

Raimundo Martins e Irene Tourinho  
(Organizadores)

# Pedagogias culturais

A Coleção "Cultura Visual e Educação" apresenta experiências de ensino e investigação entre o ver e o ser visto ao mesmo tempo que transbordam limites de práticas educativas com arte, imagem e outros artefatos visuais. Os títulos abordam formas críticas de refletir e fazer educação da cultura visual, expondo a natureza contingente, complexa e conflituosa das marcas e da formação que as visualidades instauram na construção de nossas identidades e subjetividades.

**1) Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa**  
*(publicado em 2009)*

**2) Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...**  
*(publicado em 2010)*

**3) Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**  
*(publicado em 2012)*

**4) Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**  
*(publicado em 2013)*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Reitor Paulo Afonso Burmann  
Vice-Reitor Paulo Bayard Dias Gonçalves  
Diretor da Editora Daniel Arruda Coronel

Conselho editorial Átala Augusto Stock da Rosa  
Daniel Arruda Coronel  
Doris Pires Vargas Bolzan  
Felix Alberto Farret  
Lawrence Flores Pereira  
Luiz Fernando Rabello Borges  
Maristela Bürger Rodrigues  
Milton Luiz Wittmann  
Patrícia de Moraes Costa  
Rafael Lazzari  
Renato Santos de Souza  
Sara Teresinha Corazza  
Shani Carvalho Geretta

Coordenação editorial Maristela Bürger Rodrigues  
Revisão de texto Maristela Bürger Rodrigues e Magda Kessler  
Capa Sara Tessele Gonzalez, sobre arte de Cristian Mossi  
Projeto graf., diagramação Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

P371 Pedagogias culturais / Raimundo Martins e Irene  
Tourinho (organizadores). – Santa Maria : Ed. da  
UFSM, 2014.  
384 p. : il. ; 16 x 23 cm  
ISBN: 978.85-7391-213-5.  
I. Arte 2. Educação artística 3. Pedagogia  
4. Cultura I. Martins, Raimundo II. Tourinho, Irene  
CDU 7:37

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt - CRB-10/737  
Biblioteca Central da UFSM

Direitos reservados à

editoraufsm

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
Prédio da Reitoria, Campus Universitário  
Camobi - 97105-900 - Santa Maria, RS  
Fone/Fax: (055)3220.8610/8115  
e-mail: ediuufsm@gmail.com / www.ufsm.br/editora



## IMAGENS COMO PEDAGOGIAS CULTURAIS EM CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Susana Rangel Vieira da Cunha*

### Introdução

Este capítulo desenvolve reflexões em torno das inúmeras imagens presentes nas instituições infantis e o caráter pedagógico que elas assumem na educação das crianças. Trato as composições imagéticas dos espaços educativos como cenários, um dispositivo cênico-pedagógico que ultrapassa a função inicial de embelezamento das ambiências e atua como formas de ensinar junto com as outras modalidades pedagógicas.

## Imagens Totem

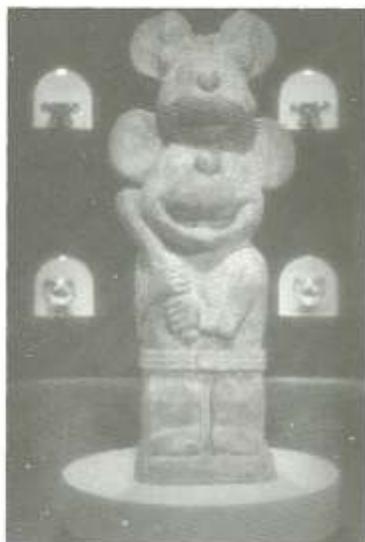


Figura 1 - Instalação - Salon Colombia  
Fonte: Nadin Ospina (1999)



Figura 2 - Almanaque do Cascão  
Fonte: Maurício de Sousa (2001)

Início esta discussão com as imagens do artista colombiano Nadin Ospina (1960) e do desenhista e ilustrador brasileiro Maurício de Sousa (1935), escolhidas para provocar algumas reflexões sobre os modos como nos relacionamos com o universo imagético.

Maurício e Nadin com intenções e personagens diferentes utilizam a estrutura similar de um totem.<sup>1</sup> Escolhi estas produções visuais porque entendo que elas sintetizam as crenças, ritos e práticas culturais que tanto a sociedade ocidental contemporânea, de um modo geral, quanto as escolas infantis, de um modo específico, tem diante do universo imagético.

Ospina têm uma extensa produção artística inserida nos principais circuitos internacionais das artes plásticas 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

<sup>1</sup> Símbolo sagrado pelo qual um grupo social atribui uma ligação ancestral de proteção.

po quais relembram os deuses pré-colombianos

as culturas hegemônicas ocidentais. Além do caráter crítico sobre como nos relacionamos com as diferentes culturas, 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 objetos autênticos.

