).

O que Buckingham aponta pode-se observar nas narrativas de Maurício sobre a infância, pois elas tanto omitem outros modos de ser criança, talvez aqueles que a maioria das crianças brasileiras conheça e viva, como também é permeada pela ideia de que a infância, *em si*, é constituída de aspectos e situações amenas, não conflitantes, opressivas, violentas ou maléficas. A discursividade de Maurício está ancorada na *brincadeira*, *no lúdico*, *no faz de conta*, significados que nos remetem à ideia de uma infância inocente. Além disso, há a intenção explícita do autor em *modelar condutas* segundo seus pontos de vista.



Da esquerda para a direita:

Vista de uma das paredes com os personagens.

Mônica no Balão anunciando os aniversários

Ao lado

Coelho da Mônica nomeando os meninos nos sacos onde são colocadas as produções gráfico-plásticas das crianças.



Ao lado

Turma da Mônica no Maternal 1

Coelho da Mônica designando as meninas
Carro designando os meninos

Imagem 21: Cenários da Educação Infantil

As concepções de Maurício sobre uma infância sem conflitos, lúdica e feliz são facilmente capturadas nos espaços escolares. No contexto das escolas infantis, por exemplo, a Turma da Mônica é uma presença constante, principalmente nos Berçários e Maternais. Nas entrevistas com professoras e direções das escolas pesquisadas, as justificativas da presença da Turma da Mônica eram de que os personagens de Maurício representam as crianças brasileiras, seus modos de ser e principalmente no que se refere aos modos como os personagens brincam e estabelecem suas relações sociais e afetivas com seus pares. Assim, para muitas professoras *esse jeito de ser criança* e brincar da personagem Mônica poderia servir como referência para as crianças aprenderem suas relações com os outros.

Em uma das escolas, quando mostrei à direção as fotografias das salas de aula onde o cenário era todo composto pela Turma da Mônica, as diretoras consideraram um avanço as professoras utilizarem esses personagens e não mais os da Disney, pois, para elas, a Turma da Mônica possibilitaria resgatar as brincadeiras infantis das *nossas crianças*:

Diretora A: *Tem muita aquela ideia de criança, do brincar. Eu vejo assim como até uma imagem da infância, da brincadeira, da turma. Algo que muitas vezes em alguns locais não existe, dependendo... mas em outros, as crianças se encontram muito na rua, eles têm as turminhas, se conhecem, a vizinhança... então se identificam um pouco.*

Diretora B: *É, este ano então mudou, é a Mônica, eu acho que ficou mais legal este ano, ficou mais light, a coisa da turma, da brincadeira.*

De certo modo, os dizeres acima são semelhantes aos da professora de uma outra escola³⁶ já mencionados na seção anterior. Os dizeres repetitivos das professoras em torno da Turma da Mônica se instituem porque as professoras querem oferecer às crianças, a maioria delas vivendo em situações precárias, uma imagem positiva sobre a infância. Além disso, há um consenso compartilhado em várias instâncias de que as lições de Mônica portam e disseminam aspectos benéficos da infância, então devem servir como

³⁶ As semelhanças entre os cenários da Turma da Mônica e as falas em torno deles nas diferentes escolas muitas vezes me confundiam na identificação do local daquele cenário e em quem havia proferido as afirmativas. Consigo fazer as distinções porque as fotografias e os arquivos com as transcrições das fitas estão nomeadas; caso não houvesse essa identificação, não poderia fazer distinção entre os diferentes materiais da pesquisa.

modelos. Assim, essa cadeia de significados Mônica-brasileira-infância-inocência-brincadeira passa a ser naturalizada dentro das escolas, como se fosse *a infância contemporânea brasileira*.

Em outra escola, quando indaguei sobre o porquê da escolha do cenário ter recaído sobre a Turma da Mônica, as professoras me disseram:

Professora A, que compartilha a mesma turma com a professora B: *Como a Mônica é brasileira, a professora pensou numa decoração para colocar na sala, e ela lembrou que a Mônica é brasileira, aí, ela lembrou e foi visitar alguns lugares onde tem decoração pronta, aí ela trouxe.*

Professora B: *Eu fui procurar o que existia de pronto [nas lojas de decoração de aniversários infantis]. Eu só tinha encontrado material do Walt Disney, mas a gente queria alguma coisa assim do Brasil, então a gente pensou no Maurício de Souza, então daí procurei e achei o material da Turma da Mônica.*

Mônica, brasileira, significa que ela é do *bem*. Trocar os personagens de Walt Disney pelos de Maurício significa que as crianças terão exemplos melhores do que aqueles importados. Entendo que as professoras fazem essas distinções e escolhas sobre a produção brasileira em função de que nos últimos anos as produções da cultura popular norte-americana, como as de Walt Disney, o McDonald's e a boneca Barbie, têm sido criticadas por autores conhecidos pelas professoras, como Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steimberg, ao passo que são quase inexistentes³⁷ estudos críticos sobre o universo de Maurício de Sousa. Assim, as produções *dos outros* passam a ser demonizadas e as produções brasileiras, *as nossas*, como a de Maurício ou o Sítio do Picapau Amarelo, o seriado televisivo da Rede Globo, passam a funcionar como antítese das formas *colonizadoras do imaginário* infantil brasileiro.

Tanto as produções de Maurício quanto as norte-americanas, cada uma a seu modo, criam realidades sobre a infância, moldam o imaginário das crianças e de nós adultos que lidamos com elas. A questão não é de po-

³⁷ Pesquisei nos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES e CNPq, bem como no Scielo Scientific Electronic Library Online, estudos sobre Maurício de Sousa ou Mônica e encontrei apenas a dissertação de Rosemary Evaristo Barbosa, intitulada *Destecendo a Teia do Texto: uma abordagem discursiva-ideológica de "A turma da Mônica"*, da Universidade Federal da Paraíba, 2000.

larizar uma produção imagética em relação à outra, valorizar uma em detrimento de outra, mas de entender que ambas carregam significados já construídos em torno delas.

No que diz respeito a como as crianças se relacionavam com os personagens da Turma da Mônica, observei que as crianças dos Maternais de duas escolas não se detinham às imagens dos cenários. As imagens-totem bidimensionais ocupavam uma das paredes, e outras imagens, como um carinho e o coelho da Mônica, designavam as crianças na lista dos nomes da chamada e nos pregos onde eram colocadas suas produções gráfico-plásticas. Em uma entrevista que realizei com as crianças de um dos Maternais, perguntei se elas conheciam o coelho que estava junto aos seus nomes e elas me responderam que era o coelhinho da Páscoa. Pelas observações e entrevistas com as crianças, entendo que a necessidade de colocar as imagens da Turma da Mônica é uma necessidade das professoras em promover uma ambientação onde as crianças possam conviver com representações de uma *boa infância*. Não são as escolhas das crianças, mas as dos adultos que prevalecem.

Apesar de haver uma unanimidade entre as professoras sobre os bons ensinamentos de Mônica, encontrei uma professora de Maternal 1 que discordava das outras. A professora era de uma outra escola infantil e estava fazendo uma substituição temporária nessa turma de Maternal. No decorrer da entrevista, a professora contou o quanto era difícil retirar aquelas imagens das paredes; ela se sentia em uma situação delicada em ter que trabalhar naquele espaço que não havia sido construído por ela e pelas crianças. Segundo a professora:

Desde que eu cheguei aqui eu jamais senti qualquer interesse das crianças em relação a estas imagens. Tampouco elas se localizam no espaço físico da sala de aula em função destas imagens. Eles ainda trocam os trabalhos de lugar, então não é significativo... eu não percebi que alguma destas imagens seja significativa.

As observações dessa professora reiteram que a presença das imagens da Mônica é uma demanda e uma imposição dos adultos sobre o que as crianças devem ver e aprender com as imagens. Além disso, mesmo as profes-

soras que não compartilham da ideia de ter um cenário construído pelos adultos sem a participação das crianças sentem-se impedidas de promover trocas. A naturalização de que as salas *devem ter essas imagens* está tão impregnada nas escolas que as vozes discordantes acabam sendo silenciadas.



Imagem 20: Van Gogh e os seres do mal

PROFESSORA: O Van Gogh pintava bonito?

Menina A: Não...ele fazia uns monstros assim...pintava muito feio!

Menina B: O Van Gogh só pintava vampiro...

PROFESSORA: Vampiro?

Menina A: Morcego...

PROFESSORA: Como o vampiro da novela??

Menina A: ...o Bóris mordeu o Zeca!

PROFESSORA: E o Van Gogh pintava estes vampiros também?

Menina B: Pintava...pintava aquele com a jaqueta preta...(risos)

Menino A: Ele pintava vampiro...

Menino B: Ele pintava só morcego...o Chucky...tudo de filme de terror...

PROFESSORA: Quem é o Chucky?

Menino B: O boneco assassino!!

PROFESSORA: Ahh...daí vocês lembraram do Chucky quando viram as pinturas do Van Gogh...

Menino B: E a mulher achou o brinquedo e costurou e pegou o giz de cera e fez uma boca, e colocou o boneco assassino. E quando o cara bateu na porta, a mulher abriu. A mulher abriu e a mulher queria: Vê se meu gato está em baixo da mesa. E o cara olhou e uma aranha veio no rosto dele...

Menino C: Era uma múmia...

Menino B: Não era uma múmia...era o boneco assassino...

PROFESSORA: Todos vocês veem estes filmes?

Gritaria.

Várias crianças: Eu assisto...

Várias crianças: Eu assisti...o Chucky.

Gritaria.

Menino C: O Léo me disse que um cara estava lá em baixo e que o Chucky estava com uma arma e uma faca...

PROFESSORA: Isso é o brinquedo assassino...

Menino B: O Chucky estava batendo com um martelo...

PROFESSORA: Quando vocês conheceram os quadros e a história do Van Gogh, vocês lembraram deste filme?

Menina C: Eu vi o filme do Van Gogh...

Menino B: Eu também...

PROFESSORA: Por que a gente associou a pintura do Van Gogh a este filme? O que tinha de parecido... quando a gente viu a pintura do Van Gogh a gente associou a este filme? Por que a gente lembrou dele?

Menino B: Porque ele (Van Gogh) era muito nervoso...

PROFESSORA: Mas a pintura dele te faz lembrar monstros, por quê?

Menino B: Porque eu pinteí e me lembrei...

PROFESSORA: Mas tu te lembra da pintura do Van Gogh que te fez lembrar monstros...como é que ela era (a pintura do Van Gogh)?

Menino B: Tinta preta...

PROFESSORA: E como era o movimento da pintura, o que te lembrou o monstro?

Menino B: Os monstros era bem preto...

PROFESSORA: E tu, V? Tu também acha muito isso? Acha que se parece? Por quê?

Menina C: Porque ele pintava o Zeca...

Susana: Quem é o Zeca?

Menina C: O Zeca do "Beijo do Vampiro"...

Menina C: O Bóris...

PROFESSORA: Como é o Zeca?

Menina C: O Zeca usa uma roupa preta, ou com uma manga curta, com uma calça, e o cabelo dele é por aqui e as orelhas dele são compridas...

Susana: E o Van Gogh pintou o Zeca?

Menina C: Pintou até o Bóris aquele de preto...

Menina C: O Bóris é vampiro e o Zeca é vampiro porque ele tem uma roupa preta...e ele tem manga curta e tem uma cabeça de esqueleto na manga curta dele...

PROFESSORA: Que imaginário...!!!!

7.2 Van Gogh é vampiro!!!!

Que imaginário!!!! Exclama a professora após esse diálogo com as crianças, no qual elas realizavam uma extensa cadeia de significados relacionando as produções da cultura popular próximas a elas, como *Chucky, o Boneco Assassino*³⁸, e os personagens da telenovela *O Beijo do Vampiro*³⁹, com as reproduções das obras e a biografia de Van Gogh que elas haviam conhecido em sala de aula.

Esses diálogos foram produzidos em um das entrevistas⁴⁰ realizadas com as crianças do Jardim A pela professora e eu. Nessa situação da entrevista dialogada foi possível ouvir e dar vozes às crianças. O diálogo acima é um fragmento de uma entrevista dialogada mais ampla. Após a entrevista, registrei minhas impressões no diário de campo:

Conforme as falas das crianças, as informações sobre os artistas se relacionam aos fatos biográficos e pitorescos. Não houve um trabalho em cima da linguagem expressiva [dos artistas e das crianças] e nem tampouco uma exploração do imaginário das crianças – nas entrevistas eles expressaram verbalmente as interligações que fazem entre o que eles conhecem: vampiros, novela, o Chucky do brinquedo assassino com a poética de Van Gogh, entretanto a professora não percebeu e não explorou esse outro “universo” cultural e imagético em que eles navegam. Talvez o Van Gogh só tenha algum sentido em função dos repertórios anteriores destas crianças. A condução da entrevista, quando as crianças expressavam as relações estabelecidas entre a cultura popular e as obras de Van

³⁸O primeiro filme *O Boneco Assassino*, *Child's Play*, dirigido por Tom Holland, surgiu em 1988. Posteriormente foi seguido por [Brinquedo Assassino 2](#) (1990), [Brinquedo Assassino 3](#) (1992) e [A Noiva de Chucky](#) (1997). O primeiro filme narra a história de um serial killer morto em um tiroteio com a polícia, mas que antes de morrer utiliza seus conhecimentos de vodu e transfere sua alma para um boneco. Um menino ganha esse boneco como presente e o boneco tenta se apoderar do seu corpo para continuar vivo.

³⁹*O Beijo do Vampiro* foi uma novela da Rede Globo, realizada em 2002 por Antônio Calmon. A trama da novela é centrada no personagem de **Lívia**, que começa a ter seu destino traçado no século XII, quando o vampiro **Bóris** se apaixona por ela e decide conquistá-la a qualquer custo. Entre outras tramas, a novela enfoca o embate entre vampiros e humanos para conquistar uma pequena cidade. **Zeca**, o adolescente filho de Lívia, representa o vampiro do bem, e Bóris, seu pai, o vampiro do mal. Conforme a novela ia obtendo sucesso entre o público infantil e adolescente, produtos comerciais, como roupas, adereços, brinquedos e jogos eram lançados sistematicamente no mercado.

⁴⁰A entrevista dialogada aconteceu na sala de aula com as 25 crianças, após elas terem realizado pinturas sobre Monet. A professora e eu sentamos no chão, em círculo, com as crianças e colocamos ao centro as pinturas realizadas pelas crianças.

Gogh, foi direcionada ao conhecimento “transmitido” em aula em detrimento das informações que as crianças eram portadoras.

Percebo que as crianças fazem fusão entre a realidade vivida e as fantasias e a história de Monet. A professora volta ao Monet e não leva adiante as fantasias das crianças.

A partir das entrevistas, observações em sala de aula, impressões e os trabalhos visuais produzidos por essas crianças, pretendo examinar como se estabelecem as relações entre os universos culturais das crianças e as culturas escolares a fim de entender como as diferentes produções culturais se entrecruzam nas práticas pedagógicas e em como a escola infantil recebe, legitima ou rejeita as experiências culturais e saberes das crianças.

O contexto escolar onde foi gerado o diálogo aconteceu em uma das escolas infantis que tem como um dos seus objetivos educacionais desenvolver propostas voltadas ao conhecimento de diferentes produções culturais.

Nessa escola, no início da pesquisa notei que uma das professoras organizava o cenário da sala de aula com as produções gráfico-plásticas das crianças, reproduções de obras de arte, bem como os registros dos projetos de trabalho realizados pelo grupo. Por apresentar essa diferença em relação à maioria dos outros cenários escolares, nos quais as imagens da mídia e das corporações de entretenimento são soberanas, tive interesse em conhecer e entender as propostas pedagógicas⁴¹ desenvolvidas pela professora em torno das imagens da arte, bem como entender como as crianças apreendiam e se relacionavam com essas imagens.

Anteriormente, em outra entrevista, a professora havia relatado como desenvolvia suas propostas pedagógicas em artes e sua opção em eleger as obras de arte como foco de seus trabalhos. No início do ano (março 2002) a professora organizou seu projeto em arte em torno de alguns artistas consagrados, como Henry Matisse (1869-1954), Claude Monet (1840-1926), Vicent Van Gogh (1853-1890) e Alfredo Volpi (1896-1988).

⁴¹Na Educação Infantil são recentes e raros os trabalhos enfocando artistas e obras de arte. Nas três escolas pesquisadas, num total de 40 professoras, apenas uma professora organizava e desenvolvia suas ações pedagógicas em torno de obras de arte e artistas.

A seleção de artistas e suas obras partem de escolhas da professora, daquilo que ela atribui valor para que as crianças tenham acesso, ou seja, é o ponto de vista adultocêntrico sobre o que deve ser ensinado às crianças. Entendo que a opção pedagógica da professora em trabalhar com artistas advém dos vários discursos, sejam eles os de Maurício de Sousa, os governamentais e dos especialistas que os revestem de *cientificidade* e de verdade, produzidos em torno do ensino da arte na última década no Brasil.

Perguntei à professora quais critérios tinham direcionado sua escolha por esses artistas, e ela explicou que a escolha tinha sido em virtude da quantidade de material – livros e reproduções – que tinha acesso. Além dos diversos discursos que circulam nos contextos pedagógicos sobre como deve ser o ensino de arte, o critério para enfocar tais artistas não partia do interesse das crianças ou das características pictóricas dos artistas escolhidos, ou qualquer outro critério pedagógico-epistemológico, mas das publicações disponíveis à professora.

As escolhas da professora sobre quais artistas seriam conhecidos pelas crianças recaiu sobre os materiais disponíveis comercialmente, como livros, revistas e reproduções. Portanto, o conhecimento artístico – das professoras e em consequência de seus alunos, fica restrito às linhas editoriais das editoras de livros e revistas⁴² e publicações de catálogos das instituições culturais que, dentro de suas políticas econômicas e comerciais de publicação, selecionam os artistas e obras que serão conhecidos e divulgados ao público.

Saliento que em geral as bibliotecas escolares não dispõem de livros com reproduções de arte. Então, as professoras com seus próprios recursos financeiros subvencionam a aquisição desses materiais. Entre os artistas consagrados, o mais difundido nas escolas infantis é Claude Monet, popularizado na Educa-

⁴²A revista *Caras*, Editora Caras, especializada em divulgar a vida das celebridades nacionais e internacionais, eventualmente publica fascículos e CD-ROMs com a biografia e algumas reproduções das obras dos *grandes mestres ocidentais*. Essas publicações têm como título PINACOTECA CARAS, trazendo informações resumidas sobre a vida dos artistas e *posters* em papel couchê.

ção Infantil através do livro de Christina Björk e Lena Anderson, posteriormente no filme em cinema e VHS, *Lineia no Jardim de Monet*.⁴³

A justificativa da professora ao focalizar artistas e obras de arte era de que as crianças poderiam acessar determinadas produções culturais que em seus contextos de vida não era possível se aproximar. Segundo a professora:

Eu acho que eles [as crianças] não têm acesso a esta cultura [as produções artísticas consagradas]. Acho que eles não têm acesso à arte, não tem acesso à poesia, não tem acesso às obras de arte e eu acho que isso [o contato com as obras de arte] desperta a sensibilidade, e é isso que a gente quer, é isso que eu quero, que eles se tornem sensíveis. Por exemplo, Matisse, Monet e Van Gogh, se forem esquecidos, vão ser esquecidos daqui a um bom tempo, mas elas [as crianças] têm muito presente isso.

A intenção da professora ao oportunizar uma cultura artística baseada em biografias dos grandes artistas da arte ocidental e suas produções se insere na concepção de que esse *conhecimento universal* pode ser um dos meios pelos quais as crianças se tornem mais próximas das produções culturais da alta cultura, sendo a escola o lugar onde esse conhecimento seria adquirido, possibilitando uma possível ascensão social e cultural.

A respeito dos objetivos da escola em ensinar o que é selecionado como conhecimento *culturalmente importante*, Forquin (1993: 165) diz:

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotada de valor, não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê, por exemplo, no caso das artes); ou ainda, é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que essa superioridade seja apenas relativa) de realização.

Reconheço que conhecimentos sobre a arte possam se tornar necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em particular àqueles que as crianças trazem. Concordo com a Ana Mae Barbosa (1995: 11) quando ela diz que:

Todas as classes sociais têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário

⁴³ Foi um dos primeiros livros de arte direcionados ao público infantojuvenil publicado no Brasil. A primeira edição é de 1992, pela Editora Salamandra. De 1992 a 1997 foram vendidos 170 mil exemplares.

conhecê-los, ser versados neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre códigos culturais das diferentes classes sociais.

Entretanto, o que observo, na maioria dos trabalhos que enfocam artistas e suas obras, é que as culturas dos alunos e alunas são pouco valorizadas, ao passo que o acervo da *cultura universal* é reverenciado, assim como as divindades de Ospina.

O trabalho desenvolvido pela professora se aproxima de uma das principais tendências do ensino de arte no Brasil, a Abordagem Triangular, popularizada entre as professoras como *releitura da obra de arte*. A Abordagem Triangular foi e é propagada por documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais⁴⁴, e em revistas brasileiras de grande circulação, como a *Revista do Professor Nova Escola* (Editora Abril) e *Pátio: Educação Infantil* (Editora ArtMed), além de outras publicações especializadas sobre ensino de arte. Essas publicações, de grande abrangência de público, indicam através de seus modos discursivos emitidos por especialistas que *tal abordagem é a mais indicada* para as professoras desenvolverem seus projetos pedagógicos em arte e em outros campos disciplinares.

Maria Isabel Bujes (2002), ao analisar as concepções de cultura presentes no Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil ressalta que o documento:

(...) se apoia numa determinada concepção de cultura e supõe a existência de um “patrimônio cultural da humanidade”, de um repositório, onde estariam presentes as melhores contribuições do gênio humano e a partir do qual se faria a seleção das programações das diferentes disciplinas escolares. (...) Não se questiona que concepção de cultura está ali presente e, muito menos, que interesses orientam a seleção de determinados “elementos” em detrimento de outros. (BUJES, 2002, p. 239-241)

Além da concepção universal de cultura, restrita a um conjunto de objetos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no volume denominado Conhecimento do Mundo, seção Artes Visuais, indica em sua introdução o

⁴⁴Em 1998 o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Desporto, publicou para todos os níveis de ensino uma série de documentos visando subsidiar teórica e pedagogicamente os docentes brasileiros. Para muitos professores, tais documentos passaram a ser sua principal referência de ensino.

modo como deverão ser desenvolvidas as artes visuais na Educação Infantil. Segundo o documento:

As artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos:

Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e fruição, a capacidade de construção do sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores.

Reflexão – considerando tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p. 89)

As concepções de cultura do RCN e suas indicações para o trabalho docente são transformadas em *métodos pedagógicos* pelas professoras sem que elas se deem conta dos conteúdos selecionados e das concepções racionalista e tecnicista implícitas nesses métodos. Nas duas revistas mencionadas, bem como no RCN, as orientações para desenvolver propostas em torno das imagens da arte, em geral, são prescritivas no sentido que vão indicando as etapas passo a passo na qual a professora deve seguir com seus alunos, como, por exemplo, neste roteiro de trabalho que transcrevo, sobre “como conduzir uma leitura das imagens”:

Tal procedimento pode ser feito das mais diferentes maneiras. Crianças de até 3 anos olham, descobrem coisas conhecidas e desconhecidas, comentam, apontam, lambem, passam a mão, voltam muitas vezes para observar. Crianças de 3 a 6 anos, além de observar as mesmas coisas que as de 3 anos, comentam as observações, percebem os detalhes, enumeram as cores, criam histórias, etc.

Diante das observações, você pode explorar as imagens com o seu grupo das mais diversas formas. A interferência do professor consiste em coletivizar as percepções das crianças, em levar o grupo a destacar no final das observações as questões principais que são focos na imagem, em provocar o aprofundamento das observações.

Para dar um exemplo, escolhi a pintura O circo, da artista Djanira da Motta e Silva (Avaré/SP, 1914 - Rio de Janeiro/RJ, 1979). Pensei que esta pintura –rica em detalhes na maneira de mostrar o circo e na temática lúdica, que aproxima o mundo da artista ao mundo das crianças – pudesse despertar-lhes a vontade de observar este texto visual. Use o roteiro a seguir:

Retire da revista a reprodução da pintura.

Emoldure-a com uma cartolina para ficar maior e dar mais visibilidade à imagem

Pense em um modo instigante de apresentar a imagem às Crianças.

Mostre a imagem, deixando as crianças falarem livremente sobre ela.

Se possível, grave essas observações ou anote-as para que você perceba como as crianças realizam a observação da pintura de Djanira e quais os elementos das imagens que mais chamaram a atenção delas.

Instigue as crianças a perceberem o que está acontecendo na cena.

Estabeleça uma relação entre a imagem e um circo que elas possam ter conhecido.

Crie trabalhos de arte, dramatizações ou danças a partir das sugestões das observações que as crianças fizeram da reprodução da pintura.

Deixe a imagem fixada durante mais tempo na parede da sala (na altura dos olhos das crianças) para que elas possam continuar observando livremente a imagem em outros momentos.

Anote as observações para que você perceba como a imagem e as Crianças relacionaram-se e também para que possa retirar daí ideias para novos trabalhos com elas. (BUORO, 2003, p. 33)

Esse *guia de instruções*, assim como o RCN, formulado como uma receita pedagógica bem-sucedida, emitido por uma revista conceituada nos meios pedagógicos e por uma especialista em arte, tem o estatuto de *verdade* e serve para que as professoras desenvolvam seus trabalhos em sala de aula conforme suas indicações. Com o poder de produzir verdades sobre com se deve ensinar arte às crianças, esses receituários metodológicos acabam formatando as propostas pedagógicas, não levando em conta os contextos educacionais e as visões das crianças. A respeito de como os professores aderem e seguem determinadas ten-

dências do ensino de arte, Efland (2002: 384) salienta que: *Na medida em que cada corrente alcança uma posição preponderante, suas orientações adquirem um valor absoluto. Seus objetivos, métodos e aspirações se convertem em cânones e se atribui uma validade tão evidente que eles ficam acima de qualquer dúvida.*

Atualmente, muitos professores e professoras em diversos níveis de ensino adotam a Abordagem Triangular enfatizando a *releitura* como sendo uma cópia das reproduções das obras consagradas; entretanto, a releitura supõe interpretação e novas configurações. Analice Dutra Pillar (1999: 18) alerta para a diferença entre cópia e releitura, dizendo que:

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há criação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem.

O trabalho desenvolvido pela professora está baseado na cópia das reproduções, como mostro na página 24, sendo que as crianças tiveram poucas possibilidades de criar imagens diferenciadas daquelas mostradas pela professora. A metodologia desenvolvida pela professora consistia, nesta ordem: contextualizar os pintores em sua época, relatar fatos pitorescos de suas vidas, como casamentos, filhos, desavenças, tragédias, e mostrar algumas reproduções das obras dos artistas. Posteriormente, as crianças realizavam produções visuais baseadas nas obras apresentadas e em técnicas similares àquelas nas quais os artistas se valiam.

Na entrevista com as crianças, em muitos momentos a professora tentava fazer com que elas demonstrassem o que haviam aprendido com os grandes mestres, mas as crianças insistiam em falar sobre as produções culturais que faziam sentido para elas.

Notava que quando algumas crianças começavam a relacionar Van Gogh com os vampiros ou Chucky, logo as outras se empolgavam, gritavam, falavam todas juntas para argumentar e provar com suas evidências que Van Gogh era MESMO um vampiro. Os argumentos que usavam para nos convencer eram a vida trágica de Van Gogh, o corte da orelha, o uso de cores escuras em alguns

quadros e os corvos, a briga com Paul Gauguin. Ao mesmo tempo em que havia essa balbúrdia entusiasticamente participativa, a professora tentava *desviar* o andamento da conversa, na tentativa de que as crianças falassem sobre *aquela Van Gogh* que ela havia apresentado a elas. De certo modo, havia um embate entre os conhecimentos infantis e os escolares.

A respeito de como as crianças estabelecem as relações entre suas culturas e as outras formas culturais, Manuel Jacinto Sarmiento (2002) diz que: *As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.* Assim, o conhecimento sobre Van Gogh e Monet e suas obras passava a ter significado quando as crianças transferiam as situações dos quadros para suas vidas. Com as reproduções de Van Gogh, por exemplo, as crianças estabeleciam relações com as produções culturais televisivas que elas têm acesso, e com Monet, elas *visitavam*, no mundo da fantasia, com familiares, sua casa e as paisagens bucólicas.

No diálogo abaixo, percebe-se como as crianças *participavam* da vida de Monet:

Menino A: Um dia, eu fui ali na casa do Monet, quando eu fui... no barco dele.

Susana: Tu foste na casa do Monet?

Menino A : No barco dele e na ponte.

Professora: O que mais dá para contar?

Menino A : Uma vez eu queria ver o Monet e minha mãe disse que ia me levar. Ela me levou e eu fui, daí a gente foi...

Professora: Onde?

Menina D: Lá no Monet.

Professora: É? E o que tu achou?

Menina D: Legal. Lá tinha uns cachorrinhos...

Professora: Tinha cachorrinhos lá no Monet?

Menina A : Qual era a cor da cozinha?

Menino B: Rosa...

Menino A : Azul.

Professora: Azul era a cor da cozinha...

Menina B: E a cor da sala?

Menino B: E por fora era rosa...

Menina E: Um dia eu fui lá na casa do Monet...

Professora: Tu também?!

Menina E: ... e... eu vi a ponte dele...

Menina F: Um dia eu fui na casa do Monet e eu andei no barco dele com o meu pai e com a minha mãe.

Professora: E como foi o passeio?

Menina F: Legal!

Professora: E o que é que tu viste?

Menina F: Eu vi... , passei em baixo da ponte... e...

Várias crianças falando

Professora: Que legal que todo mundo quer falar, mas a gente precisa falar em ordem, tá?

Menina F: Quando minha mãe me levou na Casa do Monet, eu vi a ponte e o barco dele.

Durante a entrevista, a professora perguntou às crianças o que eles sabiam sobre os artistas estudados. Nesses diálogos, notava que as crianças se prendiam mais aos fatos da vida de Monet e Van Gogh do que às suas pinturas. O diálogo abaixo e as imagens que as crianças produziram retratam como elas apreenderam a proposta da professora:

Professora: O que a gente sabe de Monet? O que a gente descobriu, o que a gente viu, o que mais chamou a atenção no estudo que a gente fez de Monet?

Menina A: Ele faz... muitas estorinhas e recorta...

Professora: Era o Monet que recortava?

Crianças: Não!

Professora: Quem é que recortava?

Crianças: Matisse.

Professora: Matisse. Quem gostaria de contar para nós tudo o que vocês sabem sobre Monet, ou alguém quer falar sobre Van Gogh?

Professora: Monet? Então conta: como era a casa dele, onde é que ele morava, como era a vida dele, como eram os filhos dele...

Menina A: Era cor-de-rosa a casa dele. Ele estava num barco pescando... a ponte, e ficou cego e não enxergava mais a ponte e fez cirurgia...

Susana: Eu queria também perguntar para vocês, que trabalho vocês fizeram hoje? Que trabalho foi este aqui que vocês fizeram?

Crianças: Foram estes aqui.

Crianças: A casa do Monet!! (gritaria)

Susana: Ah, a casa do Monet. E o que mais que vocês fizeram?

Crianças: A ponte... as ninfeias... (gritaria)... a casa... a janela... a água... as ninfeias... o sol... o barco.

Menino A: Borboleta...

Professora: Alguém quer falar do seu trabalho?

Crianças: Eu... eu... eu...

Professora: Só um pouco... a K. vai contar sobre o trabalho dela...

Menino F: Eu fiz o Monet, a casa dele, e... a água e a ponte!... E o barco...

Professora: Como é que Monet gostava de pintar? Conta para nós...

Menino F: Eu sei... Ele gostava de pintar as ninfeias...

Professora: Tá, mas como ele gostava de pintar? Como ele preferia pintar? Aonde ele gostava de pintar?

Crianças: No barco...

Professora: No barco. Aonde mais?

Menina C: Na casa.

Professora: Na casa? Ele ficava sentadinho assim?

Menina C: Lá fora...

Professora: Lá fora... porque ele gostava de pintar lá fora?

Crianças: porque ele... porque ele...

Crianças: As ninfeias... a água...

Professora: Ele gostava de pintar a água...

Menino F: A ponte... as ninfeias...

Professora: O que mais?... O que ele gostava de olhar as paisagens e pintar?

Crianças: As árvores...

Professora: Quais eram as paisagens que ele gostava de pintar?

Crianças: Gostava muito...

Menina A : Ele gostava da Camille... e a Camille morreu...

Susana: Quem é a Camille?

Crianças: A namorada dele. (risos)

Professora: Quais os nomes dos filhos dele com a Camille?

Crianças: O Michel e o Jean...

(bagunça)

Menina A: Alice... o Monet tinha dois filhos, Alice tinha... oito...

Professora: Não...

Menina A: Não, não... seis...

Menina A: Daí ficou nove...

Susana: Ele tinha muitos filhos...

Professora: Quem é que pintou os girassóis?

Crianças: Ehhhhhhhhhh...

Professora: Qual o nome do artista?

Crianças: Monet!!!

Professora: Monet pintou os girassóis???

Menina J: Van Gogh!!!

Professora: Hummm...

Menino F: Van Gogh cortou a orelha... (risos)

Menino F: É verdade, ele cortou a orelha e deu um tiro na barriga!

Menina A : O Van Gogh era bravo...

Susana: Era bravo??

Professora: Como era a pintura do Van Gogh??

Gritaria...

Menina A: Ele jogava as tintas... ele trocava as tintas por dinheiro... e daí ele começou a ficar fraco... e daí... e daí... e ficou fraco e morreu.

Menina A: Ele queria morar com o Gauguin, aí o Gauguin não gostava dele, chamou ele de bagunceiro, ele foi embora e cortou a orelha...

Professora: ... depois... Como eram as pinturas dele neste período??

Menina A: Monstro... Começou só pintar monstro com tinta preta... Bem preta... só preta... bem escuro...

Pelos resultados das produções infantis, as crianças fizeram poucas interpretações a partir das reproduções apresentadas a elas. A maioria das produções infantis era semelhante entre si e em relação às reproduções nos aspectos formais, colorísticos e espaciais. Na *releitura* de Van Gogh, o espaço para a criação foi mais reduzido, pois a professora ofereceu às crianças uma forma em papelão que lembrava o vaso da reprodução *Sun Flowers*. As crianças pintaram a forma, colaram em uma folha de tamanho ofício e depois pintaram os girassóis com as cores sugeridas pela professora.

Em relação à reprodução de Claude Monet *The White Water Lilies*, as pinturas infantis também são semelhantes, seja na constituição da imagem, no uso das cores, nos tipos de pinceladas e marcas, na distribuição espacial e no emprego dos materiais para representar a ponte, como os palitos de madeira. Ou seja, os trabalhos das crianças estão mais próximos de uma reprodução daquilo que viram do que de um modo singular de apreensão e constituição de outra imagem.

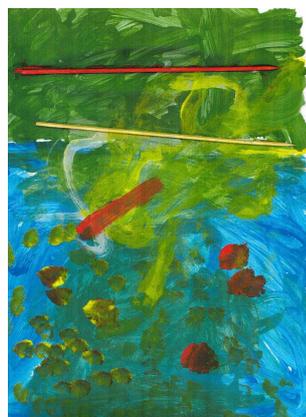
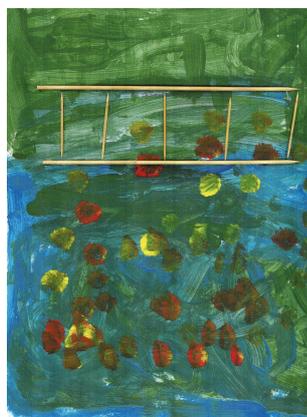


Imagem 22 Releituras de crianças

Entendo que as vozes das crianças, suas referências culturais e os modos como elas estavam entendendo os artistas e suas obras não foram priorizados pela professora, assim como também suas produções visuais ficaram restritas às configurações das reproduções apresentadas. Supostamente havia um diálogo entre crianças e professora, mas eram narrativas diferentes que se entrecruzavam com os mesmos personagens: Van Gogh Vampiro, que pintava o Zeca e Bóris e era nervoso como o Chucky, Van Gogh dos girassóis, da vida trágica que cortou a orelha.

A respeito das culturas dos alunos e das culturas que as escolas definem como legítimas, Jurjo Torres Santomé (1995) sugere que as instituições escolares, professores e professoras, deveriam reconhecer as formas da cultura popular da infância como veículo de comunicação de suas visões de realidade e aproveitá-las para que os alunos compreendam suas realidades e possam comprometer-se com sua transformação. Para o autor:

Se uma das missões chave do sistema educacional é a de contribuir para que os alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais dispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativo/as, solidários/as, críticos/as e democráticos/as, é óbvio que não podemos partir de uma ignorância daqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores culturais que a juventude valoriza acima de todas as coisas. (SANTOMÉ, 1995, p. 164-165)

Considero o esforço, o entusiasmo e o empenho da professora em oportunizar o conhecimento sobre os artistas e suas obras, mas entendo que as culturas infantis e seus universos simbólicos foram pouco explorados nas situações pedagógicas, prevalecendo, ao longo do trabalho, o ponto de vista da professora, constituído pelos vários discursos da arte sobre como educar uma criança.

7.3 Entre vitrais e chapas de aço

Em uma das escolas pesquisadas a direção estimulava as professoras a terem contato com diversas produções culturais, oportunizando idas a exposições de arte, concertos musicais, peças teatrais, feira do livro, entre outras atividades. Nos painéis da sala das professoras havia *folders* de várias instituições culturais com programações de cinema, exposições, palestras e de outros eventos culturais e educacionais que aconteciam em Porto Alegre. Além de incentivar os professores a participarem de atividades fora da escola, a direção convidava escritores e ilustradores de literatura infantil, grupos musicais e teatrais para apresentações, palestras e oficinas na escola e na comunidade.

Ao contrário da maioria das escolas infantis que formam seus cenários com os ícones da cultura popular, a referida escola disponibilizava nos espaços de circulação – pátio interno, corredores, refeitório – reproduções das fotografias da exposição *Êxodos*, de Sebastião Salgado [1944], e de pinturas diversas de Iberê Camargo (1928-1994). Junto a essas imagens havia painéis com poesias do poeta gaúcho Mario Pirata (1957) e do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), mas nas salas de aula as professoras compunham os seus cenários conforme suas preferências imagéticas.

Na primeira entrevista que realizei com as diretoras, procurei entender por que elas promoviam atividades culturais diversificadas às professoras, às crianças e à comunidade, pois notava que essa preocupação era singular no contexto das outras escolas infantis. Mesmo a direção promovendo e incentivando outros repertórios culturais, nas salas de aula as professoras tinham liberdade para compor seus cenários conforme suas preferências. Assim, muitas salas de aula eram compostas por imagens da Turma da Mônica, do Sítio do Picapau Amarelo e da Disney, portanto semelhantes às outras escolas. Segundo as diretoras:

Nós como escola pública, e trabalhando com crianças... a nossa comunidade não é uma das mais difíceis, mas a maioria das escolas infantis públicas municipais de Porto Alegre fica na periferia, são escolas carentes, crianças carentes. De toda maneira eu acho que a gente tem obrigação de apresentar para eles outros tipos de música que não aquelas que eles estão acos-

tumados em casa, de personagens que existem na TV e a mídia, mas obras de arte, pintores, e toda essa gama de conhecimentos...

Acreditamos que a arte é uma maneira de sensibilizar as pessoas. Elas [professoras e crianças] têm que ter um conhecimento daquilo que não é indústria cultural, que não é feito para vender, que não é feito para homogeneizar e ter lucro, o objetivo é realmente elevar a alma humana, tornar as pessoas mais altruístas e solidárias. Esses são os valores que realmente trazem... felicidade, porque o consumismo, o egoísmo e... e tudo que, que o capitalismo traz só... só faz a pessoa cada vez mais se sentir mal, se sentir incapaz e sentir infeliz.

A principal função da escola é ensinar.... diante disso e juntando o que há pouco a gente também falava sobre essa crise de valores da nossa sociedade e da necessidade de formar cidadãos, e pessoas conscientes, pessoas que sejam capazes de exercer a crítica, de se escandalizar com toda essa banalização da vida, da antiética.

Além de disso... as pessoas estão com a televisão dentro de casa como se fosse uma verdade... tudo passa a ser natural, o que aparece na televisão é válido, e não é. E a escola tem que remar contra isso. Tem que mostrar de alguma forma isso, que não é natural... que é tudo por dinheiro, por exemplo, vale tudo por dinheiro, que isso, o que que tem atrás disso? O que que leva isso? Enfim, toda a questão da mídia.

Queremos que a criança aprenda, que aquilo que ela aprenda na escola tenha significado na vida dela. Quem é essa criança? Ela é um cidadão da vila, dentro de Porto Alegre, dentro do Rio Grande do Sul, dentro do Brasil, e quais são os significados culturais para formação dessa criança? Ah... não é a Estátua da Liberdade, não é o Mickey, isso não tem significado nenhum para vida dela, não vai fazer um diferencial para que ela se goste, para que ela ame a sua terra e se auto estime. O que vai dar um significado para ela? É um Mário Quintana, que é um poeta gaúcho, é a Estátua do Laçador, é a Casa de Cultura Mário Quintana, é a Usina do Gasômetro, ver a torre da usina tem que ter um significado, tem que ter uma emoção, como para nós. O próprio Guaíba, ela tem que conhecer o Guaíba para ela amar...

A direção, ao colocar as reproduções artísticas nos espaços escolares, tinha a intenção de mostrar outras produções culturais no sentido de ampliar e qualificar os conhecimentos das crianças, professoras, funcionárias e famílias que frequentam a escola. As diretoras percebiam que há uma aprendizagem sendo efetuada através das produções midiáticas, como os programas televisivos e propagandas publicitárias, e que a escola precisa reagir, realizando propostas na contramão das pedagogias culturais. Por isso, incentivavam as professoras, crianças e comunidade escolar a terem contato com outras produções culturais.

Segundo a análise das diretoras, há três anos, desde que assumiram a direção da escola, elas vêm realizando um trabalho junto aos professores para que eles se deem conta dos efeitos da mídia sobre as crianças. Mas notavam que apesar de palestras, reuniões pedagógicas, onde eram discutidos textos teóricos, ainda havia resistências, sendo que muitas vezes algumas professoras se referiam à proposta da direção como “elitista”, por introduzir produções culturais diferentes daquelas que são difundidas pelos meios de comunicação. Para as diretoras, a resistência das professoras em trabalhar com outros repertórios culturais se deve ao fato de que muitas professoras se identificavam com os repertórios veiculados pela mídia. Além disso, muitas professoras acreditavam que o trabalho pedagógico deveria ser desenvolvido a partir apenas das referências culturais das crianças. Vejo as diferenças entre as concepções da direção e de algumas professoras como um processo de trocas, não uma disputa entre os diferentes enfoques pedagógicos.

No decorrer de suas falas, em muitos momentos eram retomadas questões sobre como a mídia, o cinema, as telenovelas estão produzindo os modos de ser, como também incentivando os valores consumistas às crianças e adultos. Visão esta das diretoras da qual compartilho parcialmente, e acrescentaria que não somos apenas “receptores”, pois temos a possibilidade de interpretar, negociar e criar outros significados a partir das diferentes produções culturais.

Para ilustrar seus posicionamentos em relação às produções midiáticas, as diretoras faziam comentários críticos sobre o modo como as campanhas publicitárias do Dia das Mães, por exemplo, enfocavam a maternidade, ao vincular a relação entre afeto materno e consumo, através das propagandas veiculadas em vários meios de comunicação. Segundo uma das diretoras: *Se torna natural ver uma mãe ensinar a filha a ir onde comprar presente para ela, ou enfim, essa coisa se torna banais e quando a gente procura falar sobre... sobre ética, ah... no fim a gente está falando de ética. É muito difícil remar contra a televisão, está muito, muito baixo o nível.* Nesses comentários, notava a atenção e as preocupações das diretoras sobre a atuação das pedagogias culturais e nas dificuldades que as instituições escolares, o corpo docente, têm em criar propostas pedagógicas que se posicionem criticamente em relação aos dispositivos pedagógicos da mídia.

De certo modo, a concepção da direção é de que as várias manifestações artísticas propagam valores positivos, e a escola seria o local onde as crianças teriam acesso a eles através das várias modalidades artísticas, ao passo que as produções midiáticas, aquelas que as crianças têm contato nos contextos familiares e nas suas comunidades, não seriam positivas à formação de cidadãos conscientes e críticos.

As diretoras depositavam nas produções artísticas nacionais e regionais a possibilidade de elas nos *salvarem* dos efeitos nocivos da sociedade de consumo, funcionando como um *antídoto* ao Mal. O modo como a cultura é vista indica uma perspectiva polarizada, às vezes ufanista, no sentido de que a *nossa cultura*, brasileira, gaúcha, porto-alegrense, porta valores melhores do que os das culturas estrangeiras, como o consumo.

Entendo a defesa apaixonada das diretoras em torno da produção artística como uma possibilidade de superação das situações sociais, pois por muitos anos também compartilhei dessa visão messiânica de a Arte cumprir a missão do Bem e de ter a capacidade de provocar transformações individuais e sociais. Entretanto, comecei a me perguntar que Arte era aquela que estava me referindo: a entidade ARTE? Um conjunto de obras consagradas? Algumas obras? Os processos individuais de elaboração da expressão artística?

Nesses questionamentos, me dei conta que essa minha visão romântica de arte e seu ensino não contribuiriam para que meus alunos e alunas ultrapassassem suas condições de vida. Ao contrário, muitas vezes os modos como apresentava as produções artísticas serviam para colocá-los em uma situação de admiração, no sentido de *respeitar* aquelas produções.

Ressalto que a intenção das diretoras em oportunizar o acesso às diferentes produções culturais não era fazer com que crianças e professoras tivessem atitude de respeito e admiração pelas produções artísticas. Meu entendimento é que o objetivo delas ao incentivar o conhecimento a outros repertórios culturais era de oferecer outras possibilidades além daquelas que as crianças têm acesso fora da escola.

A partir da visão educacional das diretoras em oportunizar à comunidade escolar o conhecimento de outros repertórios culturais, foi programada a visita das professoras e suas turmas às exposições de Amilcar de Castro (1920), com desenhos e esculturas do referido artista brasileiro e outra denominada *Tangenciando Amilcar*⁴⁵, onde dez artistas brasileiros estabeleciam um diálogo formal-conceitual através de instalações, objetos e pinturas com as obras do referido artista. Ambas as exposições aconteceram no Centro Cultural Santander, situado no centro de Porto Alegre em um prédio suntuoso de inspiração Neoclássica.

Acompanhei as professoras e monitoras com as turmas de Jardim A e B e dos Maternais I e II às exposições para entender como tanto elas quanto as crianças se relacionavam com aquelas produções artísticas não figurativas, conceituais, minimalistas e a maioria delas elaboradas em formas geométricas e materiais como chapa de ferro, aço, cobre, vidro, caixas, tecidos, latas, feltro, fumaça, barra de ferro, pregos, elástico, cano de PVC, vassouras, entre outros. Tais produções eram muito diversas em formas e materiais daquelas que usualmente as crianças e professoras⁴⁶ têm contato dentro e fora das escolas. Portanto, minha intenção era perceber no contexto da pesquisa os significados que as exposições de arte contemporânea produziam nesse público. Após a visita, realizei entrevistas com as crianças e as professoras.

Ao chegar ao Centro Cultural, as crianças foram agrupadas por faixas etárias e um ou dois mediadores⁴⁷ acompanharam cada grupo nas exposições. O trabalho dos mediadores objetivava o conhecimento sobre as exposições, os artistas participantes e suas obras, então forneciam explicações sobre as obras expostas e incentivavam a participação ativa das crianças na visita. Para tanto,

⁴⁵Essa mostra reúne dez artistas brasileiros desenvolvendo as questões formais que Amilcar de Castro trabalha, como o plano e a linha. São 45 obras, entre esculturas, desenhos e pinturas dos artistas Marco Giannotti, Carmela Gross, Ester Grinspum, Célia Euvaldo, Paulo Monteiro, Maria Helena Bernardes, Shirley Paes Leme, Ricardo Homen, Marco Túlio Resende e Renato Madureira.

⁴⁶Em outras entrevistas constatei que a frequência da maioria das professoras a museus de arte, centros culturais, galerias de arte é muito rara. Em geral as professoras têm contato com produções artísticas nas visitas que as escolas promovem.

⁴⁷Denominação utilizada aos profissionais que desenvolvem o trabalho pedagógico junto ao público no Santander Cultural. O Santander Cultural possui um setor educativo que tem por objetivo desenvolver propostas educativas aos visitantes das exposições. Os mediadores preparam atividades para cada tipo de exposição com o intuito de aproximar o público das obras. Em geral, após a visita à exposição, os grupos dirigem-se a uma sala ambiente para realizarem registros visuais sobre a exposição.

havia algumas estratégias lúdicas para que as crianças interagissem com algumas obras. Como as professoras não conheciam as obras e os artistas, a visita guiada foi conduzida pelos mediadores, sem interferências e participações delas. As professoras acompanhavam os grupos, auxiliavam na organização da visita e às vezes “traduziam” as propostas dos monitores às crianças, tendo em vista que muitas vezes as crianças não entendiam as solicitações das monitoras, então as professoras faziam pequenas intervenções esclarecendo as propostas.

Durante a visita, os grupos dos Jardins A e B foram mais receptivos às propostas dos mediadores e demonstraram alguma curiosidade em relação a algumas obras. Segundo a professora do Jardim B:

Eu acho que as obras despertaram a curiosidade deles... acho que eles interagiram bastante com o material... eles olhavam, eles buscavam, eles ficavam curiosos, eles queriam saber com o que era feito, do que não tinha sido feito, como estava um com outro... acho que foi bem rica essa vivência para eles lá.

Segundo o entendimento das crianças do Jardim B sobre a exposição:

Susana: O que é que tinha nas exposições?

Menino A: Tem um monte de coisa bonita.

Crianças: Coisa bonita (todos juntos)

Susana: Vocês gostaram das coisas que viram lá?

Crianças: Gostamos (todos juntos).

Susana: E alguém aqui disse que eram obras de arte. O que são obras de arte?

Criança: Pintura.

Susana: E o que mais?

Susana: Uns pedaços de ferro.... (esculturas de Amilcar de Castro)

Menina A: Eles fazem um papelão e grudam na parede.

Menino B: Com vassoura, e um poço de água.

Susana: Um poço de água? (balbúrdia)

E o que vocês mais gostaram na exposição?

Menino C: Dos ferros.

Menina B: Dos pés que ficam de pé sozinho.

Susana: Qual foi a parte que vocês mais gostaram do passeio?

Crianças: Dos livros... (trabalho de Marco Tulio Resende)

Menina D: Eu gostei da estrada.

Susana: Da estrada?

Menino C: O que é que tinha naqueles livros?

Crianças: Figuras...

Susana: Que tipo de figura tinha lá?

Menino C: Osso, martelo...

Nessa entrevista com as crianças, observei que muitas respostas delas estavam “prontas”, no sentido de que todos respondiam em coro, com as mesmas palavras, por exemplo: *O que havia no Santander? Coisa bonita. Gostaram do que viram lá? Gostamos.* Entendo que essas respostas eram repetições de dizeres sobre arte já ouvidos pelas crianças seja fora ou dentro da escola, pois eles foram e são construídos socialmente em relação à *beleza intrínseca da arte* e à atitude de agrado e satisfação que o público deverá ter frente às obras.

Mesmo as crianças dizendo que no Centro Cultural havia *coisas bonitas*, durante a visita não percebi manifestações de admiração, mas sim de curiosidade em relação a algumas obras, como, por exemplo, o conjunto de 28 livros que compunham o trabalho de Marco Tulio Resende. Notei que o interesse das crianças por esse conjunto de obras estava relacionado aos objetos que lhes eram familiares, como ossos, botões, santinhos, entre outros, e não por suas *qualidades estéticas*.

Ao contrário das crianças dos Jardins, as crianças menores, dos Maternais, não demonstraram interesse pelas exposições e participaram pouco das propostas dos mediadores. Notei, durante a visita, que a atenção das crianças menores se dirigia ao espaço expositivo, aos vitrais coloridos do teto, às imensas colunas, aos balcões de mármore, aos ladrilhos do chão, aos frisos decorativos e ao elevador de vidro. Elas deitavam, rolavam no chão, curtiam esses movimentos e descobriam os aspectos visuais do prédio nesses olhares curiosos. Entretanto, os monitores não percebiam que o foco da atenção das crianças não eram as obras, mas a profusão de detalhes do prédio. Assim, muitas vezes, os monitores interrompiam as explorações infantis fazendo intervenções para que as crianças prestassem atenção às obras. A respeito do trabalho de mediação, Mirian Celeste Martins (1998: 76) salienta que:

Como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, a mediação precisa ser pensada como uma ação específica. Percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para os ruídos perturbadores, para ênfases

desnecessárias ou para exclusões de aspectos que poderiam tornar este encontro mais significativo.

De certo modo, os monitores não estavam atentos aos *ruídos perturbadores* que foram percebidos pelas crianças no decorrer da visita e insistiam no olhar asséptico às obras.

As observações da professora do Maternal II pontuam sinteticamente como aconteceram as interações das crianças com as obras das exposições:

A monitora que nos acompanhou não foi bem assim (referindo-se à monitora que acompanhou o grupo do Jardim B)... pelo contrário. Ela queria ordem o tempo todo.

As crianças eram menores. Ela pedia muito que eles respirassem... tentava fazer uma espécie de relaxamento... Ela pedia muito que eles respirassem, que mantivessem a calma... e eles já não estavam mais afim. Eles já estavam a fim de colocar a mão, de sentar...

Enquanto teve algumas obras que eles podiam passar a mão, tudo bem, mas eles não queriam só passar a mão, eles queriam colocar o corpo, dava para sentar, eles queriam sentar... mas isso não podia... era só passar a mão... acho que foi isso que eles não curtiram. E, não era colorido também... era ferro... um material mais cinza, mais preto... e aí não podia nem tocar... para eles foi complicado. Tinha um quadro que eram umas formas para cima e para baixo e a monitora fez um trabalho com o corpo, mas eles não pegaram. Era em cima, em cima, embaixo... para que eles representassem a tela com o corpo... depois eles podiam deitar no chão, mas eles não estavam compreendendo o que ela queria.

O momento mais gostoso... agora vai ser cruel... foi no elevador... eles amaram o elevador... o elevador panorâmico foi a descoberta para eles... e o momento quando eles puderam desenhar no papel pardo.

A instituição cultural entende que *o mais importante da visita são as obras de arte*, portanto *as obras* é que devem ser a prioridade da visita, mesmo que para as crianças o prédio tenha sido a atração. Para essas crianças, aquelas obras sintéticas, com poucas cores e apelos visuais, tiveram pouco significado, apesar da insistência dos monitores em levá-las a interagir com as obras. As professoras dos Maternais perceberam que o interesse das crianças centrava-se no prédio, entretanto não puderam modificar os procedimentos da visita guiada. Minha leitura sobre essa situação é que a impossibilidade de participação das professoras durante a visita se deva a como a instituição cultural programa e desenvolve suas formas de visitação ao público, não adequando as atividades

aos diferentes grupos e seus interesses; além disso, o conhecimento das professoras sobre as crianças não é incorporado pelos monitores.

As professoras, mesmo percebendo o interesse das crianças pelos inúmeros atrativos do prédio, de certo modo foram *contaminadas* pela ideia de que as obras são mais importantes, e posteriormente, em sala de aula, retomaram aspectos da exposição em relação às obras, não aproveitando o que causou mais impacto às crianças.

Na entrevista, a professora do Maternal II salienta que a monitora queria *ordem o tempo todo*, o que significa um comportamento específico que as crianças deveriam ter diante das obras. Entendo que manter a ordem das crianças é uma imposição socialmente construída e aceita, de atitudes comportamentais que devemos ter em exposições de arte, como: caminhar vagarosamente, manter silêncio, não tocar nas obras, parar em frente a elas, circular na ordem proposta pelo curador, entre outras normatizações que seguimos para não sermos repreendidos pelos guardas ou monitores. É um modo de regular os corpos e as mentes infantis e adultas para ver arte. Como as professoras poderiam transgredir a norma e fazer suas contribuições se há uma normatização previamente estabelecida no modo de ver arte fixada pelas instituições culturais?

No decorrer da visita percebi que as professoras não tinham conhecimento prévio sobre os artistas e as obras. Na entrevista, as professoras disseram que a direção havia organizado a visita, mas elas não tinham informações sobre o que veriam. Para as professoras entrevistadas, a visita teria sido mais bem aproveitada por elas e pelas crianças se anteriormente elas tivessem algum conhecimento sobre as exposições. Segundo as professoras:

Professora A: *Eu acho complicado levar eles ao Santander... foi um passeio que a direção trouxe para a gente... e a gente foi... Eu acho complicado. Arte é importante, é legal, faz parte, é cultura. Teve uma criança que perguntou: "onde é o passeio?" E a gente já estava no passeio... A fala dela me chamou muito a atenção... quer dizer, não teve um preparo para ir até lá. A gente não estava trabalhando aquilo ali (sobre algo relacionado à exposição), e de uma hora para outra a gente foi lá.*

Professora B: *Acho que ir sem conversar com as crianças antes, sem explicar o que a gente vai ver, o que vai conhecer, se a gente vai poder tocar ou não vai poder tocar, se a gente vai poder fazer*

correria lá dentro ou não vai poder fazer, acho que fica complicado para eles. Eles precisam saber o que vão encontrar lá, senão realmente acho que fica sem significado.

Professora A: Eu me surpreendi... quando a gente trocou de andar, que era outra exposição: Tangenciando Amílcar... eu tinha saído porque o P. não estava passando muito bem. Quando eu voltei já estavam na outra exposição que não era mais do Amílcar... Eu me surpreendi quando vi que aquelas obras não eram dele. Porque eu pensei que a gente fosse lá para ver as obras dele. Antes de sair da escola uma das crianças perguntou exatamente o que a gente iria ver... e eu não sabia... Eu disse para as crianças: “olha, a gente vai ver obras de arte que ele fez”, agora o tipo de obra que ele tinha feito, eu não sabia dizer... se era tela a óleo... se era escultura... a gente não sabia...

Entendo a disposição e a vontade da direção em promover o conhecimento dos repertórios da arte contemporânea, mas concordo com as professoras sobre as dificuldades em visitar uma exposição sem referências anteriores sobre o que era o Centro Cultural, as exposições, os artistas e as obras. As professoras entendiam que a ida à exposição deveria ter sido negociada antes com elas para que pudessem inseri-la em seus projetos pedagógicos e assim todos, crianças e professoras, poderiam ter usufruído de outra maneira as exposições.

Mesmo sem terem conhecimentos prévios, as professoras aproveitaram as exposições, no sentido de que aquelas obras eram diferentes dos repertórios que usualmente elas têm acesso, pois eram obras constituídas por materiais distintos daqueles categorizados por “artísticos”, como as tintas, tela, lápis, aquarela, entre outros, e seus aspectos formais não eram representativos, *não se assemelhavam a algo do mundo concreto*. Segundo as professoras:

Professora A: Achei bonito o trabalho em si, achei bonito como arte, não é uma coisa colorida, como a gente costuma ver. Não é a coisa colorida que a gente costuma ver em escola infantil. Era uma coisa mais triste, mais séria, mais fria, mas eu achei muito bonito.

Eu acho que eu fui uma das poucas ali... do meu grupo que gostou... eu adorei, eu gostei, eu curti, mas para mim.

Professora B: Legal fazer estas visitas nos museus, nas exposições, mas antes vamos saber exatamente o que a gente vai ver.

Professora C: Para mim aquele [objeto] parecia que tinha um segredo naqueles ferros... porque quando ele [o monitor] perguntava será que dá para a gente ver... vamos ver se dá... parecia que tinha um segredo por trás daquilo... isso que ficou.

Professora A: *Tinha um quadro que fizeram com fumaça, que achei bem interessante. A monitora brincou com eles “onde tinha fumaça...” e tal, toda essa historia da chaminé, para que eles conseguissem compreender a obra. E também o quadro que depois a gente reproduziu com eles na sala, que foi “O que resta é o branco”. Que era uma tela toda preta e algumas partes não eram pintadas que era o branco.*

Durante o desenvolvimento da entrevista as professoras trocavam ideias sobre a *utilidade*⁴⁸ da visita e notava que as professoras haviam ampliado seus saberes sobre arte contemporânea, aproveitando suas apreensões em seus contextos de sala de aula. A princípio surgiram críticas em relação à direção ter programado a visita sem consultá-las e na maneira como foi conduzida a visita guiada, mas na medida em que as professoras dialogavam se davam conta que, mesmo com essas restrições, havia acréscimos em seus conhecimentos sobre arte e que esses conhecimentos possibilitaram realizar propostas pedagógicas com os alunos, como, por exemplo, propor atividades com outros materiais além de canetinhas hidrocor, folhas A4, guache, recorte e colagem; montar exposições com os trabalhos dos alunos no pátio interno da escola e incentivar outras modalidades formais além da figuratividade.

Após a visita, as crianças foram convidadas a participar de uma oficina em uma sala com mesas grandes onde os monitores ofereciam folhas de papel pardo, giz de cera, cola e revistas para que elas realizassem desenhos e colagens sobre o que haviam gostado na exposição. Nessa atividade, as crianças, ao entrarem nessa ampla sala, começaram a se dispersar, conversar, algumas corriam e outras não queriam participar da atividade. Com o auxílio das professoras, as monitoras organizaram os grupos e forneceram os materiais para que elas produzissem registros da exposição.

As professoras tinham expectativa de que o trabalho dirigido pelos monitores fosse mais além do que disponibilizar materiais e da solicitação de um desenho daquilo que as crianças haviam gostado nas exposições. Elas notaram que a experiência da oficina não foi significativa para as crianças, conforme seus comentários:

⁴⁸Refiro-me à utilidade no sentido pragmático, de uma aplicabilidade da visita ao contexto educacional.

Professora A: *Eu esperava que fosse realmente uma oficina e não simplesmente largar um papel pardo sem orientação.*

Professora B: *Aquilo ali é o mínimo: um papel pardo e giz de cera.*

Professora A: *É claro que as crianças gostaram porque eles ficaram livres, puderam se mexer, puderam tocar, manipularam e tudo... mas não achei que fosse assim uma grande coisa... não foi uma oficina.*

A intenção da atividade da oficina era de que as crianças expressassem suas apreensões das obras. Entretanto, como não houve outra mediação no sentido de problematizar sobre algo que as crianças tiveram interesse durante a exposição, ou ativar a memória e a imaginação delas relacionando as obras com outras experiências de suas vida. Assim, os registros gráficos das crianças resultaram serem semelhantes entre si, como casinhas, flores, borboletas e pássaros, desenhos estereotipados que poderiam ter sido produzidos em qualquer outra situação, como, por exemplo, em uma situação de “desenho livre” acontecida com outras crianças e em outra escola, o que remete às imagens da sessão 9.1 *As produções infantis*, expostas nas páginas 212 a 224 desta tese.



Imagem 21: Desenhos Jardim B

Desenhos realizados pelas crianças após a exposição no Santander.

As obras e o encaminhamento pedagógico dado na oficina não *penetraram* nas crianças, e os registros gráficos estavam longe daquilo que as crianças haviam visto nas exposições visitadas. A questão que coloco é: Qual a intenção de fazer com que as crianças realizem registros das suas experiências através dos desenhos? Seria para utilizar os desenhos como evidência do aprendizado feito nas exposições?

Creio que essas produções infantis são as vozes das crianças sobre a visita, sobre como elas compreenderam e se relacionaram com as obras.

O modo como foi realizada a oficina relaciona-se à perspectiva de que a exposição havia sido significativa para as crianças e que o contato com os materiais poderiam desencadear um processo gráfico baseados na exposição. Entendo que essa perspectiva pedagógica esteja fundada em uma *racionalidade perceptiva*, e conforme Hernández (2000: 45), essa abordagem visa à observação e à análise dos elementos visuais para que as crianças possam desenvolver habilidades plásticas para realizarem suas configurações.

Entretanto, se essa é a perspectiva que sustenta a proposta pedagógica da oficina, creio que os meios e os materiais para desenvolvê-la deveriam estabelecer alguma relação com as exposições e instigar as crianças para que elas realizassem suas produções. Cito, por exemplo, os materiais disponíveis às crianças: eram gráficos e comuns em seu cotidiano escolar, giz de cera e giz branco, papel pardo, canetinhas, cola e revistas, ao passo que os materiais utilizados pelos artistas eram inusitados, e a maioria das obras eram objetos tridimensionais e instalações. Então, por que oferecer materiais que sequer haviam sido utilizados nas obras e por que solicitar um desenho, já que as obras eram tridimensionais?

As professoras entenderam que os materiais das obras haviam sido importantes para as crianças, e a partir dessa percepção, elas elaboraram propostas em sala de aula explorando materiais que até então elas não haviam utilizado nas atividades em artes. Segundo uma das professoras:

Professora A: Eu achei legal o trabalho das bandeiras com as vassouras... eu achei muito interessante, aquela pintura com vassoura. Quer dizer uma coisa que a gente pode fazer com as crianças... e eu nunca tinha pensado nisso. Enquanto isso ficou bem presente para mim. Eu ainda vou

fazer um trabalho com eles com vassoura. E até pode comprar aquelas vassouras pequeninhas, na verdade é um (inteligível). E o trabalho com ferro também, não vou dizer que me tocou assim, mas é algo que me lembro e achei bonito.

A visita à exposição adquiriu significado para as crianças através das relações e apropriações que as professoras realizaram posteriormente.

Para além de como foram desenvolvidas as atividades na instituição cultural e os efeitos produzidos nas crianças e professoras, há uma questão mais ampla no que se refere à concepção vigente de que o ensino de arte *deve estar ancorado* na produção artística. Como mencionei anteriormente, essa concepção vem sendo constituída, principalmente, através das ideias do *DBAE (Disciplined Based in Art Education)*, que aqui no Brasil foram reelaboradas, adaptadas em uma variedade de modos nos diferentes contextos, sejam as apropriações de uma professora de uma escola infantil, ou do empresário e ilustrador Maurício de Sousa, sejam elas as de uma instituição cultural.

A forma como foi apropriada a proposta pela instituição cultural é impositiva tanto às professoras quanto para as crianças, na medida em que os saberes deles são ignorados, prevalecendo as concepções sobre arte da instituição.

8 Modulando modos de ver

As palavras ouvem-se, as obras veem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos (VIEIRA, 1988: 304).

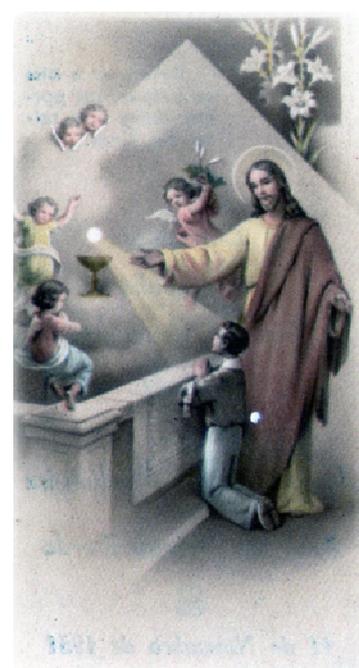
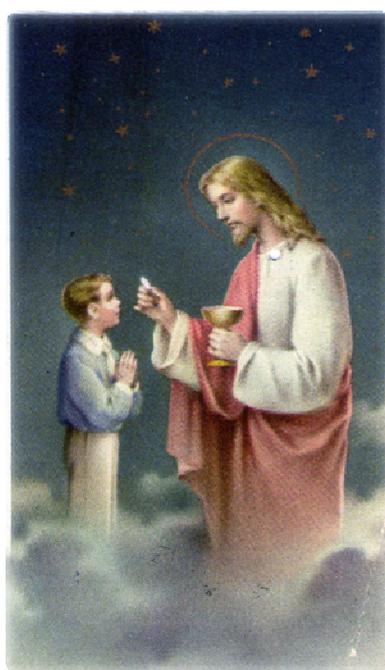


Imagem 22: Coleção de Santinhos



Imagem 23: Harry Potter e Hermione em figurinhas do álbum

Em minha infância colecionava *santinhos*, aqueles pequenos cartões com imagens dos santos e santas distribuídos pela igreja católica aos fiéis após as missas. Hoje minha filha compra *figurinhas* (*cards*) na banca de revistas para concluir o álbum *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*.⁴⁹ Nossas coleções de imagens, seja pela insistência de seus significados inscritos culturalmente e outros que atribuímos a elas, ou pelas suas qualidades formais e composicionais que nos seduzem, ou por vínculos afetivos que criamos, ou pela proximi-

⁴⁹ O referido álbum faz parte de um conjunto de produtos comerciais licenciados pela Warner Bros. Entertainment Inc. para divulgar o filme *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, produção de 2004.

dade e intimidade que mantemos com essas *figurinhas*, ficam preservadas cuidadosamente em nosso imaginário e passam a ser um dos referentes para entendermos o mundo.

Mury Nelson (2002: 283) diz que: *Crianças categorizam naturalmente e adquirem aquilo que lhes é disponível e que lhes interessa. Por mais de cem anos, os cards têm sido produzidos para tirar vantagem desta fascinação e para vender um produto.* Tanto a igreja católica, entendida aqui como a mais antiga corporação⁵⁰ ocidental, quanto as corporações de entretenimento entenderam o colecionismo e produziram e produzem seus acervos visuais para serem idolatrados, consumidos, preservados, admirados e principalmente para nomear, ordenar e formular representações sobre o mundo a partir de seus pontos de vista.

Em relação ao modo como minha filha se relaciona com os personagens de J. K. Rowling, percebo que a personagem Hermione Grange tem orientado um modo de ser adolescente baseado tanto em seus atributos mágicos e físicos quanto aos de sua personalidade. Antes de surgir o primeiro filme da série *Harry Potter*⁵¹, as maneiras como o público imaginava a heroína eram múltiplos; após os filmes, Hermione passa a ser a imagem corporificada pela atriz Emma Watson.

De modo diferente da minha filha, em relação à personagem e à imagem de Hermione, o que me fascinava nas estampas sacras⁵² não eram as figuras santificadas e seus milagres, mas os céus, a luminosidade, as formas das nuvens e seus efeitos de cores, como as combinações dos acinzentados com lilases, azuis, rosas e sépias.

⁵⁰ Entendo corporação como uma organização institucional com interesses comuns, cujo objetivo é de propagar suas ideias nos mais variados setores da sociedade.

⁵¹ *Harry Potter e a pedra filosofal* foi o primeiro livro da série lançado no Brasil em 2002. Em 2001 foi lançado o filme nos cinemas e depois em VHS e DVD.

⁵² A Igreja Católica e os estudiosos da sua produção imagética fazem uma distinção ente arte sacra e religiosa. A arte sacra estaria relacionada ao culto e a religiosa à devoção, sendo que ambas servem para difundir a doutrina cristã.

As imagens desses céus foram tão significativas que até hoje, quando admiro o pôr do sol, penso: Parece o céu de um santinho!!!! Mesmo tendo consciência de que minha memória remete aos registros de reproduções pictóricas, momentaneamente, ao me deparar na natureza com as tonalizações da luz do sol sob as nuvens no céu, penso que esses efeitos do pôr de sol imitaram aquelas imagens impressas.

A respeito de como o universo visual modula nossos modos de ver a realidade, Chaplin e Walker (2002: 42) ressaltam a relação recíproca entre as imagens criadas e o modo como vemos a realidade, dizendo que: *vemos determinadas pinturas como retratos realistas do mundo, e por sua vez as pinturas podem influenciar o modo como percebemos a realidade.*

Assim, as representações sobre céus que guardo em meu acervo de imagens modularam meu modo de ver a natureza. Os céus dos santinhos passaram a ser a “melhor” representação de céu que conheço. Se a natureza ou qualquer outra representação não se assemelha a esses modelos, acabo desvalorizando-as. Com isso, deixo de usufruir outros repertórios visuais, pois meu olhar para os céus foi constituído por determinadas concepções pictóricas da Igreja Católica, muitas delas advindas da arte renascentista. Sobre como construímos o conhecimento visual, Analice Dutra Pillar (2001: 13) salienta que: O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo.

Outros conhecimentos visuais se formaram e criaram registros de mundo, como as produções artísticas e fílmicas. A Revolução Francesa, por exemplo, entendo através da pintura *A liberdade guia o povo* (1830), de Eugène Delacroix; a cidade de New York, mesmo tendo vivido por dois anos, é uma mistura eclética dos filmes *Taxi Driver* (Martin Scorsese – 1976) e *Era uma vez na América* (Sergio Leone – 1984) com a pintura *Broadway Boogie-Woogie* (1940) de Piet Mondrian.

Essas referências visuais tão díspares, e tantas outras, formaram meus repertórios visuais estéticos, concepções sobre acontecimentos históricos e modos de vida; enfim, essas diferentes representações expressas em diferentes suportes materiais e linguagens, épocas e tradições culturais me ensinaram a ver sob determinados regimes escópicos. Entendo os regimes escópicos como as maneiras de ver produzidas pelas interações com os diferentes materiais visuais. O modo como construímos nossos modos de ver, a *visualidade*, é formado pelos diferentes regimes escópicos.

Minha intenção, nesta seção, é entender como, no contexto da pesquisa, as várias concepções de arte que circulam em contextos mais amplos – histórico, social e cultural –, se tornaram *pedagogizadas* nas escolas infantis, pois percebi que nas instituições pesquisadas, na maioria das vezes, as imagens são utilizadas para *ensinar algo para as crianças*. A respeito de como os campos do conhecimento se transformam em textos pedagógicos, Jorge Larrosa (1999: 117) afirma:

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, mas é, também, uma gramática ideológica.

Desse modo, entendo que a atribuição de que *as imagens ensinam* não foi constituída exclusivamente nos espaços escolares e sim no campo da Arte, entendida aqui como as instituições, os artistas, a circulação dos objetos artísticos. Como Larrosa aponta, há uma reelaboração, uma pedagogização, do conhecimento macrossocial nos contextos educacionais.

Assim, gostaria de examinar, por exemplo, como a afirmativa dessa professora se configurou no espaço pedagógico: *na minha sala, particularmente, escolho as imagens por motivos mais... pedagógicos para aquele momento, e outras tem motivos mais aleatórios*. Entendo que não é essa professora que profere tal ideia, mas que seus dizeres representam um consenso compartilhado socialmente de que as imagens adquirem um caráter pedagógico, como podemos observar nas declarações do Sr. Diego Lerner, presidente de *The Walt Disney*

Latin América, quando ele fala a respeito das intenções da maior corporação de entretenimento do mundo: *O plano de ação da corporação é fortalecer a ideia de que já não somos uma empresa de brinquedos para crianças, mas um produtor global de conteúdos para toda a família* (FONSECA, 2001: 21). Poderíamos perguntar que “conteúdos universais” a corporação Disney propaga? Ou quais os motivos pedagógicos da professora em escolher determinadas imagens para as crianças? O que essas imagens, sejam elas as das salas de aula ou as da corporação Disney, podem ensinar?

Trata-se, então, de compreender como se constitui e institui no contexto escolar a concepção de que as imagens têm funções pedagógicas, e se elas ensinam, *como* e *o que* está sendo ensinado através delas. Pretendo, então, capturar como essas formações discursivas foram e são sustentadas por outros discursos, pois os dizeres sobre as imagens, proferidos pelas professoras, têm uma memória tanto individual quanto cultural, se constituindo em outras épocas e campos do conhecimento.

8.1 Um pouco além dos santinhos

As imagens, sejam elas da coleção de santinhos ou do álbum de *Harry Potter*, os rabiscos de uma criança, uma logomarca da Coca-Cola ou uma pintura-grafite de Jean-Michel Basquiat (1960-1988), não têm sentido em si mesmas. Os sentidos são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais, amplos ou específicos, e as pessoas dão uma *existência* aos materiais visuais atribuindo significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que esses diálogos são mediados pelos contextos culturais e históricos. Edgar Morin (1998: 26-31) ressalta o dinamismo entre sujeito-conhecimento-cultura, explicando que:

Meu espírito conhece através da minha cultura, mas num certo sentido, a minha cultura conhece através do meu espírito. Assim, as instâncias produtoras do conhecimento se coproduzem umas às outras; há uma unidade recursiva complexa entre produtores e produtos do conhecimento. (...) O conhecimento está ligado,

por todos os lados à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor.

Nessa perspectiva, os significados das imagens são móveis, parciais, e seus dizeres são produzidos em determinados contextos. *Em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo* (MANGUEL, 2001: 280). Assim, há mobilidade e variedade no modo como são constituídos, interpretados e negociados os significados das imagens. Cada época, cultura, grupo social e os sujeitos elaboram seus modos particulares de atribuir sentido aos textos visuais, e como lembra Alberto Manguel (2001: 28): *Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva.*

Os santinhos, por exemplo, ao invés de me conduzirem à fé religiosa, me ensinaram a ver a natureza de determinado modo. Manguel (2001) argumenta que construímos nossas narrativas por meio de ecos de outras narrativas, sejam elas imagéticas, sociais, culturais, textuais. Segundo o autor:

(...) o vocabulário que empregamos para desentranhar a narrativa que uma imagem encerra (sejam os botes de Van Gogh ou o portal da Catedral de Chartres), são determinados não só pela iconografia mundial, mas também por um amplo espectro de circunstâncias, sociais e privadas, fortuitas e obrigatórias (MANGUEL, op. cit., p. 28).

Concordo com Manguel e entendo que os significados em torno das imagens são construídos como uma trama que vai sendo elaborada por muitos dizeres. Além disso, existem os repertórios individuais que encaminham nossas atribuições de sentidos a determinadas imagens. Entretanto, mesmo havendo polissemia na interpretação dos significados, existem significados que limitam outras negociações, como alerta Janet Wolff (1997: 117), dizendo que *o número de possíveis leituras tem um limite, tanto porque os textos [culturais] têm meios de dar preferência a certos significados, como também a história da recepção de um texto atua com um significado “fixo” em alguns aspectos.*

Mesmo havendo criação e interpretações diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores, e

significados, a determinadas produções imagéticas. Essas valorações são compartilhadas pelos membros dos agrupamentos sociais, ou não, em um contexto mais amplo, e servem ora para agregar, ora para excluir, outros grupos, pessoas e produções simbólicas. Como salienta Silva a respeito das atribuições de sentido e das disputas em torno dos significados:

Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (SILVA, 1996b: 21)

Assim, as imagens produzem diferenças, pois situam, posicionam grupos e sujeitos em torno delas. A produção da diferença implica em valorar, hierarquizar uma produção simbólica em relação às outras. Segundo Silva (1996b: 23), *essa hierarquização – que permite afirmar o que é “superior” e o que é “inferior” – é estabelecida a partir de posições de poder. As relações de diferença cultural não são, nunca, simétricas. As relações desiguais – o que é mais X e o que é menos – entre diferentes produções culturais, e o poder que está em jogo para definir o que tem mais valor, são produzidas em diferentes instâncias.*

As formas de poder, de disputa em torno do significado de uma produção em relação a outra, se ramificam, tomam várias formas, seja no modo como um museu de arte organiza e dá visibilidade a suas coleções permanentes e temporárias, seja nas escolhas de imagens que uma professora disponibiliza aos seus alunos. A respeito de como se produz a diferença de determinados sistemas de representação, Silva argumenta que:

Os “universais” da cultura são sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade. Eles são, entretanto, sempre e inevitavelmente, sistemas de representação: construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação. (SILVA, 1996b: 33)

Sendo relações assimétricas, alguns grupos sociais concentram mais poder que outros para eleger quais produções culturais são “melhores” do que

outras e assim são formados vários discursos que fixam narrativas em torno delas. Na própria instituição da Arte, a uma produção de Vicent van Gogh, o artista europeu do final do século XIX, é atribuído um valor maior do que aquele dado ao pintor contemporâneo gaúcho Iberê Camargo. Ou seja, os significados construídos e formulados através de vários discursos em torno de Van Gogh e suas obras, e o valor conferido a elas, dificilmente poderão ser contestados; logo, eles se tornam verdadeiros e hegemônicos. Há uma infinidade de discursos proferidos em várias instâncias que fazem de Van Gogh, Van Gogh, e de Iberê Camargo, Iberê.

A respeito de como se instituem determinados discursos como sendo “verdadeiros”, Veiga-Neto esclarece que:

Os discursos podem ser entendidos como histórias que encadeadas e enredadas entre si, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. (VEIGA-NETO, 2000:56)

Nessa abordagem, os discursos produzidos em torno de determinadas imagens tornam-se hegemônicos em relação a outros. Além de estabelecer significados fixos, os regimes de verdade elaboram modalidades nas formas pelas quais nos relacionamos com as diversas produções artísticas.⁵³ Ou seja, minha atitude frente a uma pintura de Van Gogh está impregnada de todos os discursos produzidos em torno dela: a biografia do artista, a cotação no mercado, os museus onde as obras estão acessíveis.

A concepção de que as imagens são portadoras de dizeres está naturalizada entre nós⁵⁴, pois muitas vezes ouvimos as pessoas perguntarem diante das produções artísticas ou do desenho de uma criança: O que ele/a quis dizer com isso? Que equivale a dizer: *Que significado tem esta imagem?* Entendo que

⁵³ Cito, como exemplo, o quadro Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, exposto do Museu do Louvre em Paris, em torno do qual se formam longas filas, ao passo que em frente a outras tantas produções do museu o público é mais esparso. O regime de verdade que essa obra produz supera qualquer outra.

⁵⁴ Estou falando de “nós” como um público geral diante do “deciframento” de qualquer imagem, seja ela a ilustração de uma história, de uma propaganda, seja de uma produção artística.

nessa pergunta está implícita, previamente, a expectativa que alguém – o produtor da imagem – quer comunicar algo para alguém, dar, oferecer um significado já constituído para alguém. A ideia de que as imagens, e de quem as constituiu, possam portar dizeres e significados, percorre a história das imagens no ocidente, logo, as nossas relações e expectativas em torno delas.

Entre tantas maneiras de nos relacionarmos com as imagens, aponto aquelas formações discursivas produzidas em torno do campo da Arte, no qual foi atribuída a capacidade *didática das obras de arte*. De vários modos as imagens nos ensinam: comportamentos, valores, concepções de mundo, crenças, modos de ser. Além dessas formas sutis de ensinamentos, às vezes não tão visíveis, as produções artísticas ensinam a formular outras imagens, sendo que muitas vezes algumas formações visuais transformam-se em cânones estéticos.

As diferentes produções imagéticas geraram uma variedade de ensinamentos. Se hoje as professoras das escolas infantis de Porto Alegre utilizam as imagens por motivos pedagógicos, entendo que suas crenças foram construídas a partir de outros tantos discursos que nos dizem que as imagens ensinam. A seguir, salientarei alguns movimentos na história das imagens que formularam a *concepção didática das imagens*, a fim de entender como hoje as imagens têm sido utilizadas no contexto específico da pesquisa.

8.2 Ensinando através das imagens

Considero a Igreja Católica, a mais antiga corporação ocidental, como a primeira instituição a formular determinados regimes escópicos com a intenção de educar o olhar. De certo modo, a corporação religiosa cristã antecipou o que as produções artísticas do Renascimento e outros movimentos artísticos realistas⁵⁵, a fotografia, o cinema, e posteriormente os meios de comunicação de

⁵⁵ Utilizarei a palavra “realismo” para as representações artísticas que buscam a semelhança com o mundo concreto. Entendo que mesmo havendo diferenças entre os movimentos artísticos, como o Barroco e o Neoclássico, ambos se assentam na ideia de representação como verossimilhança.

massa e as logomarcas das grandes corporações de entretenimento têm efetivado em torno das imagens: narrar o mundo, criar efeitos de realidades, normatizar modos particulares de ver e agregar adeptos em torno de suas visões. Hernández afirma que *junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade* (HERNANDEZ, op. cit., p. 21).

A Igreja Católica, desde o período medieval⁵⁶, percebeu que o teatro, a música, a arquitetura, a escultura e principalmente as imagens sacras poderiam servir como instrumento à conquista espiritual, sendo um meio para propagar seus ensinamentos e capturar o maior número de devotos. Antonio Alcir Pécora (1988), ao analisar o tema do *olhar* nos sermões do Padre Antônio Vieira no século XVII, encontrou registros sobre o uso intencional das imagens para atrair fiéis. Conforme Pécora:

Segundo as lições mais conhecidas do patriarca da Ordem [Santo Inácio], ele [Padre Vieira] não relutava em admitir a importância que a presença de elementos visuais impressionantes pode ter na conquista do fiel. (...) A representação visual parece-lhe mais atraente que o discurso puramente oral, e, nesse sentido, poderia acrescentar poder de convencimento ao sermão. Além disso, mais que o atraente da representação, o que lhe parece importante e eficaz na visão seria a sua concretização, o fato de apontar para a obra, a coisa efetivamente feita e não apenas dita ou prometida: o “ver”, em princípio, se oporia à vanidade possível das palavras, bem como reforçaria a ideia de necessidade da ação. (PÉCORA, 1998: 304)

Geertz também assinala os propósitos educativos utilizados pela instituição religiosa em relação às pinturas renascentistas, dizendo que:

(...) a maior parte da pintura italiana do século XV era religiosa, não somente em seu tema, mas também nos fins que se destinavam a servir. Quadros tinham a função de tornar os seres humanos mais profundamente conscientes das dimensões espirituais da vida; era um convite visual a reflexões sobre as verdades do cristianismo. (GEERTZ, 1997: 156)

⁵⁶ A posição da Igreja Católica sobre a utilização das imagens em seus templos foi definida em 787 pelo II Concílio Ecumênico de Niceia. No século XVI, o Concílio de Trento reafirmou as decisões essenciais do Concílio de Niceia em relação ao uso das imagens, desde que as subordinassem ao dogma e à propagação da fé católica. Além disso, o Concílio de Trento determinava que as reproduções das imagens deveriam contar as histórias e mistérios da redenção e servir à instrução religiosa do povo.

Tanto Geertz quanto Pécora sublinham a utilização intencional das imagens pela Igreja Católica com um *projeto educativo* visando difundir suas visões de mundo.

David Hockney (2001: 17) salienta que *os artistas medievais e renascentistas produziram as “únicas” imagens existentes*. Entendo que as imagens sacras desse período foram as principais produtoras de “verdades”, incluíram e excluíram fatos históricos, pessoas, milagres, modos de vidas, logo, produziam as visões sobre o mundo espiritual e terreno. As imagens cumpriam o papel de narrar os acontecimentos tendo em vista que o acesso ao mundo letrado era restrito ao clero e à nobreza, e mesmo assim poucos eram alfabetizados e tinham contato com livros⁵⁷.

Cabe lembrar que a igreja e a nobreza formavam o poder instituído e os artistas e suas corporações estavam subordinados às normatizações temáticas e estéticas estabelecidas por eles. Logo, as produções imagéticas se articulavam com os pontos de vista do poder. Mesmo com as restrições e imposições, os artistas realizavam suas interpretações acerca das temáticas e elaboravam suas próprias configurações, como podemos observar, por exemplo, na Madona de Cimabue (Florença, 1240-1302) e na Madona de seu aluno Giotto (Florença 1260-1337).

⁵⁷Gutenberg, em 1454 ou 1455, inventou os tipos móveis de impressão e imprimiu na Alemanha o primeiro livro no Ocidente: a Bíblia de Gutenberg.

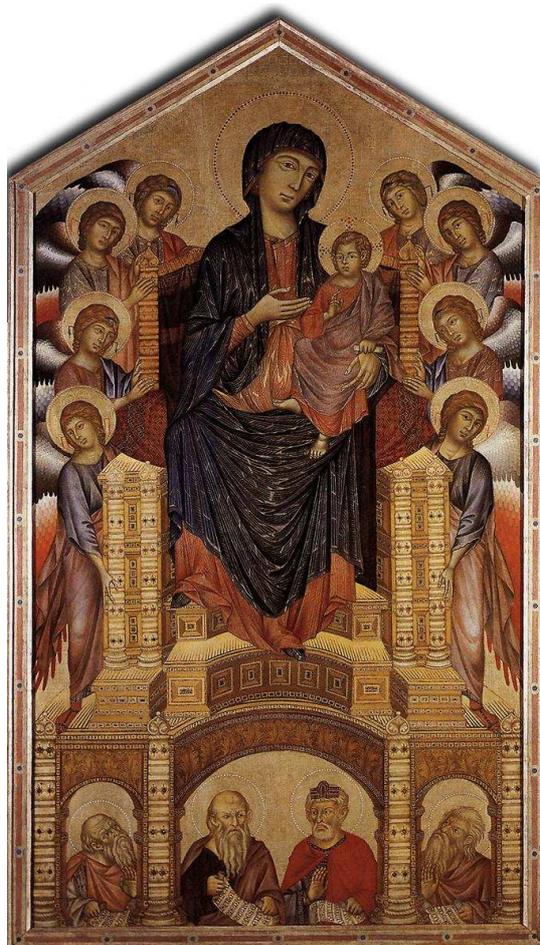


Imagem 24: Diferentes interpretações sobre Madona
 À esquerda: Madona A Majestade de Cimabue, 1285-1286
 À direita: Madona de Giotto, 1298

Fonte: <http://www.christusrex.org/www2/art>

Apesar das singularidades das duas representações, há uma similaridade entre as duas imagens, como: os olhares das duas madonas direcionados para além do limite do quadro, a corte angelical prestando homenagem à mãe e ao filho, a aura indicando a condição etérea, o tamanho avantajado das figuras principais em relação às outras, os mantos e vestidos das madonas e os tronos ornados. Essas composições e seus elementos constitutivos fundiam as duas formas de poder vigente – o eclesiástico e o real –, criando a ideia de que o poder terreno está ungido pelo sagrado. Essas imagens pré-renascentistas, e muitas outras, construíram a relação imbricada entre Deus-Reis e Madonas-

Rainhas.

Ainda hoje notamos a fusão entre governantes ou membros reais como seres divinos, como, por exemplo, quando grande parte da população argentina ergue oratórios com as imagens de Evita Péron⁵⁸, esposa do ex-presidente Juan Domingos Péron, morta em 1952, colocando-a como a “santa dos descamisados”. Ou, mais recentemente, em 1997, a comoção religiosa em torno da morte da Princesa de Gales, Lady Diana. Sobre Diana, Mirzoeff (2003: 315-319) assinala que sua imagem disseminada através dos meios de comunicação havia se convertido em um ícone visual de grande poder e que depois de sua morte lhe atribuíram características de uma santa italiana.



Imagem 25: Diana e madonas



As imagens contemporâneas de Diana com o manto, a cabeça inclinada, o olhar indo além da fotografia é uma conotação das imagens das madonas. As imagens das madonas formam uma *gramática histórica iconográfica* (Barthes, 1990:17), no sentido que nos influenciam sobre como vemos as imagens contemporâneas.

Fonte das imagens:

<http://feeclochette74.free.fr/LadyDiana.htm>

⁵⁸O livro *Santa Evita* (1995), do argentino Tomás Eloy Martínez, um romance baseado em fatos reais, narra a história do corpo embalsamado de Evita. Esse corpo passou a ser um símbolo de poder para quem o tivesse; assim, o regime militar argentino sequestrou-o, tendo sido posteriormente recuperado por Juan Péron e trasladado para a Europa. Quando Perón voltou para a Argentina e foi reeleito novamente presidente, o corpo passou a “viver” na Casa Rosada. Ou seja, o corpo morto de Evita continuou a exercer seu poder.

No Renascimento é criada a perspectiva que ordena o espaço e o tempo no plano pictórico, produzindo a ideia de que as imagens *representam o mundo real dentro do quadro*. Essa outra forma de representar o mundo baseada na imitação da natureza elabora um outro olhar. Conforme Paulo Sérgio Duarte (1998: 250):

A cultura da Renascença não permitirá mais a *visão* medieval com sua multiplicidade de relações com o modelo que tanto poderia ser um fantasma, uma quimera ou outra imagem qualquer. A Renascença tem *Um Modelo: a Natureza*. Para imitá-la será necessário *Um Olhar* capaz de conhecê-la. Representar um objeto implica, primeiro saber o que ele é, conhecer sua estrutura íntima. Se este objeto é um céu noturno é necessário pesquisar o que são os astros e o que é o céu; se uma tempestade, o que é esse fenômeno atmosférico; se um corpo humano, conhecer sua anatomia. (...) A reprodução, atendendo às novas exigências, será sua representação direta e fiel, portanto, verdadeira. (DUARTE, 1998: 250)

A pintura renascentista inaugura a concepção de que as imagens criam efeitos de realidade através da convenção da perspectiva, das técnicas pictóricas, das possibilidades expressivas da pintura a óleo, como os efeitos de luz e sombra, relevo, luminosidade, da textura empregada nos objetos, do conhecimento da anatomia humana e dos fenômenos naturais. Todos esses procedimentos constroem a ideia de que as representações podem ser mais reais do que os próprios objetos observáveis.

Berger (1982) assinala a especificidade da pintura a óleo como um modo particular de produzir a realidade. Segundo o autor: *As qualidades especiais da pintura a óleo prestavam-se a um sistema especial de convenções para representar o visível* (BERGER, op. cit., p.113).

David Hockney (2001), em seus estudos sobre como os artistas utilizavam instrumentos ópticos – a câmara lúcida – para representar com mais fidelidade o mundo material, afirma que sua pesquisa não é uma tentativa somente de desvendar o passado e as técnicas pictóricas dos artistas, mas, sobretudo, entender *como hoje vemos as imagens e a própria “realidade”* (HOCKNEY, op. cit., p. 15). Entendo que os estudos de Hockney mostram que a pintura a óleo do

século XV ao século XIX elaborou uma narrativa visual verossímil, produzindo a ideia de que as representações criam realidades.

As imagens da arte renascentistas e posteriormente outros movimentos nas artes visuais, como o Barroco e o Romantismo, também baseados no realismo, serviam como *documentários* sobre o mundo, pois narravam desde os acontecimentos históricos ao exotismo da flora e fauna das terras conquistadas.



Imagem 26: Como fomos vistos pelos outros
Jean-Baptiste Debret e Albert Eckhout

Ernest Gombrich (1986: 72), em seu livro *Arte e ilusão*, realiza um levantamento das diferentes representações de um rinoceronte feitas por Dürer (1515), James Bruce (1790) e por um fotógrafo contemporâneo. Essas imagens do rinoceronte, em cada época, construía as concepções do que eram esses animais africanos.

De modo similar, os documentários televisivos da *National Geographic* elaboram nossas percepções sobre aquilo que não conhecemos ou modificam aquilo que já sabemos. Em relação aos documentários contemporâneos, por exemplo, o olhar europeu de Wim Wenders, no filme documentário *Buena Vista Social Club* (1999) sobre os músicos cubanos, mostra através das imagens a situação político-social de Cuba. A meu ver, as diferentes produções artísticas ocidentais tanto produziram verdades e saberes, assim como os documentários, como nos ensinaram a crer que elas *representam o real*. Segundo Albuquerque Jr.:

As obras de arte têm ressonância em todo o social. Elas são máquinas de produção de sentido e de significados. Elas funcionam proliferando o real, ultrapassando sua naturalização. São produtoras de uma dada sensibilidade e instauradoras de uma dada forma de ver e dizer a realidade. São máquinas históricas do saber. (ALBUQUERQUE Jr., 1999: 30)

Antes do surgimento e da propagação dos meios de reprodução das imagens, as produções artísticas foram as instituidoras da realidade: demarcaram as distinções entre os grupos sociais, construía os corpos masculinos, femininos e infantis, definiram como eram os povos conquistados, “os outros”, como fizeram Jean-Baptiste Debret (1816-1831) e Alberto Eckhout (1637-1644) a respeito dos habitantes do Brasil. Enfim, as produções artísticas realistas nos ensinaram a ver o mundo através delas.

A insistência em querer reproduzir o mundo concreto com maior semelhança possível leva ao aperfeiçoamento dos sistemas de lentes utilizadas desde o Renascimento. Além do aprimoramento dos mecanismos óticos, há a busca em fixar as imagens por um meio mecânico. Assim, os meios de registrar a

realidade – as visões dos artistas sobre o mundo –, até então soberanos como linguagem expressiva, começam a ser renovados.

Em 1826, na França, Nicéphore Niépce fixa a primeira imagem mecanicamente, criando a fotografia. Onze anos depois, Louis Jacques M. N. P. Daguerre inventa o daguerreótipo, e em 1888 é lançada por George Eastman a primeira máquina fotográfica com rolo de filme, a câmara KODAK. O virtuosismo dos artistas é substituído pelas máquinas e agentes químicos dos laboratórios. Segundo Walter Benjamin (1996: 167): *pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho.*

Nesse mesmo período, entre 1860 e 1880, surge a pintura impressionista, a qual rompe com a concepção da arte como registro realista, instigando o olhar àquilo que não é visível. Segundo Berger: *Com o movimento impressionista e o cubismo a pintura a óleo perde seus status. A fotografia toma lugar da pintura a óleo, como fonte principal da imaginária visual* (BERGER, op. cit., p. 88).

Os movimentos artísticos, alguns simultâneos e outros que sucederam ao Impressionismo, como o Expressionismo, Cubismo, Surrealismo, Dadaísmo, Abstracionismo, Suprematismo, Futurismo, Construtivismo, entre outros *ismos* que marcaram as vanguardas do século XX, se distanciam da função descritiva ou imitativa do mundo visível que até então a pintura a óleo havia desempenhado por três séculos. Paul Klee (1879- 1940) define o novo paradigma estético para a arte ocidental, dizendo que: *A arte não está na repetição do visível e sim no tornar visível.*

A fotografia e as novas configurações visuais e técnicas da arte fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída pelos meios de reprodução da imagem, como o cinema, as revistas, as fotografias publicitárias e a televisão.

Mirzoeff (2003: 23) argumenta que os modos como nos relacionamos com o mundo visual são diferentes dos modos como a pré-modernidade e a modernidade se relacionavam, dizendo que: *a cultura visual não depende das imagens em si mesmas, e sim da tendência moderna de plasmar em imagens a sua existência. Esta visualização faz com que a época atual seja radicalmente diferente do mundo antigo e medieval.* Os modos de nos relacionarmos com as imagens, principalmente com as produções conceituais contemporâneas, se modificaram, contudo as imagens, principalmente aquelas veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, assim como foram as imagens sacras e as imagens realistas, continuam produzindo nossos conhecimentos e nossa visualidade.

8.3 Os usos das imagens nas escolas

A concepção de que as imagens têm a capacidade de ensinar inicia no campo da arte e se dissemina em várias outras instâncias, em especial no contexto educacional. De vários modos, os sistemas de arte constituídos em diferentes períodos históricos estão relacionados com as formas de ensinar arte. Isso não quer dizer que exista uma relação direta de causa e efeito entre as concepções de arte vigentes e os modos de ensinar arte, mas uma vinculação entre arte, o que entendemos e reconhecemos como arte, e as modalidades de ensiná-la⁵⁹.

Arthur Efland vem desenvolvendo estudos sobre os vínculos entre os sistemas de arte e a educação, mostrando desde o período clássico grego até nossos dias as imbricações entre os sistemas de arte e suas formas de ensino⁶⁰. Entendo que as várias concepções visuais e textuais constituídas em torno da arte e as teorias educacionais, muitas vezes impregnadas das concepções sobre

⁵⁹ Durante três anos (1997-2000) desenvolvi a pesquisa *Transformações nos saberes sobre a arte e seu ensino* junto às professoras de Educação Infantil e às alunas de graduação em Educação que frequentavam a minha disciplina Arte na Educação Infantil com o intuito de entender como elas formulavam suas concepções de ensino de arte. O estudo revelou que suas formulações acerca do ensino de arte estavam relacionadas com aquilo que elas compreendiam com arte e não com as teorias educacionais.

⁶⁰ Arthur Efland desenvolve em duas obras as relações entre as concepções de arte e seu ensino. Em 1990 foi publicado, nos Estados Unidos, o livro *A history of Art Education*, e, em 1996, *Posmodern Art Education*. Ambos foram publicados em espanhol, versões utilizadas neste trabalho.

arte, formularam e continuam a formular as diferentes práticas pedagógicas em arte.

Em relação às decorações das salas de aula na Educação Infantil, John Ruski introduz em 1892 as imagens da arte nas escolas com o intuito de produzir ensinamentos morais através delas. Ruskin, marcado pelo idealismo romântico, funda nos Estados Unidos um movimento educacional visando aprimorar os ambientes escolares através de reproduções de obras de arte. Sobre a proposta educativa de Ruskin, Efland afirma:

As qualidades estéticas do entorno em que se encontra uma pessoa era um fator importante para o desenvolvimento do gosto, que para ele [Ruskin] significava “a preferência instantânea que sentimos pelo objeto frente ao invulgar”. O desenvolvimento do gosto era um elemento de importância crucial na educação das crianças para convertê-las em um adulto civilizado. (EFLAND, 2002: 208)

De certo modo, os objetivos iniciais de Ruskin em relação à decoração das escolas continuam até nossos dias, pois nota-se que uma das funções das imagens nas Escolas Infantis é tanto o de criar um ambiente agradável e acolhedor às crianças como utilizá-las como meio para produzir um conjunto de ensinamentos que transforme a criança em um ser munido de conhecimentos mais *requintados*. Segundo as professoras das escolas infantis pesquisadas:

Professora A: *Eu acho importante a decoração, é uma alegria para o ambiente. Parece que uma sala completamente vazia é meio triste. Então seria para dar as boas-vindas às crianças, para dar uma alegria no ambiente. A nossa intenção foi só criar um ambiente mais acolhedor para recebê-los.*

Professora B: *As caixas estão todas forradas (com os filhotes Dálmatas). Então o que a gente faz é um enfeite, a gente faz tipo uma festa para receber as crianças.*

Professora C: *A gente viu o quanto é importante nesta troca de sala trazer algo que dê este vínculo [através das imagens das decorações] ao ano anterior, para que as crianças se sintam também seguros com a gente.*

Professora D: *O objetivo não é apenas decorar com este cenário, mas utilizar a decoração como uma facilitadora para adaptação, para as crianças se identifica-*

rem com a sala... porque elas mudaram de sala, mudaram de educadoras, então elas precisam de algo para se identificar.

Conforme as professoras apontam, a presença das imagens nas salas vai além da decoração e do acolhimento, pois servem também para que as crianças criem vínculos com o novo espaço e com as professoras. De certo modo, as imagens indicam para as crianças que elas pertencem àquele grupo, funcionam para dizer que *aquele lugar é o lugar delas*; o sentido de pertencimento, assim, se dá através das imagens.

Em relação à modelagem do gosto, as professoras escolhem determinadas imagens direcionando àquilo que as crianças deveriam apreciar. Entendo que as professoras, ao impor algumas imagens, retiraram das crianças seus direitos de escolha sobre outros universos imagéticos e simbólicos. Sobre as escolhas de determinadas imagens, uma professora do Maternal II diz:

A Cuca (personagem do Sítio do Picapau Amarelo⁶¹) era feia... o porco, o Rabicó, era feio. Eu achei que eles eram muito feios, então pensei que mais assustariam que agradariam... o desenho em si, não era muito legal. Por isso que eu optei pela Turma da Mônica, do Maurício de Sousa.

Cuca, baseada em uma bruxa malvada do folclore brasileiro, e *Rabicó*, um porco gordo que está sempre revirando o lixo atrás de comida, no entendimento da professora, não devem ser imagens disponibilizadas às crianças, pois segundo os padrões das professoras, eles são feios e poderiam assustar as crianças! É interessante salientar que os personagens que representam o mal, como as bruxas, os bandidos, ou personagens que apresentam comportamentos considerados “negativos”, como os preguiçosos ou os *gays*, não compõem os cenários. Os personagens *outsiders*, aqueles que socialmente são excluídos, não têm visibilidade.

Não ver certas imagens, certos tipos físicos categorizados fora dos padrões hegemônicos de beleza e comportamentais, afasta as crianças da possibilidade de entender as diferenças, de pensar que o mundo também se constitui de fei-

⁶¹ O Sítio do Picapau Amarelo é um seriado televisivo da Rede Globo baseado nos 17 livros de Monteiro Lobato escritos entre 1931 a 1944.

os e malvados e não apenas de princesas e príncipes, Cebolinhas e Mônicas. Não é apenas o visível que ensina, o invisível, aquilo que ocultamos, que não está disponível ao olhar, também contribui para formularmos nossos modos de ver o mundo.

Se antes as imagens da arte nas escolas tinham o intuito de formatar o gosto e elevar o conhecimento, hoje as imagens foram substituídas pelos repertórios visuais dos meios midiáticos. Nas escolas infantis as imagens da arte ainda são escassas, mas marcam sua presença, e juntaram-se a elas outros repertórios visuais com outros ensinamentos. Mudaram as imagens, mas o propósito de usá-las como um instrumento pedagógico permanece. A respeito do uso das imagens nos espaços escolares, Bruno Duborgel afirma que:

Longe de abandonar a imagem, a Escola integra-a e reinstaura as suas funções, ajustando-a aos seus objetivos e as novas categorias técnicas da imagem (fotografia, diapositivos, filmes, etc.). A imagem está acima de tudo, ligada ao “saber”: ela é saber ilustrado, primeiro museu para as crianças depois de ter o sido para os iletrados, meio de inculcação e de memorização do saber. (...) As imagens poderão, assim, constituir galerias de “retratos-valores”, tanto quanto as coleções enciclopédicas e ilustradas das coisas do saber. (DUBORGEL, 1992: 181)

Mesmo havendo a substituição nos repertórios visuais, os objetivos iniciais de John Ruskin, de constituir determinado gosto e “civilizar” as crianças através do contato com reproduções de obras de arte, persistem até nossos dias. Essa concepção encontra-se hoje disseminada e veiculada em publicações especializadas, em documentos oficiais do governo como os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) e nas falas das professoras das escolas infantis de Porto Alegre. Sobre a utilização das imagens da arte nos ambientes escolares, uma especialista emite a seguinte orientação em uma revista de grande circulação entre os meios educacionais:

Observar as imagens construídas por artistas pode ser um exercício que, além de gerar muito prazer às crianças, ajuda-as a construir um repertório estético privilegiado e desenvolve observação e imaginação. A meu ver, principalmente a imagem produzida por artistas destacados pelos historiadores de arte, pois estas em especial são construídas com um forte sentido estético e ético. Quero também chamar a atenção para que a imagem possa ser oferecida aos olhares observadores das crianças sem que o professor preocupe-se em contar histórias sobre elas. Assim, as

imagens serão diretamente oferecidas aos olhares, e é nesse contato imagem/olho que as observações, os interesses, os pensamentos e a imaginação podem ser ativados pelos olhares dos nossos alunos (BUORO, op. cit., p. 32-33).

A concepção acima, assim como a de Ruskin, supõe que o contato visual das crianças com as reproduções de obras de arte possibilite *captar o artístico*, como se essas imagens tivessem a capacidade de suscitar, por suas configurações, uma preferência natural a elas. Tal concepção parte do princípio de que as obras de arte são portadoras de uma *essência*, talvez estética, capaz de atingir e transformar as crianças.

A seguir examinarei como as imagens estão sendo utilizadas nas escolas pesquisadas com o intuito de ensinar alguns comportamentos e valores.

8.4 Portais e imagens-totem

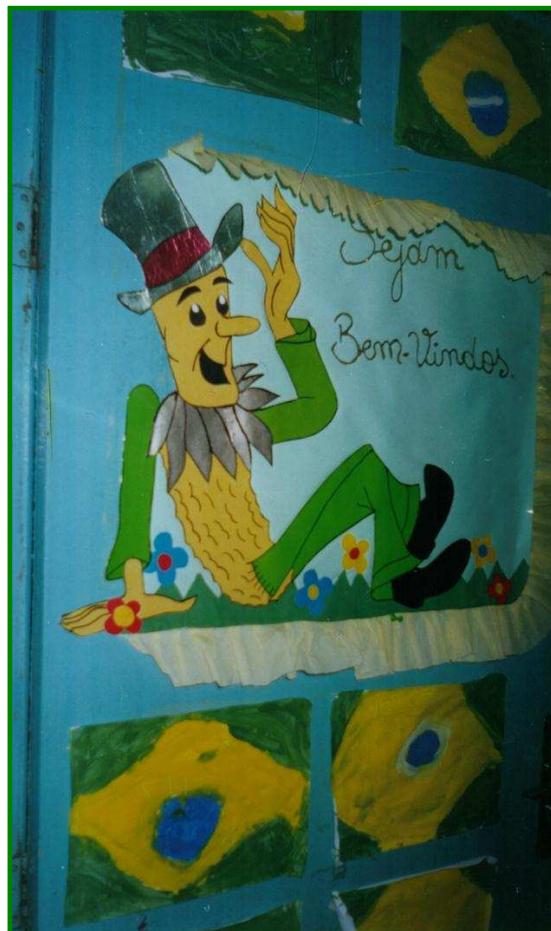


Imagem 27: Portais

A Porta do Maternal 2 convida através do Visconde de Sabugosa para a entrada do Sítio do Picapau Amarelo.

Em muitas culturas, a porta simboliza o local de passagem entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza externa, um rito de passagem para um outro universo. *A passagem a qual ela convida é, na maioria das vezes, na acepção simbólica, do domínio profano ao sagrado* (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1989: 734-737). Nas escolas pesquisadas, a maioria das salas tem uma imagem nas portas que indica previamente a temática do cenário interno. Antes de entrarmos nas salas, as portas anunciam, através de uma imagem, o que iremos encontrar lá dentro.

Entendo as portas com suas imagens e denominações da turma como uma passagem do mundo no qual as crianças vivem fora das escolas para o mundo das suas salas de aula, por vezes com cenários compostos por florestas mágicas e animais de outros continentes, os 101 Dálmatas, princesas e príncipes, Viscondes de Sabugosas e Emílias, Mônicas e Cebolinhas. Os cenários simulam um mundo para as crianças e professoras. Neles, as crianças têm a possibilidade de atuar como princesas louras, fadas aladas, Pokémons, Teletubies, Mônicas e sua turma.

Os elementos que constituem os cenários infantis se refazem dentro de uma concepção similar de organização e tipos de imagens. Há repetição, há semelhança, há similitude: há o portal indicando a temática dos cenários, as figuras principais em destaque nas paredes, as pequenas imagens designando as crianças. São entidades visuais que formam uma trindade de significados nas salas de aula.

As imagens que compõem os cenários e os modos como elas estão organizadas formam um conjunto de dizeres visíveis e não visíveis articulados em cadeias de significação, em que uma imagem estende para outras imagens seus significados. Sobre as cadeias de significados que as imagens constituem, Rose explica que:

A diversidade de formas através da qual pode ser articulado um discurso implica a **intertextualidade**. A intertextualidade refere-se à forma dos sentidos de qualquer imagem ou texto discursivo dependerem não apenas de tal texto ou imagem, mas também dos sentidos de outras imagens e textos. (ROSE, 2001: 137)

As imagens se organizam no espaço cênico em dois grupos que atuam de modo inter-relacionado, embora suas estratégias de interpelação sejam diferenciadas. Há o grupo das imagens principais, que em sua maioria são as personagens-símbolos das histórias e ficam posicionadas em um lugar privilegiado da sala, como uma protagonista da cena que conduz o enredo às crianças.



Imagem 28: Imagens-totem e designatórias

Acima: Imagem Totem de Mônica e Cebolinha

Abaixo: Imagens designatórias: carros para identificar os meninos e coelhos para as meninas

Essas *grandes imagens*, as grandes figuras, narram aquele lugar àquelas crianças. Na maioria das vezes, elas não estão associadas aos nomes das crianças, são imagens que carregam seus significados e por isso passam a atuar num plano *totêmico*. As funções de tais imagens em sala de aula são similares às dos totens ancestrais no sentido de funcionarem como um símbolo de devoção, poder e proteção daquela coletividade.

Denomino essas grandes imagens de *imagens-totem*, pois elas formam sua comunidade em torno delas, são celebradas pelas educadoras e pelas crianças. Os modos como as professoras utilizam essas imagens são variados, muitas vezes servindo para ditar comportamentos, olhar, cuidar, controlar, ouvir e até definir os gêneros das crianças. As imagens apoiam e participam daquela coletividade como se “interpretassem” o papel de uma outra educadora. As crianças, principalmente as pequenas dos Maternais, estabelecem vínculos afetivos com algumas dessas imagens. As crianças, às quais me refiro, são pequenas e estruturam seus pensamentos e relações com o mundo no plano simbólico. As relações que as crianças estabelecem com as imagens, muitas vezes mediadas pelas professoras, atuam no plano simbólico, e elas *acreditam* que as imagens possam assumir algumas funções humanas.

As imagens-totem corporificam uma imagem feminina e outra masculina, muitas vezes indicando um par afetivo. Assim, entendo que essas imagens incluem e excluem determinadas identidades individuais e sociais e reafirmam a heterossexualidade como norma social. Segundo Silva (1999: 140): *Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais.*

Vejo a localização e o tamanho das imagens nas ambiências como uma forma impositiva de ação pedagógica das imagens, pois elas ocupam um lugar de destaque: em geral estão fixadas nas paredes acima da altura das crianças, por isso temos a sensação de estarem *olhando* para todos. Podem ser vistas e também nos veem facilmente pelas crianças e por qualquer pessoa que esteja na sala. Entendo que tanto a localização, no alto da parede, quanto a grande

dimensão das imagens conferem, além de um destaque visual na sala, uma forma de poder e de controle sobre o grupo infantil. A respeito dos locais onde são vistas as imagens e como elas determinam nossos modos de vê-las, Rose (2001: 15) salienta que:

(...) ver uma imagem sempre se dá numa localização específica com suas próprias práticas particulares. (...) diferentes localizações têm suas próprias economias, suas próprias disciplinas, suas próprias regras de como seu tipo particular de espectador deva portar-se, e tudo isso afeta a forma de determinada imagem ser vista.

As outras imagens presentes nos cenários derivam da mesma história e são relegadas aos espaços menos nobres da sala de aula, como nos ganchos para as mochilas e casacos, na lista de chamada, nos pregos destinados aos desenhos, no quadro do ajudante do dia. Se, por exemplo, a temática cênica, escolhida pela professora, é sobre a Turma da Mônica, a imagem-totem é composta pelos dois protagonistas da história, Mônica e Cebolinha.

Os elementos cênicos secundários são o coelho da Mônica e o carrinho do Cebolinha, ou outros personagens ou elementos de menor relevância na história. Isso quer dizer que uma criança pode ficar durante um ano “associada” ou representada por um dalmata comilão, ou pelo inteligente, ou pelo dorminhoco. A imagem secundária funciona como uma “assinatura”, uma inscrição daquela criança na sala de aula. Uma espécie de identidade que foi doada a ela. Associar as crianças a uma determinada imagem garante que as crianças se reconheçam, saibam quem são através dessas imagens.

Com isso, não estou afirmando que as crianças passarão a ser mais um dos cento e tantos dalmatas, mas que serão interpeladas e constituídas insistentemente, também, através dessas imagens e de seus significados. A respeito de como as identidades se constituem, Peter McLaren (1997: 47) afirma que *nossas identidades são copadronizadas – em outras palavras, identidades envolvem articulações pre-discursivas (material) e discursivas (semióticas) e estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação mais ampla.*

Nesses ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. O espaço não pertence aos seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas? Onde estão as marcas identitárias daquelas crianças?

Vinculo meu entendimento sobre as imagens nos cenários educacionais ao que Roger Simon (1995: 74) argumenta em torno das *tecnologias culturais*. Segundo o autor:

Tecnologias culturais autorizadas podem ser compreendidas como conjunto de práticas institucionalizadas que produzem um conjunto limitado de formas de se comunicar com outros. A normalização e a padronização dessas práticas em contextos particulares produz as formas pelas quais se supõem que os meios apropriados de comunicação devem ser colocados em funcionamento. Esses modos de regulação tentam definir o campo do “costumeiro”, do aceito, do normalizado e do esperado.

Conforme Simon, as imagens podem ser entendidas como uma tecnologia cultural, como um conjunto de instrumentos, que carregam histórias e significados construídos em torno dele, e que, portanto, não pode ser considerado “neutro”.

A seguir, examinarei as funções normativas que as imagens exercem nas salas de aula.

8.5 Meninas=coelhos/meninos=carrinhos

De diversas maneiras e em várias instâncias sociais, o gênero feminino e o masculino são demarcados por objetos, cores, imagens, brincadeiras, entre outros sinalizadores que nos dizem o que deve ser das meninas e o que é dos meninos. Como foi abordado anteriormente, na seção *Aprendendo a ser mãe*, notei que as cores em tons pastéis, por exemplo, são designadas à primeira infância, sendo que algumas tonalidades são atribuídas aos meninos e outras às meninas.

A respeito da delimitação do gênero através das cores, Karin Calvert (1998: 68) argumenta que: *As roupinhas cor-de-rosa e azul [dos bebês] são as evidências da importância de identificar precocemente o gênero numa sociedade onde tão pouca coisa parece definida.* Entendo que essas duas cores funcionam como uma espécie de *etiqueta* para que os outros tenham certeza do gênero das crianças.

Na medida em que a idade das crianças avança, os leves tons pastéis se desvanecem e surgem cores mais marcantes, como as cores primárias e escuras para os objetos masculinos, e as cores suaves, como rosa e amarelo, para as meninas. Assim, através das cores é criado um campo de significados que ensinam as crianças a se verem de determinados modos, bem como nos ensinam o que são os meninos e as meninas.



Imagem 29: Bicicletas infantis
Cores demarcando territórios femininos e masculinos

As informações colorísticas, entre outras, posicionam tanto nós, adultos, quanto as crianças numa faixa etária e num gênero. Se transgredirmos a *orientação do manual das cores para crianças* e comprarmos, por exemplo, uma bicicleta vermelha e preta (indicada para menino) para uma menina (em geral é da cor rosa), talvez essa menina seja vista como “diferente” por usar algo designado aos meninos. Assim, uma criança pode ser vista como diferente pelo uso de uma bicicleta, ou de qualquer outro artefato, e isso implica classificá-la através de um bem que foi programado para definir seu gênero.

Em relação a como são efetuadas outras delimitações entre meninos e meninas, Barrie Thorne (1998), em seu artigo *Meninos e meninas juntos.... mas cada vez mais separados*, analisa minuciosamente as práticas culturais que se instituem em uma escola infantil americana em relação aos papéis masculinos e femininos, como a distribuição e ocupação do espaço nas brincadeiras de pátio e nas mesas do refeitório, a formação de filas, os adjetivos utilizados aos meninos e meninas, enfim, práticas que estão naturalizadas nas escolas e que definem para as crianças e para os adultos o que elas são e como devem agir dentro dessas normatizações.

Nas escolas infantis pesquisadas aparecem evidências dessas separações entre os gêneros, seja na forma de organizar os brinquedos nas prateleiras, com bonecas e carros em locais distintos, ou nos cabides de fantasias, onde predominantemente aparecem roupas femininas, seja nos objetos pessoais, como as mochilas dos meninos adornadas com estampas de super-heróis em movimentos audaciosos e as mochilas das meninas em cores claras e cítricas com símbolos femininos, como Barbie, Minnie e Mônica *fazendo poses estáticas* para as meninas. Ou seja, nos cenários escolares existem diversos indicadores visuais que situam e constroem as oposições entre os gêneros.

Muito mais do que assinalar as oposições binárias entre os territórios do masculino como sendo associados à força e energia, e o feminino relacionados à fragilidade e suavidade, os objetos, roupas, cores e formas demarcam as rela-

ções entre as crianças e os posicionamentos *generificados* que elas assumem entre si.

As escolas infantis, de um modo geral, e no caso as três escolas pesquisadas, endossam determinadas imagens sem se darem conta dos significados inscritos acerca do feminino e do masculino e como esses significados são entendidos e ressignificados pelas crianças, como, por exemplo, as meninas negarem suas etnias e desprezarem seus atributos físicos por serem diferentes da representação de Cinderela loura e de olhos azuis da Disney, que reina em algumas salas de aula. Sobre a capacidade das crianças relacionarem as imagens com determinados tipos físicos de outras crianças, duas professoras de um Jardim B comentam:

Susana: *De que modo estas imagens vão sendo incorporadas pelas crianças?*

Professora A: *Isso acontece assim, por exemplo: o mais pobre, o mais simplesinho, a criança que vem com uma roupinha mais simples, os outros dizem: “Ah! Tu vai ser o mau”. Eu já cansei de ver que a criança que tem o cabelo mais liso, mais clara, aquela coisa... a mais bonita e que tem o status maior perante o grupo... ela vai ter um melhor posicionamento na brincadeira, ela vai ser a princesa ou a rainha. E ela diz: “Ah, tu vai fazer isso para mim”... ela dá ordens para o outro. A gente até diz: “ah! será que não dá para inverter os papéis...? ah, vamos ver” A gente até interfere um pouco.*

Susana: *Vocês estão dizendo que as crianças identificam as crianças conforme determinados tipos físicos de alguns personagens...*

Professora B: *É, eles dizem: “Aquela é loirinha... e a Cinderela é clarinha...” tem olho tal, então aquela vai ser a Cinderela”.*

Professora A: *Isso... eles relacionam...*

Professora B: *Eles relacionam muito esta questão... sempre há uma relação entre personagens e as crianças.*

Professora A: *Com certeza... mas isso é muito assimilado pela criança.. Por exemplo: “tu é negro, tu é gordo, ah, então tu vai ser aquele personagem gordo...”.*

Além dos modelos de mulheres brancas, esbeltas e de olhos azuis, também são constantes imagens de casais como Mônica e Cebolinha, Pongo e Prenda. Entendo que a presença sistemática e a ausência de outros referentes que relativizem essas visões produzem pontos de vista fixos sobre o que seja uma mulher bonita e dos pares serem heterossexuais.

Segundo Joan Scott (1995: 87), *o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos*. A autora aponta que um dos elementos que constitui as diferenças, entre outros, são os símbolos, que evocam as representações simbólicas, como, por exemplo, Eva e Maria como símbolos da mulher na tradição cristã ocidental (Scott, 1995). No campo da infância existe uma infinidade de representações simbólicas contemporâneas, como, por exemplo, o Homem Aranha, Barbie, Mulan, Cinderela, Bob Esponja e Meninas Super-Poderosas, que agregam meninos e meninas conforme as características masculinas e femininas desses personagens.

A imagem da Cinderela, por exemplo, esbelta, louros cabelos e olhos azuis, ensinam, entre outras coisas, um modelo de ser mulher através de sua figuratividade e ancora os significados construídos culturalmente em torno de um determinado modo do que seja o feminino. O modo de ser mulher, seja no plano estético, da identidade ou da subjetividade, está sendo composto a partir dos referentes de uma determinada cultura. Se outros modos e modelos estéticos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, então esse “tipo” passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças. Conforme Louro (1999: 14-15): Os corpos são significados pela cultura e são continuamente, por ela alternados. (...) De acordo com as diversas imposições culturais, nós nos construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais dos grupos a que pertencemos.

Na maioria das vezes, as imagens homogeneizam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser, e ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas. Nesse sentido, a imagem de Cinderela fala às crianças, meninos e meninas, sobre determinados valores femininos produzidos pela nossa cultura, servindo como “modelos” pa-

ra todo o grupo. Cinderela, entre outras imagens que as crianças acessam, trabalha de forma simplificada as diferenças, criando suas tribos, ora agregando, ora excluindo aquelas/es que estão dentro dos padrões. Qual o lugar ocupado pelas meninas que não se enquadram nesse referencial estético? Como as identidades femininas são construídas tendo os atributos de Cinderela como referenciais?

É comum ouvirmos nas escolas infantis a expressão *isso é coisa de menino ou isso é coisa de menina* proferida pelas crianças e pelas professoras. Neste sentido, já presenciei interdições realizadas por adultos ou pelas crianças quando, por exemplo, um menino tenta utilizar algo que foi convencionalizado pertencer ao universo feminino, como utilizar um batom ou colocar uma saia; ou uma menina brincar de luta com uma espada. Quando acontecem essas invasões territoriais, há uma tentativa entre os pares de fazer com que o transgressor volte a sua identidade sexual. Há um controle de enquadramento para que as crianças não ultrapassem as convenções preestabelecidas.

Nas salas dos Berçários e Maternais das escolas pesquisadas, os nomes das crianças estão vinculados a determinadas representações simbólicas que culturalmente *entendemos* como sendo femininas ou masculinas, como, por exemplo, um carro, símbolo culturalmente construído em torno da masculinidade e que desencadeia uma cadeia de significados em torno do que seja *especificamente* masculino: virilidade, potência, eficiência. Em uma das salas de uma das escolas, ao notar que os nomes das meninas estavam relacionados com o coelho da Mônica⁶² e dos meninos ao carro do Cebolinha, perguntei à professora por que ela atribuía tais símbolos para as crianças. Segundo a professora:

Os meninos gostaram muito do carrinho, porque é **bem o símbolo para menino**, no caso, a figura do carrinho, não por ser do Cebolinha. E o das meninas (representadas pelo coelho da Mônica), elas também não escolheram, no caso,

⁶² Apesar do coelho da Mônica ser do sexo masculino e ter o nome de Sansão, sua imagem está associada a uma identidade feminina: Mônica.

elas nem sabem o nome dele (do coelho). O coelho já estava pronto e foi colocado. (grifo meu)



Imagem 30: Coelhos e carros

Quando a professora afirma que o *carrinho é bem o símbolo para menino*, ela está repetindo as construções sociais que constantemente e insistentemente são realizadas em torno dos processos de identificação sexual. Imagens, objetos, cores e formas definem nossos olhares sobre o gênero infantil, e as escolas, através de *inocentes imagens*, reafirmam essas construções socioculturais. A respeito dos mecanismos que tentam garantir a heterossexualidade como a sexualidade normativa, Ruth Sabat (2003: 1) diz que *há um conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades sexuais como também as identidades de gênero, estabelecendo maneiras usuais de ser, modos de comportamento, procedimentos determinados, atitudes*.

Portanto, as pequenas imagens que as professoras vinculam, constantemente, aos nomes das crianças, associadas aos outros tantos símbolos que circulam socialmente, contribuem para que as crianças construam suas identidades sexuais de gênero de um modo fixo.

8.6 O Olho de Deus



Imagem 31 Olho por olho/eye for eye
Augusto de Campos
1964

O Olho Divino de várias religiões, o Grande Irmão⁶³ de George Orwell, o Big Brother dos *reality shows* dos programas televisivos. Os olhos do poder. O poder olha tudo, controla, devassa, dá a ver, é olhado. Onipresente, nada escapa. Olhar panóptico, como o projeto arquitetônico⁶⁴ de Jeremy Bentham, que permite uma visão sobre todos.

As imagens em algumas salas de aula funcionam como o olho que tudo vê. Imagens-totem, imagens secundárias ou designatórias estão ali olhando e sendo vistas. De certo modo, algumas professoras utilizam as imagens das salas de aula com o intuito de controlar e regular os comportamentos das crianças – essas imagens funcionam como um olho que as vigia junto com a professora. Os *motivos pedagógicos* adquirem muitas conotações, como o do controle explícito de comportamentos sobre os grupos de crianças.

Em uma das escolas pesquisadas, em uma sala de Maternal 1, havia uma figura de um coelho. Aparentemente, essa *imagem inofensiva* estava *enfeitando*, junto com outras tantas, aquele espaço. Como em outras escolas, já havia percebido que as imagens, assim como determinadas melodias que as crianças cantam para realizar tarefas da rotina, tinham a intenção de ensinar algo, então perguntei na primeira entrevista⁶⁵ que realizei com as diretoras da escola sobre a imagem do coelho.

Diretora 1: Ele está lá para ajudar as professoras... para fazer com que as crianças respeitem as combinações... Foi assim... aquela coisa do coelho da Páscoa, na época da Páscoa [a imagem do coelho surgiu para a comemoração da Páscoa], o coelhinho trouxe as combinações com o grupo, ele construiu com o grupo as combinações, então por isso ficou ali. O coelho... então aquele personagem, que na rodinha, conversava com a turma, daí as crianças foram vendo, conversando com o coelhinho, e aí o coelhinho ficou, aquela imagem ficou ali...

⁶³ Referência ao livro *1984*, publicado em 1949.

⁶⁴ Jeremy Bentham projetou, em 1791, na França, um edifício prisional em forma anelar e no centro uma torre com o intuito de controlar os presos. Na torre, o vigia tinha a visão de todas as células do edifício.

⁶⁵ Como já foi relatado, nas primeiras entrevistas com as direções das três escolas, iniciávamos com uma análise das fotografias dos espaços escolares, quando eu perguntava às diretoras sobre os usos das imagens nas escolas.

Diretora 2: Em cima do coelho, elas construíram as regras. Daí, claro... discutiu... a polêmica lá do coelho falar... Foi uma coisa assim: o coelho veio com as regras...

Diretora 1 Já tem o medo... aquela coisa do medo....

Diretora 1: Coelhoinho malvado...

Diretora 2: Coelhoinho polêmico.

Assim como o Grande Irmão, que através dos aparelhos de televisão vigiava e controlava os cidadãos no livro *1984*, a imagem do coelho foi utilizada como um ventríloquo pela professora para estabelecer as regras, os combinados, e fazer com que as crianças *respeitassem* as normas, sendo que tais normas foram ditadas pelo *coelho* e não construídas juntas com as crianças.

O vínculo afetivo que as crianças haviam construído em torno da imagem do coelho da Páscoa foi utilizado para que elas obedecessem à professora. Além disso, o medo que muitas crianças têm em relação às figuras emblemáticas da cultura de consumo ocidental, como o Papai Noel e o Coelho da Páscoa, também serviram como forma de persuasão para que elas alcançassem determinados comportamentos considerados adequados ao bom andamento da turma de um Maternal 1. Que comportamentos eram desejados pelo coelho para crianças na faixa etária de 15 a 24 meses?



Imagem 32: Coelho ensinando a escovar os dentes

A professora, através da relação afetiva e de temor que as crianças já tinham com a imagem do coelho, aumentava seu poder de controle sobre as crianças.

Às vezes, as formas de controle são mais sutis, como o de uma imagem que “lembra” as crianças sobre a escovação de dentes. Segundo uma professora de uma outra escola:

Agora essas daqui [as imagens junto às escovas de dente], por exemplo, foram colocadas para estabelecer o cantinho da higiene, da questão dental. Não foi feito [com as crianças] um trabalho tão efetivo, de ter um momento de conversar, de decidir colocar tal coisa. Eu acho que tem uma diferença de algumas imagens que são colocadas com a participação das crianças e outras que não. Na questão da própria preservação e do cuidado, por exemplo, eu escolhi e utilizei as imagens. A das regras também foi assim, depois as imagens [com as regras] ficaram espalhadas pela sala.

Nesse caso, algumas imagens eram escolhidas para ensinar hábitos de higiene, e quando a professora solicitava às crianças para que escovassem os dentes, a imagem era “invocada” para que a tarefa tivesse êxito.

Dentro dessa concepção de que as imagens podem controlar e ditar normas às crianças, há também o uso das imagens como um meio de recompensar as crianças pelas suas atitudes. Em uma das salas de Maternal 2 de uma das escolas havia uma bruxa tridimensional de aproximadamente 40 cm de altura. Perguntei à professora sobre o porquê da presença da bruxa na sala, e ela disse:

Ela é uma bruxa, ela até vinha sentada numa vassourinha. Agora as crianças relacionam que esta bruxa que está na nossa sala é uma bruxa legal, que de vez em quando ela traz algumas coisas para eles: traz um livrinho ou algo legal para eles. Não é só aquela bruxa má que existe na estória.

De certo modo, a utilização da bruxa servia tanto para desconstruir a ideia de que as bruxas são maléficas quanto para dividir com as professoras prêmios para as crianças.

Outra professora de um Maternal 2, de outra escola, utilizava imagens variadas nas paredes: uma reprodução de *A Sesta*, de Vicent van Gogh, uma fotografia de paisagem e outra de jacarés. A intenção da professora era de que as crianças aprendessem, com Van Gogh, sobre a necessidade da hora de descanso após o almoço, e com a imagem dos jacarés era fazer com que as crianças parassem de morder seus pares. Ao entrevistar a professora, perguntei o porquê da escolha daquelas imagens. E ela explicou:

Professora: Tinha uma obra dessas lá no refeitório, era uma... pintura assim, realista de um homem comendo feijão, que as crianças gostavam muito, olhavam...

Estes quadros [as três reproduções mencionadas] a gente trabalhou, daí eu trouxe para o lado deles que tem a ver com a questão do sono, de dormir. Esse aqui tem uns jacarés, que eu trouxe toda uma conversa com eles sobre dentição, de dente, de mordidas. Este da natureza eu trabalhei pouco.

Susana: De certa forma, as imagens estão tendo uma função educativa, como tu dizias: a imagem do Van Gogh para incentivar o sono, os jacarés para cessar as mordidas.

Professora: Sim, sim.

Susana: Tu falaste da questão do sono, da questão de higiene, então as imagens são usadas como um modo de reforçar algo que tu queres?

Professora: Sim, essas, por exemplo, essas três foram escolhidas (Van Gogh, jacarés e paisagem) por terem mais afinidade com a questão do sono e das mordidas. Esta aqui nem tanto [a da natureza] é uma natureza seca, é um ramo. Eu escolhi esses três quadros pensando em possibilidade de trabalho, mas a proposta dos três quadros na sala seriam que fossem revezados ao longo do ano e não necessariamente teriam que ter um motivo pedagógico, poderia ser, por exemplo, um Picasso... até fiz várias reproduções para utilizar na sala, mas nesse momento que era de início de ano não utilizei.

Para essa professora, tais imagens tinham a capacidade de ensinar hábitos (de dormir após o almoço) e atitudes (de não morder) às crianças. Serviam como auxílio em suas explicações sobre alguns comportamentos que não esta-

vam sendo seguidos pelo grupo de crianças. Ou seja, as imagens escolhidas pela professora eram utilizadas para exemplificar comportamentos desejáveis.

Outra professora, de um Jardim B, utilizava as obras de Van Gogh e sua biografia para que as crianças aprendessem a ser organizadas. Ao introduzir a obra de Van Gogh, onde o artista retrata seu quarto, a professora estabelece um paralelo entre os quartos das crianças e do artista. Ao entrevistar a professora, ela relata seu trabalho:

Bom, é assim, a primeira coisa que se tem a fazer é a gente contar a história da vida dele e tal e tal e tal... Com relação ao quarto (do Van Gogh), as crianças fizeram um paralelo entre o quarto deles e o quarto de Van Gogh e, então... falei sobre toda a questão da vida dele meio desorganizada.

Ao tentar fazer uma relação entre o quarto de Van Gogh e o das crianças, a professora parece desconhecer as condições de vida das crianças, como, por exemplo, se elas têm quartos ou não. Se tiverem um espaço, uma “casa”, o que seria a *organização* desse espaço para crianças que vivem de modo tão precário, na maioria das vezes não tendo móveis como camas, armários ou prateleiras onde possam alojar seus pertences?

Ao mesmo tempo em que a professora usa o quarto de Van Gogh como um mau exemplo de comportamento, dizendo que o artista era uma pessoa indisciplinada, “bagunçada”, ela utiliza essa informação para que as crianças se deem conta que ser “desordeiro” não é um comportamento aceito socialmente, e se as pessoas o transgredirem, poderão ficar à margem da sociedade, assim como Van Gogh. A suposta desorganização do quarto de Van Gogh é usada para ensinar às crianças que elas devem seguir normas de disciplinamento, guardar seus pertences nos lugares e obedecer às regras da organização dos objetos.

As formas de controle que as imagens exercem nos espaços das salas de aulas são variadas, muitas vezes explícitas, outras vezes veladas. Percebi que independentemente das origens das imagens, elas têm, muitas vezes, o intuito de controlar e disciplinar as atitudes das crianças. Vejo a utilização das ima-

gens pelas professoras como uma estratégia de convencimento, seja pelo temor ou pela simpatia que as crianças estabelecem com as diferentes imagens, sendo empregadas para moldar aquilo que elas consideram “bons” comportamentos infantis. Muito além das imagens terem a função de “olhar” e controlar os grupos infantis, elas servem como “bons” exemplos para as formas de agir, supostamente, “adequadas” às crianças.

9. Pedagogias do ensino da arte

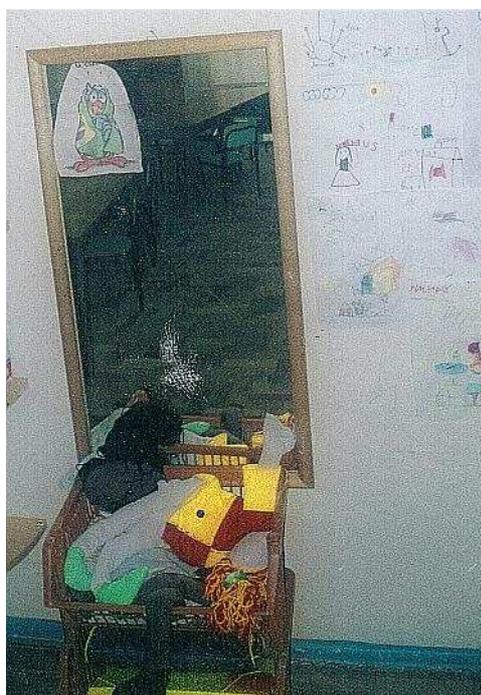


Imagem 33: Coruja da Copa 2002

À cima: A coruja e o desenho de um menino do Jardim A que frequenta essa sala

Abaixo: Símbolo da torcida brasileira criado para a Copa do Mundo de 2002 pela Rede Globo e veiculado no Rio Grande do Sul pela RBS TV e jornal Zero Hora.

À esquerda: Uma reprodução da Coruja no espelho de uma sala

Susana: *Por que tu fizeste a coruja?*

Menino A: *Porque este aqui é... é um desenho livre.*

Susana: *E onde tu viste esta coruja? Da onde ela é?*

Menino A: *Da TV.*

Susana: *E o que ela faz na TV?*

Menino A: *Ela fica torcendo pelo Brasil.*

Susana: *...e ela aparece muito na TV?*

Menino A: *Sim, aparece.*

Susana: *Tu conheces outras corujas? Corujas de verdade?*

Menino A: *Não, nunca vi.*

Susana: *A coruja que tu viste é a da televisão? Aquela da torcida coruja?*

Menino A: *É.*

Susana: *Nem em foto, revista, fotografia?*

Menino A: *Não, só conheço gorila.*

Susana: *Então esta coruja do teu desenho é sobre uma coruja que tu conhecias da televisão.*

Susana: *E ela está ali no espelho (Uma página do Jornal Zero Hora onde aparece o símbolo da torcida: a Coruja). Não é aquela mesma ali?*

Menino A: *É a mesma, mas quase igual. É que ela está resmungando...*

Susana: *Ah, e esta aqui (o desenho da criança), ela é bem alegre.*

Susana: *Agora tu vais ficar com saudades dela porque depois da Copa do Mundo ela não vai mais aparecer na televisão.*

Menino A: *Vai aparecer só no meu desenho.*

Susana: *Só no teu desenho... Por que tu gostas tanto dela? O que ela tem que é tão legal?*

Menino A: *Hum... porque ela é muito engraçada, porque ela tem os olhos bem grandão.*

O fragmento do diálogo e o desenho realizado por um menino a partir do símbolo *A Torcida Coruja*, veiculado pelos meios de comunicação durante a Copa do Mundo de 2002, mostra como as crianças estão elaborando seus conhecimentos sobre o mundo através dessas infindáveis imagens dos meios midiáticos que tanto fazem parte dos espaços familiares quanto dos escolares. Na sala desse Jardim B de uma das escolas pesquisadas, a imagem símbolo da torcida

brasileira estava no espelho, um local privilegiado, onde as crianças dirigem seus olhares muitas vezes por dia. As crianças, ao se verem refletidas no espelho, também miram a coruja.

Edith Derdik (1989: 53), e muitos outros autores presentes neste trabalho, refere-se ao quanto os imaginários infantis estão sendo mediados e formulados pelas diversas produções culturais, pois, segundo a autora:

Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. “A TV traz o mundo para você”. O imaginário contemporâneo é entregue à domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidades. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, onde a criança raramente vai. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia.

Concordo com essa afirmativa e reconheço que as imagens disponibilizadas cotidianamente através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento tornam-se referências para que as crianças construam suas imagens, tendo em vista que outros repertórios visuais são mais escassos em suas vidas. A questão que formulo é: Se as crianças admiram essas imagens e querem refazê-las, o que as professoras e as escolas infantis estão propondo para que elas possam construir outras imagens?

Entendo que as várias imagens que formam os cenários infantis exerciam, e exercem, uma pedagogia da visualidade, embora não explicitada nos planejamentos pedagógicos ou sequer reconhecida em sua dimensão educativa dentro das escolas. Mesmo assim, esses cenários atuam e ensinam valores, normas, comportamentos, modos de ver e de ser. Além dessa modalidade pedagógica, outro aspecto que me chamava a atenção eram as formas explícitas de ensinar arte para as crianças que seriam as *pedagogias em arte*, entendidas aqui como o conjunto de procedimentos metodológicos desenvolvidos em artes visuais pelas professoras nas escolas infantis. As pedagogias em arte e os cenários formam os modos pelos quais as escolas infantis trabalham com as imagens, seja nos modos de imaginá-las e configurá-las, seja nos modos de entendê-las.

Assim, durante o período da pesquisa busquei compreender como as crianças estão construindo suas imagens a partir das pedagogias da arte e das imagens acessadas através dos cenários.

Em geral, as pedagogias em arte observadas durante a pesquisa careciam de propostas que desafiassem o imaginário infantil, buscassem os conhecimentos visuais das crianças, explorassem a linguagem visual nas formas de produzir, entender e ler as imagens, bem como investigassem as possibilidades dos materiais. Além disso, notava nas entrevistas com as professoras que suas atividades não se desenvolviam a partir de um planejamento e de uma fundamentação que justificasse os procedimentos adotados, ao passo que nas outras áreas do conhecimento, como Estudos Sociais ou Ciências, havia propostas planejadas e articuladas entre si.

A maioria das professoras entrevistadas relatou o quanto é difícil elaborar planejamentos em arte, tendo em vista que em suas formações acadêmicas em Pedagogia e no 2º grau tiveram poucos conhecimentos sobre fundamentos, concepções e metodologias em artes. Aliada à formação precária nessa área do conhecimento, as professoras não tiveram em suas vidas a oportunidade de experienciar situações expressivas, de exploração de materiais, de contato com diferentes repertórios imagéticos ou de leituras de imagens. Como foi mencionado anteriormente, o contato com as diferentes produções culturais se dá através das atividades realizadas pelas escolas, e não por iniciativa das professoras. Das vinte e duas professoras entrevistadas, apenas uma delas frequenta, esporadicamente, museus e centros culturais, e nenhuma delas teve experiências com alguma linguagem expressiva. Além da formação acadêmica precária em artes e das poucas vivências pessoais das professoras com o universo expressivo e das artes, nas escolas infantis municipais não há uma professora com formação em artes que possa assessorar as professoras.

Como foi mencionado anteriormente, as escolas municipais infantis adotam como marco referencial para elaboração de seus planejamentos pedagógicos e curriculares os pressupostos da Educação Popular, o Construtivismo Interacionista, o Multiculturalismo e os Projetos de Trabalho, enfoques estes que,

entre outros fundamentos, rompem com a visão inatista e pragmática do ensino. Entretanto, no que se refere às concepções do ensino de arte, a maioria das professoras das escolas pesquisadas ainda vê as crianças como portadoras de criatividade e inventividade, ou acreditam que as atividades em artes deveriam desenvolver habilidades visando ao controle visual e manual para a escrita. Tais concepções, advindas de vários campos do conhecimento, como o da psicologia, da educação e da arte, acabam se transformando em procedimentos didáticos.

Nas escolas pesquisadas, por exemplo, um dos procedimentos metodológicos desenvolvido habitualmente eram as *atividades livres*, que consistem em disponibilizar alguns materiais, como folhas tamanho ofício, canetinhas hidrocor, giz de cera, revistas e papéis diversos, sucatas e, às vezes, argila, tintas e pincéis para que as crianças se expressem livremente. Mesmo sendo atividades livres, as crianças realizavam suas produções gráfico-pictóricas em momentos específicos das rotinas diárias – *a hora de artes* –, sendo dirigidas pelas professoras. Não observei momentos em que espontaneamente as crianças buscassem e escolhessem materiais por iniciativa própria e produzissem desenhos, pinturas, colagens ou formas tridimensionais *livremente*.

A professora de um Jardim A faz o seguinte relato sobre seu trabalho:

Professora: *Essas questões de artes são coisas que me atraem muito. Eu procuro sempre oferecer várias oportunidades para eles com diversos materiais, talvez esteja faltando esta questão do repertório visual, então assim, eles usam tinta, argila, eu tento pelo menos uma vez por semana, às vezes tem a questão do clima, que nem sempre dá. Então faço assim: tinta, argila em um dia, em outro colagem e deixo o giz de cera e a canetinha para os dias que não há muito tempo..*

Susana: *Então eles trabalham mais em cima dos materiais. Há um desafio para explorá-los?*

Professora: *Não, não. É mais o material, para eles terem a vivência, o contato com esse material. Eventualmente eles usam tinta, eventualmente eles usam argila, e isso é uma coisa que eu sempre me preocupei é de poder brincar várias*

vezes com argila, várias vezes com tinta, e aí tu vai observando que cada vez que eles vão usando o material é diferente, né? Mas eu tenho carência de saber como melhor usar os materiais. Se tu tens ideias para a gente trabalhar esta questão dos materiais, eu gostaria de saber como fazer.

(...)

Professora: Então é assim, a gente propõe também algumas atividades... tenta explorar algumas coisas... mas normalmente, é desenho livre. Também tem dias que a gente não desenha, às vezes uma semana inteira que a gente não desenha... Outra coisa que agente explorou no início do ano, várias vezes, é que para trabalhar com tinta, com têmpera, eles podiam trabalhar em grupo ou em duplas, e aí eu dava uma cartolina... para o grupo desenhar... e dizia: vocês três vão desenhar nesta cartolina.

Susana: Tu falaste que na maioria das vezes tu trabalhas com desenho livre... tu nunca pensaste em fazer propostas que desafiem as crianças, que não seja só uma atividade de desenho livre? Algo que desafie eles tanto em relação à exploração dos materiais, ou quanto na formulação das configurações?

Professora: Sim... quando a gente trabalhou as primeiras vezes com recorte e colagem de papel, a gente trouxe um livro que tem sugestões e atividades com papel, com caixinhas, com massa de modelar, com argila... Então a gente trazia o livro e mostrava para as crianças algumas ideias e dizia: olhem o que a gente pode fazer com papel. No livro tinha máscara de leão, tinha colagem de nuvem de árvores, de céu, mostrava para que eles tivessem algumas ideias e não ficassem completamente livres. Ontem, com a argila, a gente estava trabalhando, e eu fui passando de grupo em grupo, perguntando o que eles podiam fazer com aquela argila, porque senão eles ficam fazendo só bolinhas, cestinhas... então eu fui perguntando a eles... quando a gente trabalhou com o livro do Carlos Urbin e da Laura Castilhos, O Saco de Brinquedos, a gente explorou bastante aquela questão da argila, a gente trabalhou com massa de modelar, aqueles brinquedos, a gente fez com massa de modelar colorida, colocamos no forno, só que depois de tanto manusearam acabou quebrando.

(...)

Professora: *Este ano, as crianças têm este costume: elas fazem o trabalho, daí perguntam: E agora o que eu faço? Eu respondo: Coloca o teu nome e guarda na tua pasta... às vezes eles já vão direto guardar na pasta. Às vezes a gente nem olha os trabalhos e por isso eu não identifico de que é o trabalho. Eu também não consigo lembrar de todos os desenhos deles, alguns eu consigo lembrar até pela técnica que a gente usou.... coisa assim*

Outra professora de um Maternal 2 fala a respeito de como desenvolve suas propostas em artes:

Professora: *Eu até tentei fazer esse ano um planejamento, porque eu vivo de tentativas. Eu tentei, por exemplo, incentivar o rasgado, o colado, e o desenho. Estabeleci fazer uma mesa diversificada com técnicas diferentes: recorte, com aquele trabalho de texturas. Então uma das técnicas que eu explorei com eles foi o das texturas, texturas com folhas, texturas com moedas, com régua, com letras lisas de lixas. Depois teve um momento de desenho livre que eles queriam fazer desenhos com giz de cera. Então tem momentos de propostas de técnicas na mesa diversificada e outros de desenho livre.*

Susana: *Nos momentos do desenho livre, ou nas atividades diversificadas, tu problematizas alguma coisa em relação ao desenho, ou sugeres um desafio em termos, do material, de criar uma dificuldade ou de salientar alguma coisa?*

Professora: *É, no caso, tem propostas que não são dirigidas. Às vezes são dirigidas, então pego uma poesia e trabalho a partir dela ou vamos fazer o desenho do passeio com a hidrocor. Outro dia fiz esta textura [frotagem] daí mostrei a técnica para eles se apropriarem, mas interferir no trabalho, só quando tem alguma novidade, senão... a princípio não tenho este costume, só oriento na parte de fazer, tipo: na colagem, colar papel colorido, passar a cola com o dedo, ou com o tubo, ou vamos botar mais cola, ou menos cola...*

Susana: *Seria mais uma orientação no aspecto do uso dos materiais.*

Professora. *Isso. Porque a mesa fica aberta a criatividade deles, só oriento a técnica, e tem alguns momentos que eu digo: "Oh, é do passeio, é mãe, é o pai" [sugestão de temáticas].*

Os relatos das professoras mostram que suas pedagogias em arte se aproximam das concepções expressivistas, iniciadas com o movimento intelectual e artístico Romântico, a partir do final do século XVIII até o século XIX, no qual se funda a ideia da arte como expressão e comunicação dos sentimentos. As ideias do pensador de Jean-Jacques Rousseau (1712-1722) sobre a natureza pura e inocente da criança, na qual o adulto não deveria interferir, deixando que os sentimentos interiores viessem à tona, contribuem para que se inicie a ideia de *livre expressão* no ensino de arte, vigente até os nossos dias.

Posteriormente, no século XX, Herbert Read, em 1943, formula a base teórico-pedagógica acerca da expressão infantil enfatizando os processos expressivos, a espontaneidade, a autoexpressão e a projeção dos sentimentos e emoções. No Brasil, Augusto Rodrigues, em 1948, inspirado nas concepções de Read, funda o movimento das *Escolinhas de Arte*, pelo qual foi disseminada a ideia de que as crianças devem se expressar livremente, cabendo ao professor criar um ambiente adequado onde elas possam desenvolver suas potencialidades criativas. Todas essas concepções expressivistas e outras como as de Viktor Lowenfeld (1939) e John Dewey (1900) constituíram ideias e pedagogias em arte, hoje reelaboradas nas escolas infantis pesquisadas.

Conforme os depoimentos das professoras e as observações realizadas, os trabalhos desenvolvidos em artes parte do pressuposto que disponibilizar materiais e indicar algumas temáticas – o passeio, o pai, a mãe – possibilitará a elaboração da linguagem gráfico-pictórica das crianças. Há uma crença de que as professoras não devem fazer qualquer tipo de mediação pedagógica.

Uma das professoras do Jardim A percebia que as suas crianças realizam as atividades de artes “automaticamente”, mas também não sabia como proceder para que elas se sentissem estimuladas para realizar seus desenhos e pinturas. Segundo a professora:

Professora: *O trabalho com tinta eles fazem, está à disposição deles. Eu digo para eles: crianças, vocês podem pegar o material na hora que vocês quiserem. Está na estante, é para vocês, não preciso dizer: “vamos trabalhar com tinta”, “olha vocês podem utilizar”. Então, às vezes, quando falo isso, naquele dia*

eles usam, no dia seguinte eles também usam. Depois cai naquela rotina, é um desenho com canetinha, giz de cera. O que é que acontece? O trabalho com tinta que eles fazem ou é um desenho e aí pintam, ou é um desenho com canetinha ou eles então desenharam com o pincel.

Durante a entrevista, conversamos sobre a possibilidade de ela propor algum desafio, pois ela se dava conta que o procedimento de fornecer os materiais não era suficiente para que as crianças produzissem trabalhos diferenciados ou procurassem outros usos para as tintas, canetinhas e giz de cera. Posteriormente, essa professora desenvolveu um projeto sobre as tintas tendo como referência as ilustrações de Laura Castilhos no livro/Cd *A Família Sujo*.⁶⁶ Depois da realização de vários trabalhos enfocando a pintura e de uma continuidade de propostas em torno da exploração de tintas, a referida professora ficou surpresa com as mudanças das pinturas das crianças. Em outra entrevista, percebi que as pinturas produzidas pelas crianças, resultantes de um outro modo de a professora trabalhar, fez com que ela avaliasse seus procedimentos e assim modificasse suas concepções sobre os *trabalhos livres*.

Junto com a concepção expressivista também convive a ideia de que através das pedagogias em arte as crianças possam desenvolver habilidades motoras e destrezas para a escrita, bem como a utilização do desenho para fixar a grafia de letras e números. Hernández (2000) se refere a essa concepção como a *racionalidade industrial*, cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades e destrezas, assim como os critérios do gosto vinculado às Artes. Segundo o autor, essa perspectiva do ensino de arte foi utilizada no final do século XIX e início do século XX e tinha o intuito de preparar mão de obra para o desenvolvimento industrial (HERNANDEZ, op. cit., p. 44).

Nas escolas pesquisadas, muitas professoras desenvolvem propostas para que as crianças iniciem o processo de alfabetização muito cedo, pois acreditam que o objetivo da escola infantil é de *preparar* para escolarização inicial. Assim, por exemplo, uma professora de um Maternal 1 utiliza o desenho para

⁶⁶ *A Família Sujo* é um espetáculo teatral, um livro e um CD musical muito conhecido pelo público infantil e adulto, dirigido por Mirna Spritzer e Raquel Grabauska, com texto de Gustavo Finkler. É uma realização do Grupo Cuidado Que Mancha e Núcleo de Peças Radiofônicas de Porto Alegre.

que as crianças, mesmo na fase dos rabiscos e dos borrões, iniciem exercícios visando à escrita. Segundo a professora:

Professora: *Esse aqui [um desenho que eu havia selecionado para conversarmos durante a entrevista] também foi um que eu propus, que é um bingo [o jogo de bingo] no caso seria para trabalhar a escrita e não desenho.*

Esse aqui [um outro desenho] foi uma proposta de atividade que as crianças provaram diferentes sabores, então era para fazer um doce e um salgado e depois elas nomeavam o que eles tinham desenhado.

Nessa mesma sala, uma colagem havia me chamado a atenção: era um desenho feito por um adulto de uma cuia com erva-mate colada. Perguntei para a professora sobre como havia sido realizada essa atividade e ela fez o seguinte relato:

Professora: *Este trabalho foi feito pelas gurias da manhã. Elas fizeram a cuia e depois pediram para que as crianças colarem a erva dentro da forma. Eu, particularmente, não faço trabalhos com formas prontas. Fiz esse aqui que é uma colagem, na época do jogo do Brasil na Copa do Mundo, eu dei as formas [formas geométricas da bandeira brasileira] e pedi para que elas montassem conforme as bandeiras.*

Em outra escola, ao ver desenhos com números, perguntei à professora de um Jardim B sobre como havia sido desenvolvido esse trabalho de artes. Segundo a professora:

Professora: *Foi a partir de um livro que eu trouxe para a turma, que é um livro para trabalhar as quantidades, então os números são as pistas onde andam os carrinhos... por exemplo o número 1 era uma pista com aquele formato do número, e tinha um caminhão, o número 2, tinha dois carros, o número 3 tinham 3 táxis, e assim por diante... e agente foi explorando tudo naquela página que tinha 3... então tinha 3 carros, tinham 3 bichinhos, tinham 3 patinhos no lago... e assim por diante. Aí eu propus que eles pegassem os números de madeira na sala... e fizessem o contorno em torno deles no papel e desenharem a quantidade do número.*

As concepções que direcionam as pedagogias em arte dessas professoras ainda estão fundadas nas concepções pedagógicas de Friedrich Froebel (1782-1852), introduzidas no Brasil em 1896, quando foi criado em São Paulo, junto à Escola Normal, o primeiro Jardim da Infância. No que se refere às atividades expressivas vigentes hoje nas escolas pesquisadas, percebo muitas semelhanças às apontadas por Moysés Kuhlmann (1998: 141-142) em sua pesquisa sobre as atividades pedagógicas, seguindo as proposições dos *Dons*⁶⁷, desenvolvidas no Jardim de Infância Caetano de Campos, como, por exemplo:

A criança dos 4 aos 6 anos, no jardim, educaria a mão e o olho, desenvolveria hábitos de asseio, urbanidade, império sobre si mesma, aguçaria o engenho, interpretaria os números e as formas geométricas, inventaria combinações de linhas e imagens e as representaria com o lápis. (...) As mãos, órgãos mais importantes no que respeita ao trabalho ativo, deveriam ser forçadas a brincar desde o princípio, e também a desenvolver exercícios manuais.

Com algumas modificações, as orientações froebelianas são ainda hoje consideradas como “as atividades de artes” na educação infantil. Tais práticas configuram-se em atividades de colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), exercícios de cópias de diferentes linhas (pontilhadas, em zigue-zague, ondulada, etc.), amassar papéis e outros materiais e colar sobre as formas desenhadas pelas professoras, colagens com sucata, manipulação de massas (argila e plastilina). Além dessas atividades, há o “ensino de técnicas” diversificadas, como desenhar sobre lixa ou assoprar sobre o papel tinta em um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si.

As formas predominantes das pedagogias em arte percebidas nas escolas pesquisadas oscilavam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o *laissez-faire* (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidades expressivas, criativas e inventivas inatas, esvaziavam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizavam o conhe-

⁶⁷Froebel idealizou recursos e atividades sistematizadas para as crianças se expressarem, dando o nome de “dons”. Essas atividades eram sequenciais e gradativas, tendo o objetivo de educar o olho e a mão.

cimento sobre os vários repertórios visuais, sobre a linguagem visual, sobre os materiais, nem mesmo possibilitava o desenvolvimento do imaginário infantil. Notava que tanto para a maioria das professoras quanto para as crianças, as atividades de artes não tinham importância, sendo apenas mais uma atividade repetitiva de desenhar, pintar, recortar, colar...

As representações infantis, resultantes dessas abordagens, eram semelhantes, e quase todas as crianças davam “respostas” gráfico-plásticas do mesmo modo. As produções eram como F(Ô)RMAS diante das propostas desenvolvidas. Muitas crianças, dos Jardins ou dos Maternais, repetiam formas mecanicamente e perdiam a possibilidade de conhecer, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios imagéticos. Com isso as crianças “aprendiam” que precisavam de modelos para se expressar, que existiam “erros” ao utilizar um material, que as folhas retangulares com margens eram os únicos suportes possíveis para desenhar. “Aprendiam” que alguns tinham o “dom” inato para as artes e outros eram incapazes para formularem sua simbologia. “Aprendiam” a serem silenciosos e subservientes ao amassarem cautelosamente bolinhas de papel crepom do mesmo tamanho. “Aprendiam” a respeitar modelos e posturas quando tinham minutos cronometrados para executarem os “trabalhinhos” de artes. “Aprendiam” a ser consumidores e não produtores de imagens ao colorirem os modelos mimeografados dos adultos. “Aprendiam” a não serem sujeitos que podem sentir, pensar e transformar.

9.1 As produções das crianças

Imagem 34:Atividade Livre
Desenhos e colagens realizados por crianças do Maternal 2

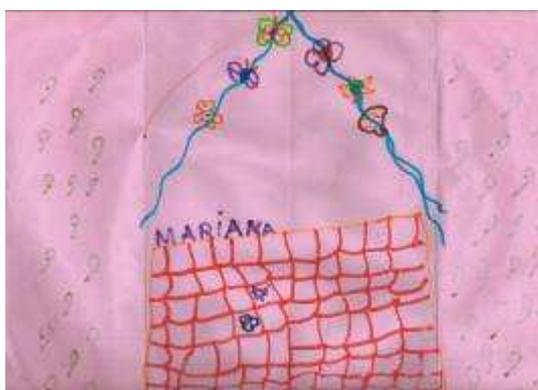


Imagem 35: Atividade livre
Desenhos e colagens realizados pelas crianças do Jardim B.



Imagem 36: Cenários da Copa do Mundo



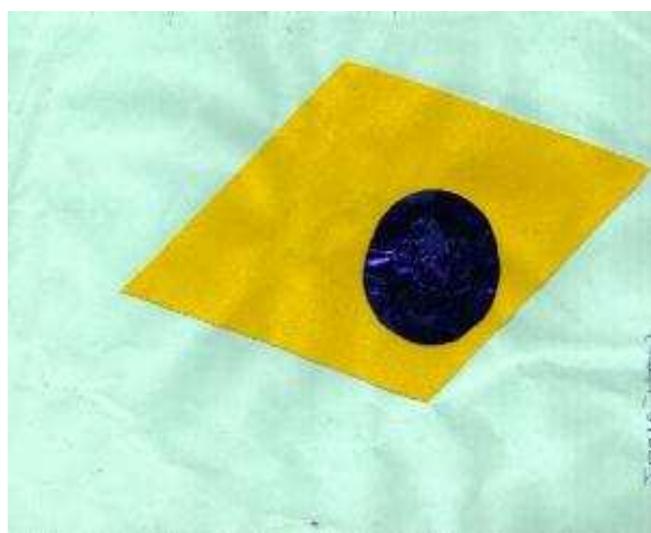
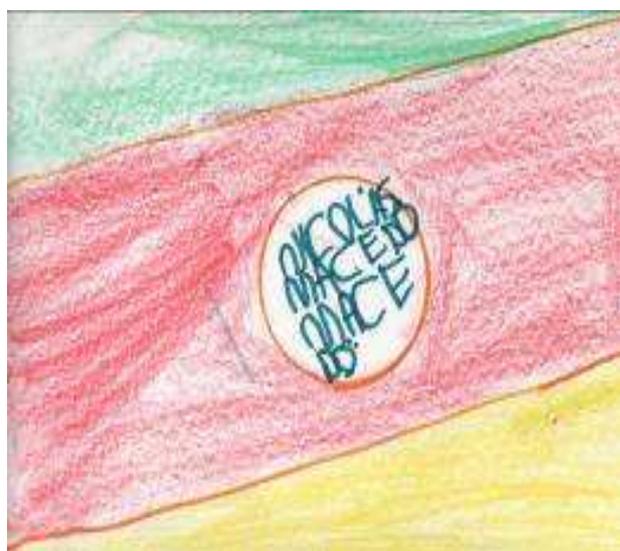


Imagem 37: Desenhos e colagens de bandeiras
Trabalhos propostos durante a Semana Farroupilha e Copa do Mundo de 2002
em diferentes escolas.







Imagem 38: Pinturas Jardim B
Pinturas de observação da natureza e de um projeto de trabalho baseado nas ilustrações de Laura Castilhos no livro/Cd *A família Sujo*

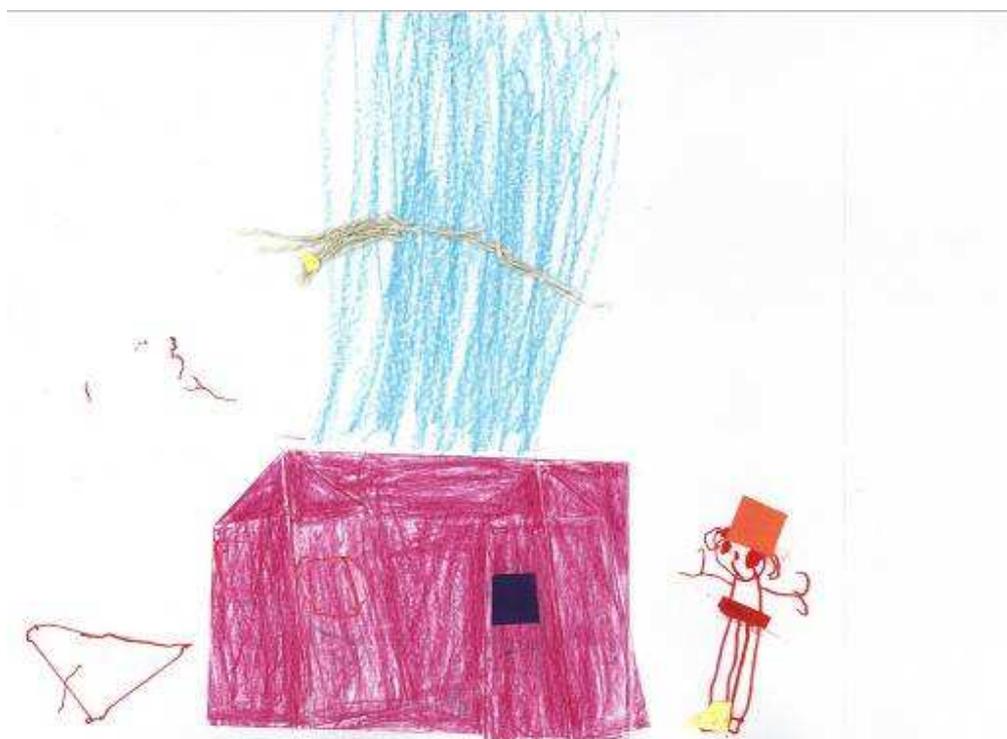


Imagem 39: releitura e Volpi , desenho livre
Jardim B



Imagem 40: Dobraduras
Varal de dobraduras de cachorros realizadas pelas crianças de um Jardim B.

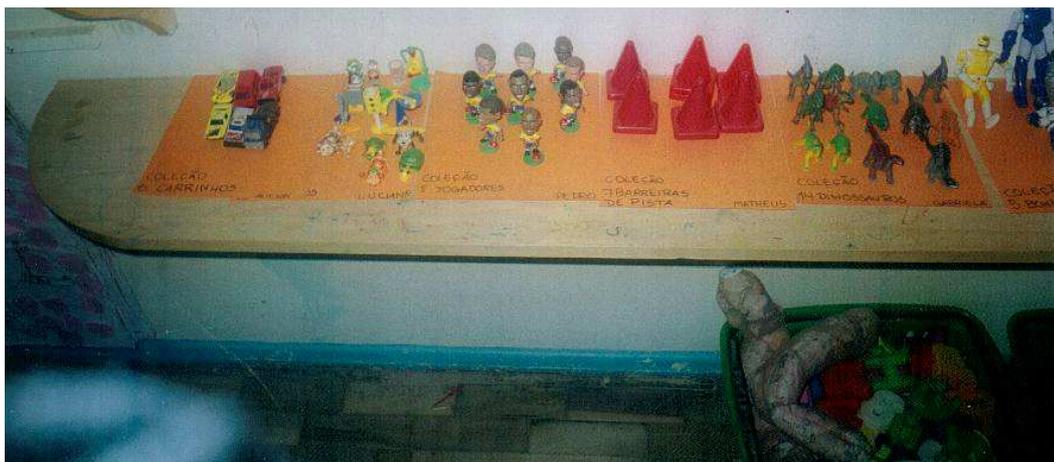


Imagem 41: Montagens com objetos
Produções com objetos de um Jardim A, após a visita à exposição Coleções, no Santander Cultural.

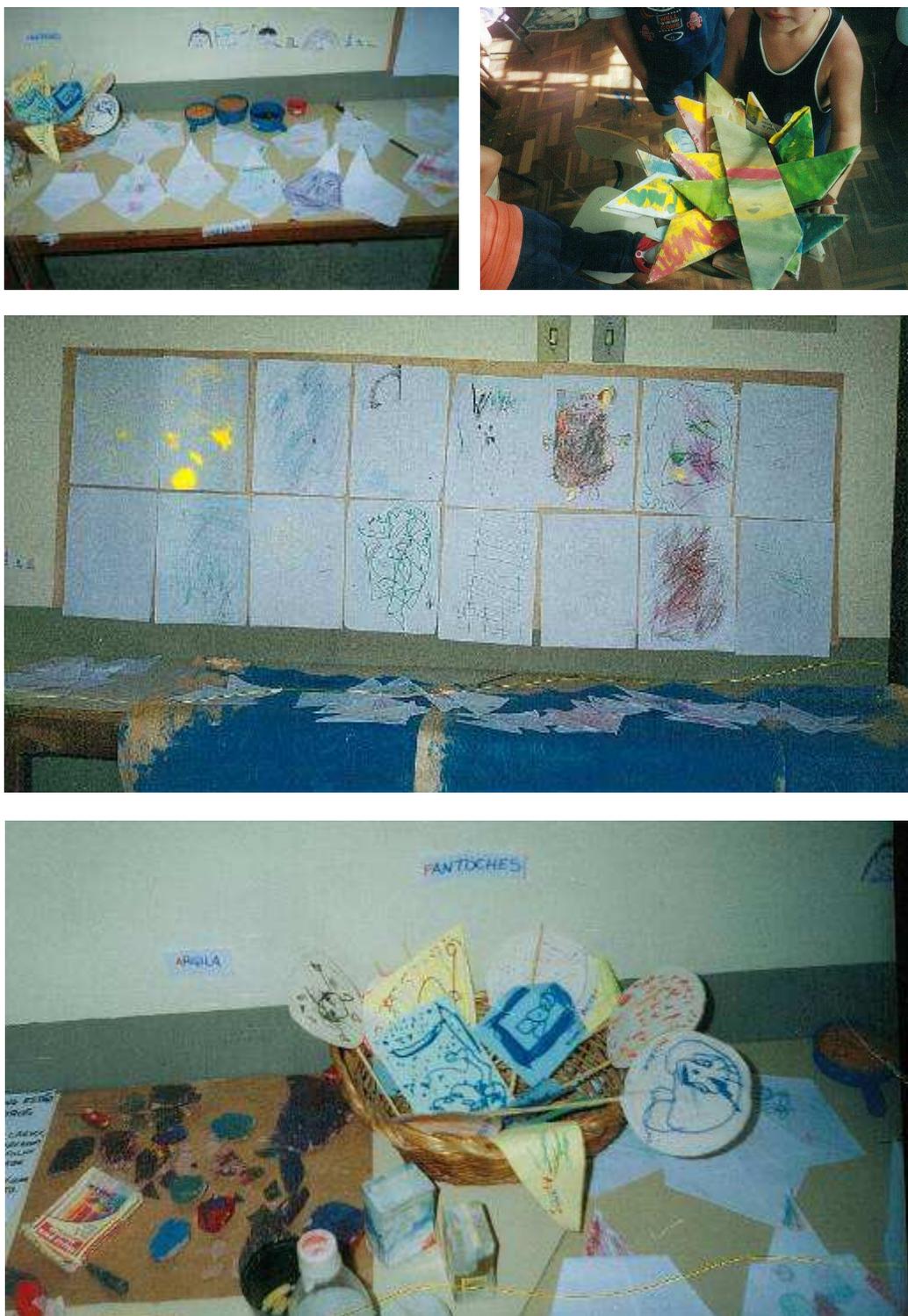


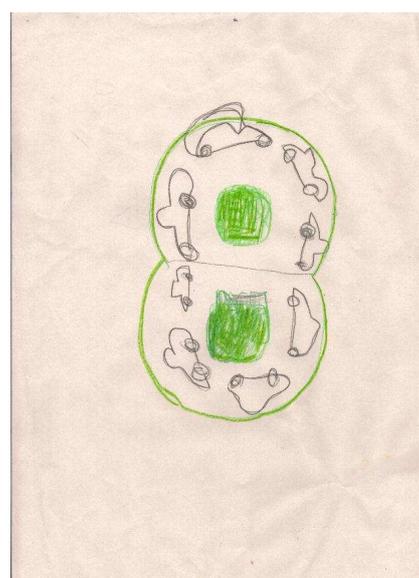
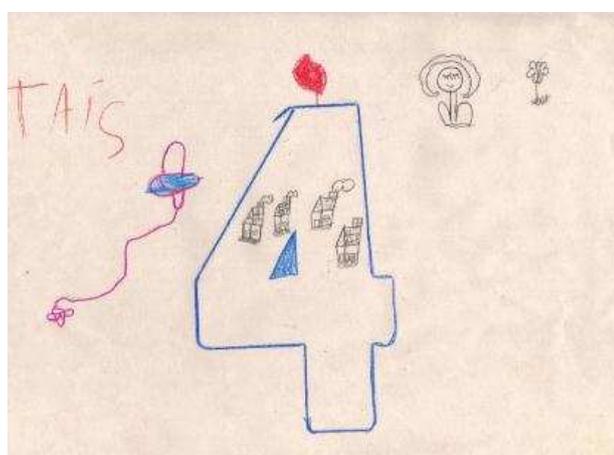
Imagem 42: Trabalhos diversificados sobre índios



Imagem 43: desenhos Jardim B

Acima: “Desenho pronto” de uma criança de Jardim B.

Abaixo: Desenhos a partir de f(ô)rmulas de números, Jardim B





TECIDO

- 1 confeccionado com fios; urdido
- 2 armado, engendrado (diz-se de enredo)
- 3 aquilo que se teceu, manual ou mecanicamente
 - 3.1 conjunto de fios entrelaçados, formando trama; tela
 - 3.2 produto final da tecelagem de fios de algodão, seda, lã ou sintéticos
- 4 posição ocupada por elementos; disposição, ordem, arrumação

Este tecido é formado por um tramado que há muito tempo vem sendo constituído, pois as imagens não têm descanso em minha vida e assim provocam um desassossego. Ou como diz a música “As coisas”, de Gilberto Gil e Arnaldo Antunes:

*As coisas têm peso,
 Massa, volume, tamanho,
 Tempo, forma, cor,
 Posição, textura, duração,
 Densidade, cheiro, valor,
 Consistência, profundidade,
 Contorno, temperatura,
 Função, aparência, preço,
 Destino, idade, sentido.
 As coisas não têm paz.*

(Caetano Veloso, 1993)

As coisas, as imagens do mundo, me convocaram para que as tramasse junto com a infância. Que trama é esta, onde a imagem de Lady Di dialoga com a Madona de Cimabue e de Giotto? Como a vida e os quadros de Van Gogh se cruzam com Chucky e os vampiros da telenovela global? De que modo os filmes de Wim Wenders e João Jardim se entrelaçam com os dizeres de Nicholas Mirzoeff e Fernando Hernández e me fazem entender como a visualidade contemporânea está se constituindo? Como olhar para este tecido confeccionado com tantos fios e tramados? Como reunir novamente aquilo que antes foi selecionado e fragmentado?

TECIDO é uma reordenação do processo percorrido, dos pontos e fios que foram compostos, a partir de um determinado olhar sobre as imagens nas escolas infantis e das relações com outros textos que foram realizadas.

10 Afinal, que tecido é este?

As imagens agem sobre mim através de uma força centrífuga, provocando o olhar para além de suas bordas e limites, para outros campos de imagens. Ao mesmo tempo, sua força oposta, a centrípeta, me encaminha para o centro, fazendo com que eu as veja para seu interior e sob suas diversas camadas. Mesmo sendo forças em direções opostas, elas ocasionam o dinamismo de ir e vir, o interior e o exterior, a expansão e a introspecção, o visto e o não visto. Assim, as imagens, neste estudo e fora dele, significam movimentos, sair do lugar, vagar, buscar, voltar ao centro, ultrapassar limites, mudar, transformar, caminhar.

Tudo parece circular, para dentro, para fora, para os lados.

Assim, este tecido também tem uma forma circular, espiralada, que retorna e avança, tendo, sempre, às imagens como seu centro. A espiral inicia com as lembranças da minha infância mostrando a profunda ligação que tenho com o universo visual, interliga-se com as imagens e a infância da minha filha e em como esta experiência com os mais variados artefatos visuais fez com que eu prestasse atenção em como nós, adultos e crianças, estamos constituindo as formas de nos vermos e vermos os outros.

A partir desse olhar sobre uma situação privada e de todo o meu envolvimento anterior com o universo das imagens, notava que as escolas infantis onde fazia a supervisão de estágio estavam repletas de imagens, e que essas imagens formavam cenários que participavam na educação da infância. Portanto, o fato de perceber os cenários das escolas infantis como uma forma de ensinar, como um dispositivo pedagógico, está ancorado em toda uma relação particular que desenvolvi com as mais variadas imagens e tendo por base as minhas experiências com o ensino de arte. O entendimento dos cenários com suas imagens, algo tão *ordinário*, no sentido de ser comum na educação infantil, como *extraordina-*

rio e merecedor de reflexões, se constitui dentro de meus processos de conhecimento mais amplos onde as imagens, quase sempre, são centrais.

Se minhas vivências anteriores *com e no* universo visual não tivessem sido tão importantes, provavelmente as imagens que compõem os cenários infantis teriam sido vistas e entendidas como *algo que faz parte*, naturalmente, da educação infantil.

Considero que este trabalho transformou o irrelevante, o corriqueiro, ou seja, aquilo que poucos⁶⁸ prestam atenção na educação infantil, em um objeto de estudo que se ramificou, rizomaticamente, em outras direções, em outros entendimentos sobre como as imagens e as concepções em torno delas vêm nos educando.

O pintor Iberê Camargo dizia que *o artista é o indivíduo capaz de olhar as coisas que todos veem por um ângulo singular, então, ele apresenta* [em suas obras] *uma visão singular de uma realidade que todos participam*.⁶⁹ De um modo similar ao olhar do artista que muitas vezes captura o extraordinário no ordinário, este trabalho buscou esmiuçar, como em um processo de dissecação, as imagens comuns, sejam elas da arte ou aquelas das corporações de entretenimento que participam de nossas vidas dentro e fora das escolas. É banal convivemos com as imagens, mas vê-las, destrinchá-las, revirá-las pelo avesso, relacioná-las a outras tantas requer um olhar mais atento sobre elas.

A partir das imagens escolares e de todo o material das entrevistas e observações, comecei a fazer muitas relações com outras imagens de outros contextos e tradições culturais, como, por exemplo, entre Mônica e Luluzinha, os totens de Maurício de Souza e Nadin Ospina, Lady Diana e as madonas pré-renascentistas. Todo esse processo intertextual surgiu das imagens comuns das

⁶⁸Em 1983 Fanny Abramovich publicou o artigo *Os tantos visuais que cabem no espaço da sala de aula* no Boletim da FUNARTE *Fazendo Artes*, Rio de Janeiro: n 1, nov. 1983; posteriormente, foi publicado no livro *Quem educa quem?* São Paulo: Summus, 1985, falando a respeito das imagens que compõem as salas de educação infantil. Nesse artigo, a educadora Madalena Freire e Valdir Sarubbi alertam sobre a necessidade de pensarmos sobre os usos das imagens da mídia nos espaços escolares, bem como os efeitos que elas produzem sobre as crianças.

⁶⁹Depoimento de Iberê Camargo no vídeo *Matéria da Memória*, produzido pela Fundação Iberê Camargo em 2002.

escolas e no desenvolvimento desta escritura, como se imagens e pensamentos, aparentemente invisíveis, formassem uma cadeia de relações, adquirindo visibilidade.

Voltando à ideia de circularidade e dos movimentos que essa forma sugere, retorno ao início deste trabalho, onde parto das imagens que compõem os cenários das escolas infantis, depois percorro examinando os materiais visuais e textuais da pesquisa e desemboco, já quase ao final, em algumas imagens produzidas pelas crianças nas atividades de artes desenvolvidas pelas professoras nas diferentes escolas pesquisadas. E, então, me pergunto: Quais as relações que estabeleço entre as imagens que me chamaram a atenção para desencadear estas reflexões – os cenários – e as imagens produzidas pelas crianças de diferentes escolas infantis? O que os cenários, aqui entendidos como uma pedagogia da visualidade, e as pedagogias em arte estão produzindo nessas crianças?

O que vejo como ponto de ligação entre as imagens que as professoras disponibilizam às crianças e aquelas que elas realizam é que tanto as imagens dos cenários quanto a maioria das produções infantis têm as marcas da estereotipia e da simplificação. Os cenários são repetitivos, os desenhos, colagens, pinturas são semelhantes entre si. Sequer as professoras identificam seus autores, sequer as crianças reconhecem suas produções. Cenários anônimos, produções infantis sem autorias. Há poucos elementos que indicam reelaboração, marcas pessoais, surpresas, emoções. São escassas as singularidades que emergem em meio a essas imagens, e quando elas surgem, são consideradas fora dos padrões, pois o padrão é ser igual. Transgredir as normas, invisíveis, pode romper a superfície do esperado.

As imagens que participam da vida escolar, talvez por serem repetitivas, são aceitas e naturalizadas. As crianças não se surpreendem com o que produzem e com o que veem; as professoras olham e guardam em pastas as produções infantis, e colocam, ano a ano, suas decorações nas paredes, escolhem um personagem feminino para as meninas, um masculino para os meninos, uma imagem para lembrar que as crianças devem escovar os dentes, dormir, não morder, comer, obedecer as combinações, temer.

Nesse processo de sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para as interrogações, é mínimo. O olhar conformado que está sendo constituído nesses locais educativos impede o trânsito para outros modos de ver. Professoras, crianças se acostumam com a regularidade. As semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado.

Embora percebendo que tanto os cenários quanto as produções infantis se refazem de modo similar nos diferentes contextos educacionais, não os vejo em uma relação de causa e efeito, no sentido de pensar que os cenários infantis modelam as produções visuais das crianças. Mas, sim, que há um conjunto de concepções socialmente construídas em torno das imagens que se transformam em concepções e práticas pedagógicas em artes, e que essas modalidades pedagógicas que envolvem as imagens encaminham os modos pelos quais as crianças formulam seus modos de ver e suas configurações imagéticas.

Em outras instâncias, fora das escolas, há uma infinidade de imagens e objetos que nos invadem cotidianamente. Essa quantidade, porém, não quer dizer variedade, diversidade, mas uniformização nos modos como as imagens estão sendo constituídas e vistas. As imagens servem de nichos umas para outras, onde uma forma se apropria de alguns elementos para gerar uma outra, como, por exemplo: Mônica-Luluzinha, Madonas-Rainhas. Então, como almejar que nos contextos escolares as imagens possam romper esse circuito de repetições visuais?

A quantidade de imagens a que estamos expostos, além de ensinar comportamentos, modos de conduta, hábitos, valores, vem produzindo uma apatia nos olhares. Michel de Certeau (2000: 48), nos anos 70, em suas análises sobre as práticas ordinárias do cotidiano, aponta para o olhar que é instaurado a partir das imagens que inundam nossas vidas produzindo um olhar cancerizado, doente, passivo.

As escolas em geral, e em especial as escolas infantis, poderiam realizar um trabalho na contracorrente das pedagogias da visualidade que circulam nos mais variados meios, no sentido de pensar estratégias e viabilizar ações para

que o olhar pudesse ser provocado, mobilizado, surpreendido, tornando-se crítico e sensível ao mundo, às outras imagens, aos outros.

10.1 Para continuar tecendo

Como professora de arte em uma Faculdade de Educação e há sete anos trabalhando com a formação de professores de Educação Infantil na graduação, em assessorias a sistemas públicos de ensino, em cursos de especializações, em palestras, seminários, entre outras atividades, percebo que as disciplinas na área de artes visuais⁷⁰ são escassas nos cursos de formação, e quando compõem os currículos, a sua carga horária é reduzida em relação às outras áreas do conhecimento.

Durante a pesquisa, muitas professoras relataram sobre as suas dificuldades para elaborar planejamentos e atividades em artes, pois não sabiam o que propor e como desenvolver propostas junto às crianças. Como foi mencionado anteriormente, a maioria das atividades em artes é calcada em concepções expressivistas, ou visam alcançar um aprimoramento nas habilidades motoras, ou, ainda, servem para conhecer os grandes mestres da história da arte através de atividades de releitura das obras de arte, sendo que esta última ainda é pouco utilizada pelas professoras. Todas essas modalidades de ensino imbricam-se, mesclando-se umas entre as outras.

Entendo que as dificuldades enfrentadas pelas professoras de educação infantil em conceber, planejar e desenvolver propostas em artes visuais se deve ao pouco conhecimento que elas têm nessa área ao longo de sua escolarização (não só na graduação, mas em outros níveis de ensino). Assim, muitas vezes, suas pedagogias em arte estão baseadas nas concepções de arte que circulam, tais como: *arte é dar liberdade*, *arte depende de habilidades*, *arte é um dom*, entre

⁷⁰ Na Faculdade de Educação da UFRGS, por exemplo, a carga horária total da Habilitação em Educação Infantil é de 3.015 h/a. No atual currículo existem duas disciplinas, cada uma com 3 h/a, que enfocam as artes visuais, que são “Educação e Arte: Expressão Plástica” (ministrada por Analice Dutra Pillar) e “Arte na Educação Infantil” (ministrada por mim).

outras concepções que formam o *sensu comum* sobre o que é arte e como ela deve ser ensinada.

Os discursos sobre arte, por exemplo, como símbolo de distinção social, e os artistas, como seres de exceção, são produzidos por nossa cultura e aceitos nos contextos escolares – da educação infantil ao ensino universitário – sem que haja contestação ou um esforço analítico-crítico que provoque uma mudança significativa em termos de outros conhecimentos sobre arte e seu ensino. O campo da arte, das obras, dos grandes nomes, das instituições, dos museus, das publicações ainda retém vestígios do romantismo. A ARTE, de um modo geral, ainda está ancorada em uma visão idealista.

As concepções sobre arte e seu ensino da maioria das professoras de educação infantil, e das pessoas em geral, são elaborados em contextos mais amplos, sendo que muitas vezes essas ideias estão tão consolidadas que passam a subjugar outros pontos de vista. Para ilustrar a força das concepções sobre arte que circulam, relato a seguir um acontecimento ocorrido durante a pesquisa com as professoras de uma das escolas.

Em uma das escolas realizei uma oficina expressiva com todas as professoras e funcionárias com o intuito de pensarmos a questão do *saber desenhar bem* e do *dom para artes*. Trabalhamos durante um dia inteiro, onde desenvolvi várias propostas expressivas, desenhos de observação e de interpretação, exploração de materiais, leituras de imagens, entre outras atividades. Comparamos os trabalhos, discutimos os porquês das transformações, as professoras realizaram análises de seus percursos, dialogaram, se admiraram com sua capacidade de construir configurações *sem uma habilidade*. No final do trabalho, notava que as participantes estavam surpresas e satisfeitas com os trabalhos e exclamavam diante de suas produções: *Nunca pensei que poderia fazer este tipo de desenho!!!!*

Entretanto, quando a diretora da escola se manifestou sobre seu percurso, dizendo: *Olha, sei que as pessoas estão gostando do que fizeram, e que tu estás dizendo que estes trabalhos são bons e interessantes, mas penso que isso não é saber desenhar. Eu continuo pensando que estes meus desenhos não são bons.*

Saber desenhar é outra coisa, foi uma ruptura no processo de entendimento que vinha sendo feito pelas professoras sobre a *habilidade em saber desenhar* e o *dom para desenhar*. Essas frases, ditas por alguém que detém uma forma de poder na escola, funcionaram na contramão de tudo que havíamos construído.

Tentei retomar as discussões anteriores, argumentando que *saber desenhar* não é reproduzir o que vemos, mas interpretar e buscar modos de construir uma linguagem visual e que cada uma de nós tem um modo singular de constituir esta linguagem. Prosseguimos nas discussões e relatos, e minha avaliação no final do trabalho foi que o pronunciamento da diretora pareceu desfazer as ideias que as professoras haviam construído a partir de suas vivências e reflexões durante nosso dia de trabalho. De certo modo, as afirmativas da diretora recuperaram as crenças da arte das professoras: *o desenho bem feito é aquele que se assemelha mais com o mundo concreto*. Minha sensação, ao finalizar a oficina, foi que as aprendizagens realizadas se escoaram e as frases da diretora, reafirmando um dos pontos de vista mais comuns sobre a arte, se solidificaram. As crenças em torno da arte e seu ensino estavam tão consolidadas que superaram as experiências e descobertas recentes das professoras.

Maurício de Sousa, com suas várias estratégias pedagógicas e sua onipresença, promove várias concepções sobre arte e seu ensino, concorrendo para formação das professoras. Se desde Froebel se instaura a ideia de que as crianças, para *aprender* a pintar, devem respeitar os limites das f(ô)rmas, Maurício, em suas revistas, recupera e difunde essa concepção, ensinando a todos, professoras, pais, mães, crianças, que as crianças não devem rabiscar, mas sim se conformar dentro das linhas. As professoras, ao utilizarem os *desenhos prontos*, reproduzidos ano após ano nos mimeógrafos das escolas, estão seguindo, mesmo sem se darem conta, umas das orientações de Maurício sobre como as crianças devem aprender a desenhar.

Muitos outros ensinamentos sobre arte e seu ensino circulam em outros meios, como no Referencial Curricular Nacional (RCN), nas revistas, nas instituições culturais, nos livros, nos filmes. E se as professoras em suas formações acadêmicas tiveram pouco acesso a conhecimentos nessa área, então elas irão

subsidiar, muitas vezes, suas pedagogias em arte nas concepções desses materiais.

Se a formação das professoras de Educação Infantil na área de artes visuais foi, e é, precária, entendo que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) poderia desenvolver projetos de formação continuada junto às escolas infantis, pois entendo que não basta perceber que as pedagogias em arte estão defasadas em relação às concepções e tendências educacionais contemporâneas que a Secretaria vem adotando nos últimos anos. Muitas vezes, durante a pesquisa e a escrita da tese, me perguntava: Como as pedagogias em artes desenvolvidas nas escolas pesquisadas se combinam com as proposições de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Henry Giroux, Peter McLaren, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, Fernando Hernández, entre outros autores que servem de referência aos projetos pedagógicos? O que essas concepções e práticas pedagógicas têm a ver com as perspectivas desses autores?

Mesmo havendo empenho institucional da SMED em promover e difundir reflexões em torno de temáticas contemporâneas como gênero, etnia, formas de exclusão e inclusão sociais, violência, trabalho infantil, entre outros, ainda são poucas as preocupações das escolas infantis com os efeitos educativos produzidos pela várias modalidades da cultura visual, como filmes, programações televisivas, livros, brinquedos, produções artísticas, propagandas. Sequer são notadas que essas produções visuais muitas vezes influenciam as ações pedagógicas das professoras.

Meu entendimento é que há uma enorme distância entre o que está sendo desenvolvido nas escolas e os fundamentos desses autores. Entretanto, as imagens estão aí, dentro e fora das escolas, suas configurações e ensinamentos são cada vez mais persuasivos e poderosos. Os modos de ver o mundo, a nós mesmos e os outros, estão sendo modulados pelos vários meios midiáticos e pelas produções artísticas. Então, a questão das imagens e da visualidade deveria fazer parte das discussões educacionais. Seria ir pouco mais além da constatação dos efeitos das imagens nas escolas, seria desencadear um amplo debate acerca do papel da cultura visual na constituição da infância e nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Ao olhar este textotecido entre tantos tramados, pontos, texturas e cores, salientarei algumas áreas dessa superfície que considero importantes para refletir sobre as imagens e as práticas pedagógicas que elas geram no contexto da educação infantil. Neste sentido, sintetizo alguns pontos relevantes observados nesta pesquisa nas três escolas infantis:

- Todas as salas de aula têm muitas imagens, muitas delas permanecendo durante todo o ano letivo, outras surgindo conforme as datas comemorativas.

- De um modo geral, as imagens têm funções pedagógicas e servem para ensinar algo para as crianças; portanto, a função decorativa é uma das atribuições das imagens, mas não a mais importante.

- As imagens das histórias infantis estão presentes em todas as escolas pesquisadas. As imagens da arte aparecem em algumas salas de algumas escolas. Algumas professoras supervalorizam as produções nacionais (Mônica e personagens do Sítio do Picapau Amarelo), outras demonizam os personagens da Disney e as produções estrangeiras, e algumas não fazem essas diferenciações entre Disney e produções brasileiras. Mas, todas as professoras colocam imagens em suas salas.

- Todas as imagens, de todas as escolas, são escolhidas pelas professoras. Assim, as preferências estéticas das professoras são transferidas às crianças, entretanto uma das justificativas das professoras para utilização das imagens é que as crianças gostam *daquelas* imagens, por isso elas estão nas paredes. Em fevereiro de cada ano, antes de reiniciarem as aulas, os cenários são compostos pela maioria das professoras para receber as crianças.

- As imagens produzidas pelas crianças são colocadas em locais de pouca visibilidade. Em apenas duas salas de aula as professoras valorizavam as produções infantis colocando-as em destaque.

- Algumas professoras compartilham a ideia de que os conhecimentos sobre arte – artistas, obras de arte, visita às exposições – são considerados necessários, bons, úteis, válidos, verdadeiros e melhores do que outros para educar a infância.

- Muitas vezes, as produções artísticas e os artistas são supervalorizados em relação aos conhecimentos infantis e não são estabelecidas relações entre as culturas das crianças e seus modos de entender o mundo com os conhecimentos sobre arte.

- Há uma hierarquia entre a cultura escolar – aquilo que as escolas elegem como conhecimento – e as culturas infantis – os conhecimentos elaborados pelas crianças em seus contextos culturais.

- As imagens que as crianças têm acesso nas escolas influenciam seus imaginários e suas produções visuais.

- As imagens dos filmes, das propagandas televisivas e impressas, dos desenhos animados, das telenovelas que as crianças convivem em seus contextos familiares auxiliam as crianças a entender o mundo, bem como são referentes para a construção do imaginário infantil.

- Há uma impossibilidade de as escolas infantis – professoras e direções – pensarem em uma forma de “ensino iconoclasta” para a Educação Infantil.

Esses pontos servirão como indicadores para a estruturação de planejamentos e ações pedagógicas nas disciplinas que desenvolvo na Faculdade de Educação, pois a partir das reflexões geradas neste estudo e das aprendizagens que realizei sobre as diversas formas de ensino que as imagens efetuam tanto dentro quanto fora das escolas, poderei redimensionar o trabalho junto com as alunas em formação. A partir deste trabalho, pretendo focar e problematizar as representações da Cultura Visual, bem como examinar os efeitos que suas práticas culturais estão produzindo sobre nossos modos de ver e entender o mundo.

Ao encerrar este tecido, faço questionamentos a mim sobre as contribuições que este trabalho poderá ter nas escolas infantis pesquisadas e em outras tantas que voltarei a conviver como supervisora de estágio. Entretanto, neste momento não é possível formular um caminho a ser percorrido, apenas almejar mudanças nos modos como as crianças estão sendo educadas através das imagens. Assim, recorro ao escritor Eduardo Galeano:

Ella está en el horizonte, me acerco un paso y ella se aleja dos. Camino diez pasos y el horizonte corre diez pasos más. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía? Sirve para eso, para hacernos caminar.



11 Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE Jr, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: FJN, Ed. Massangana, Cortez, 1999.

ARONOWITZ, Stanley e MENSER, Michael. *Tecnociencia y cibercultura: La interrelación entre cultura, tecnologia y ciencia*. Barcelona: Paidós, s/d.

AZÚA, Félix de. *El aprendizaje de la decepción*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996.

BARBOSA, Ana Mae T. *Educação e desenvolvimento cultural e artístico*. Educação e Realidade. Porto Alegre: v.20, n 2, jul/dez. 1995, p. 9-17

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: Ensaio críticos III*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. *A dupla exterminação*. In: Tela total: mito-ironias da era virtual e da imagem. Org. e tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996, p. 167.

BERGER, John. *Modos de ver*. Trad. Ana Maria Alves Lisboa: Edições 70/ Martins Fontes, 1982.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular nacional para Educação Infantil. Conhecimento do Mundo. Volume 3. Brasília: DF, 1998.

BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. *Por que e como lidar com imagens da arte na educação infantil*. Revista Pátio: Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, ano 1, n.1, p.32-33, abr/jul 2003.

CALVERT, Karin. *Children in the house: The material culture of early childhood*. In: *The children's culture reader*. Edited by Jenkis, H. New York: New York University, 1998, p.68

CANCLINI, Nèstor. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix, 1984, 2ª ed.

CASTRO, Lúcia . *A criança, o espaço e as novas tecnologias*. In: *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

CASTRO, Lucia R. *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos, mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1989, p. 734-737.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Martins. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DIDONET, Vital. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano 1, no.1, abril/julho 2003, p.6

DU GAY, Paul et al. *Doing Cultural Studies. The story of the Sony Walkman*. Londres: Sage, 1997.

DUARTE Jr. João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUARTE, Paulo Sérgio. *O que Seraut será?* In: NOVAES, Adauto (org). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das letras, 1998, p. 247-255

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

EFLAND, Arhur, FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patrícia. *La educación em la arte posmoderno*. Trad. Lucas Vermal. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

EFLAND, Arthur. *Una historia de la educación del arte*. Trad. Ramon Vila Veris. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

EISNER, Eliot. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1998.

FARIA, Ana Lucia G (org). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FISCHER, Rosa Maria B. *A análise do discurso: para além de palavras e coisas*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 20(2):18-37, jul/dez 1995.

_____. *A paixão de “trabalhar com” Foucault*. In: Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. Org. Vorraber, Marisa. Porto Alegre: Mediação, 2002

_____. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *A educação Artística – Para quê?* In: Louis Porcher. Educação Artística: luxo ou necessidade? Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

_____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. *Isso não é um cachimbo*. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, 2a. ed.

FREIRE, Madalena. *A aventura de ensinar, criar e educar*. In Arte-Educação e a construção do cotidiano. Org. Susana R. Vieira da Cunha. Porto Alegre: FA-PERGS/ URCAMP/OFICINA DE ARTE SAPATO FLORIDO, 1996.

GARCIA, Regina Leite. *Tentando compreender a complexidade do cotidiano*. In: Método: pesquisa com o cotidiano. DP&A, 2003.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry. *A disneyzação da cultura infantil*. In Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Tomaz da Silva e Antonio Flávio Moreira (org), Petrópolis, RJ Vozes, 1995a.

_____. *Memória e pedagogia no maravilhoso mundo Disney*. In: Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995b.

GONÇALVES FILHO, José M. *Olhar e memória*. In: NOVAES, Adauto (org) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOMBRICH, Ernest . *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOTTSCHALK, Simon. *Introduction: The postmodern Turn In Ethnography — (At least) Five Methodological Implications*. In: BANKS, Anna & BANKS, Stephen P.

Fiction and social research: by ice or fire. *Ethnographic Alternatives* Volume 4. Walnut Creek/London/New Delhi: Altamira Press, 1998.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. *The Work of Representation*. In: HALL, Stuart. (Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

HERNANDEZ, Fernando & SANCHO, Juana M. *La experiencia del investigador de campo en la educación*. Paper. Barcelona: Universidad de Barcelona, s/d.

_____. *La investigación sobre la Cultura Visual: Una propuesta para repensar la Educación de las Artes Visuales*. Paper da disciplina La investigación sobre la Cultura Visual: Una propuesta para repensar la Educación de las Artes Visuales. Universidad de Barcelona. 2003.

HOCKNEY, David. *O conhecimento secreto: Redescobrimos as técnicas perdidas dos grandes mestres*. São Paulo: Cosac & Naif Edições, 2001.

JACINTO, Manuel Sarmiento. *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. Texto digitado da palestra proferida no II Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre/RS.

JENKS, Chris. *The centrality of the eye in western culture: an introduction*. In: *Visual Culture*. London: Routledge, 1995, p.13.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 2ª. ed.

_____. *Tecnologias del yo y educación*. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. In.: *Escuela, poder y subjetivación*. Org. Jorge Larrosa. Madrid: Ediciones de la Piqueta, s/d.

LIPOVESTSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LOURO, Guacira L. *Pedagogias da Sexualidade*. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUFT, Lya. *Perdas e Ganhos*. 7º ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: O desafio das poéticas tecnológicas*. 2ª ed., São Paulo: Ed. USP, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente: por uma sociologia da vida cotidiana*. Trad. Alípio de Souza Filho. Natal: Argos Editora, 2001.

_____. *A contemplação do mundo*. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Arte e Ofícios, 1995.

_____. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha H. Gurovitz. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

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

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste. (org.). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo:FTD, 1998.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Trad. Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2003.

MORIN, Edgar. Trad. Catarina F. da Silva. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. *Adeus à infância (e a escola que a educava)*. In: SILVA, Luis H. (org) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NELSON, Mury R. e STEINBERG, Shirley. *Tirando a carta da manga: o comércio dos cards, do passado ao presente*. In: *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NÓVOA, António. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 5a. ed. 2003.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e M.Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAULY, Nancy. *Interpreting Visual Culture as cultural narratives in teacher education*. *Studies in Art Education: A Journal of issues and research*. Arizona: 2003, 44(3), p. 264-284

PÉCORA, Antonio Alcir. *O demônio mudo*. In: NOVAES, Adauto (org) *O olhar*, São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1989.

PEREIRA, Marcos V. *Educação Estética e subjetividade*. In *Arte-Educação e a construção do cotidiano*. Org. Susana R. Vieira da Cunha. Porto Alegre: FAPERGS/URCAMP/OFICINA DE ARTE SAPATO FLORIDO, 1996.

_____. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese de Doutorado. São Paulo:PUC/SP, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. *Leitura e Releitura*. In: *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

PINTO, Céli Regina J. *Com a palavra o Sr. Presidente Sarney. Ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal e José Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Org. Faria, Ana Lúcia. Campinas: SP, Autores Associados, 2002.

RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.

ROSE, Gillian. *Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE Publications, 2001.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis como máquinas de ensinar*. ANPED. Comunicação realizada no GT: Educação e Comunicação. 2002, p. 1. Disponível no site: <http://www.anped.org.br/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>

SACHS, Oliver. Depoimento no filme *Janela da Alma*, produção cinematográfica. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, 2002: Brasil.

SANTANDER CULTURAL. *Diálogos 2002. Catálogo das exposições: Amilcar de Castro/Tangenciando Amilcar*. Porto Alegre: 2002.

SANTOMÉ, Jurjo T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Org. SILVA, Tomaz T. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Trad. Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol. 20(2), julho/ dezembro1995.

SILVA, Tomaz T. *Currículo e Identidade Social: territórios contestados*. In: Alienígenas na sala de aula, Org. Tomaz Tadeu da Silva, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte. Autêntica: 1999b.

SIMON, Roger I. *A pedagogia como uma tecnologia cultural*. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Maurício. *Maurício de Sousa, o criador da Mônica*. São Paulo: 2003. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, Caderno de Cultura, 7 de junho de 2003, p.6. Entrevista concedida a Eduardo Veras.

STEINBERG, Shirley. *Cultura Infantil: A construção corporativa da infância*. Trad. George Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THORNE, Barrie. *Boys and girls together...but mostly apart*. In: The children's culture reader. Ed. Henry Jenkins. New York, New York University Press, 1998.

VIEIRA DA CUNHA, Susana R. (org) *Anais do I Seminário Nacional: Arte-educação e a construção do Cotidiano*. Porto Alegre: URCAMP/FAPERGS, 1995.

VILELA, Eugênia. *Corpos inabitáveis: Errância, filosofia e memória*. In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Org. Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Trad. Paulo R. Pires. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

WALKER, John A. e CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

WENDERS. Wim. *A lógica das imagens*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

_____. Depoimento no filme *Janela da Alma*, produção cinematográfica. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil: 2002.

WILLIS, Susan. *Cotidiano: para começo de conversa*. Trad. Elena Riederer e Guiomar Boscov. RJ: Ed. Paz e Terra, 1997.

WOLFF, Janet. *La producción social del arte*. Trad. Espanhol Isabel Balsinde. Madrid: Ediciones ISTMO, 1997.

Outras Fontes consultadas

Discografia

RAMIL, Vitor. *Tambong*. Porto Alegre: SATOLEP Music, 1999.

VELOSO, Caetano. *Tropicália 2*. São Paulo, SP; Polygram, 1993

Filmografia

AI – Inteligência Artificial. Direção Steve Spielberg . 2001. Estados Unidos

Alien, o oitavo passageiro. Direção Ridley Scott. 1979. Estados Unidos

Batman, o retorno. Direção Tim Burton. 1992. Estados Unidos

Batman. Direção Tim Burton. 1989. Estados Unidos

Blade Runner. Direção Ridley Scott. 1982. Estados Unidos

Buena Vista Social Club. Direção Wim Wenders. Alemanha. 1999

Carandiru. Direção Hector Babenco. 2003. Brasil

Era uma vez na América. Direção Sergio Leone. 1984. Estados Unidos

Gattaca. Direção Andrew Niccol. 1997. Estados Unidos

Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban. 2004. Estados Unidos

In this world. Direção Michael Winterbottom. 2002. Inglaterra

Janela da Alma. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, 2002: Brasil

La Pelota Basca. Direção Julio Medem. 2003. Espanha

Linéia no Jardim de Monet. Lena Anderson e Christina Bjork, com animação de Jonas Adner e Jan Gustavson. 1995. Suécia

Mera coincidência. Direção de Barry Levinson. 1997. Estados Unidos

Metrópolis. Direção Fritz Lang. 1926. Alemanha

Minority Report. Direção Steve Spielberg. 2002. Estados Unidos

Paris, Texas. Direção Wim Wenders. 1984. Alemanha

Star Wars I: A ameaça fantasma. Direção George Lucas. 2000. Estados Unidos

Star Wars II: O Ataque dos clones. Direção George Lucas. 2002. Estados Unidos

Star Wars: O império contra-ataca. Direção George Lucas. 1997. Estados Unidos

Star Wars: O retorno de Jedi. Direção George Luca: 1980. Estados Unidos

Taxi Driver. Direção de Martin Scorsese. 1976. Estados Unidos

Um grito no escuro. Direção de Fred Schepisi. 1988. Austrália

Sites na internet

MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. *Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão da arte-educadores*. Boletim Arte na Escola, no. 20 março de 1999. Disponível no site: www.artenaescola.org/artigos/artigo020.html , acesso em 4 de maio 2004.

RUIZ, Alice. Disponível no site: www.lsi.usp.br/art/leminski/aruizp.htm

OSPINA, Nadin. Currículo e obras. Disponível no site: www.geocities.com/nadinospina/Nadin_Ospina_2.html , acesso em 4 de agosto 2004

_____. *Bart Simpson es la representación de la Posmodernidad* . Entrevista concedida a Lina María González, disponível no site: <http://www.juaica.com/iam/index.asp?caso=8&articulo=39> , acesso em 22 jul. 2004

SOUSA, Mauricio. *Turma da Mônica é a nova aliada da educação infantil*. Brasília. Acesso julho de 2003. Reportagem disponível no site: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias>

_____. *Quadrões: Turma da Mônica no Instituto Ricardo Brennand*. Paraíba. Revista Eletrônica SIM! Seção Arte. Matéria publicada em 04 de outubro 2004. Acesso outubro de 2004, disponível no site <http://www.revistasim.com.br/asp/materia.asp?idtexto=940>.

_____. *Maurício de Sousa mostra História em Quadrões em Brasília*. Brasília. Jornal Eletrônico Tempo Real. Reportagem realizada em 29 de dezembro 2003, disponível no site:

http://www.emtemporeal.com.br/index.php?area=2&datanot=29/12/2003&id_noticia=89557. Acesso setembro de 2004

_____. *A Turma da Mônica na onda da Educação Ambiental*. Alto Paraguai, Revista eletrônica Agapé: Educação Ambiental para o Pantanal, edição n.6, entrevista realizada em setembro de 2004, disponível no site:

http://www.redeaguape.org.br/desc_noticia_rev.php?cod=273. Acesso setembro 2004

_____. www.monica.com.br

Augusto de Campos. Disponível no site:

<http://www2.uol.com.br/augustodecampos>

Cimabue e Giotto. Disponível no site:

<http://www.christusrex.org/www2/art>

Diana Spencer. Disponível no site:

<http://feeclochette74.free.fr/LadyDiana.htm>

Eckhout e Debret. Disponível no site: www.itaucultural.org.br

Imagens de brinquedos: Disponíveis nos sites: www.americanas.com.br e www.estrela.com.br