Ospina utiliza ícones da cultura popular<sup>2</sup> americana como Mickey Mouse, Minnie e Os Simpsons e os traveste nas configurações autóctones, entre elas, os totens seculares. O transplante dos personagens da cultura popular americana para as formas totêmicas tem o intuito de brincar com os espectadores, no sentido que as divindades ancestrais foram substituídas por personagens emblemáticos das grandes corporações de entretenimento. 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.<sup>3</sup>

A instalação *Salon Colômbia*, por exemplo, exposta em 1999 na II Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, remete-nos a um templo religioso cristão no modo como estão organizados os elementos: paredes escuras, luz baixa em toda a ambientação, nichos ao alto com imagens tridimensionais de Mickeys. O sincretismo proposto na instalação, mesclando os cultos pré-colombianos com os personagens emblemáticos da cultura popular, situando-os em uma ambientação cristã, pode colocar o espectador na posição de reverência àqueles objetos e ao mesmo tempo propõe interrogações ao público sobre o poder que as divindades contemporâneas exercem sobre nós.

<sup>2</sup> Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular<sup>3</sup> é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum, que todos têm acesso, como: filmes, músicas, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento.

<sup>3</sup> Trecho da entrevista *Bart Simpson es la representación de la Posmodernidad* realizada por Lina María González. Disponível em: < <http://www.juaica.com/iam/index.asp?caso=8&articulo=39>>. Tradução da autora.

A outra referência totêmica (Imagem 2) estampa a capa de uma das revistas infantis<sup>4</sup> de maior circulação no território brasileiro. Seu idealizador é o artista gráfico Maurício de Sousa, que iniciou sua carreira nos anos 1960, com a personagem principal das suas histórias em quadrinhos, Mônica. Ao longo das últimas décadas do século XX foram criados mais de 200 outros personagens, entre os mais famosos são aqueles que formam a turma da personagem mais popular, são eles: Magali, Cascão e Cebolinha.

Mônica e seus amigos são conhecidos pelo público brasileiro infante-juvenil e adulto através das revistas, filmes lançados anualmente, *site*, brinquedos, jogos, vídeos, campanhas educativas nas mais diversas mídias e dos inúmeros produtos licenciados. A admiração e o encantamento pelos personagens de Sousa ultrapassam o universo das crianças, estendendo-se aos adultos, que consomem e oferecem às crianças os mais variados produtos.

Nos últimos 40 anos, a Turma da Mônica, amada e querida por todos, além de narrar as peripécias de um grupo de crianças, também foi transformada, através dos seus personagens, em produtos de consumo, vendendo salsichas, maçãs, roupas, nebulizadores, barracas, tênis e inúmeros outros produtos licenciados.<sup>5</sup> A respeito do aspecto comercial e de mercadoria que alguns textos midiáticos infantis assumem, David Buckingham (2005, p. 57) diz “cada vez mais os meios midiáticos aparecem extremamente vinculados com uma gama completa de produtos”. Para Buckingham (2005, p. 59), os textos, sejam eles, filmes, jogos, histórias em quadrinhos, são mercadorias desde sua elaboração, “como um fenômeno integrado, onde não podemos afirmar que primeiro existe o texto e posteriormente a sua comercialização”.

Ambos os autores, com suas composições totêmicas similares, falam-nos acerca da iconolatria que estabelecemos com o universo visual. O que Ospina critica e ironiza em relação a nossa atitude de admiração

<sup>4</sup> 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 destas revistas mensais, bimestralmente são publicados os Almanques com as melhores histórias

<sup>5</sup> No *site* oficial da Turma da Mônica: <http://www.monica.com.br/produtos> há a listagem dos produtos licenciados nos seguintes segmentos: Alimentício, artigos de festa, Bidu pet, brinquedos, casa e decoração, confecção, acessórios, cama, mesa e banho, editorial, música e vídeo, escolar e papelaria, puericultura.

frente às divindades midiáticas, Sousa faz apologia e sugere a devoção às suas imagens.

As imagens aqui apresentadas, de certo modo, traduzem a iconofilia produzida na cultura ocidental, sendo que esta relação de devoção e encantamento pelas imagens modula nossa maneira de lidarmos com o universo imagético nos diferentes contextos, sejam eles os espaços de um museu de arte, sejam eles nas escolas infantis.

Nos contextos educativos infantis,<sup>6</sup> em sua maioria, nota-se a abundância de imagens. São erguidos totens com personagens símbolos da cultura popular<sup>7</sup> nacional e internacional. Tais composições imagéticas não são problematizadas como nos sugere a instalação de Ospina, ao contrário, as imagens estão ali para serem sorvidas tanto pelas crianças quanto pelas educadoras que as disponibilizam.

## As imagens como uma modalidade pedagógica

De vários modos, os sistemas de arte constituídos em diferentes períodos históricos se relacionaram 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 há uma vinculação entre arte, o que entendemos e reconhecemos como arte, e as modalidades de ensiná-la.<sup>8</sup> Arthur Efland (2003) vem desenvolvendo

<sup>6</sup> Há 10 anos venho trabalhando como supervisora de estágio de Educação Infantil na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, deste modo, conheci as mais variadas escolas infantis e, independentemente dos contextos educativos, econômicos, sociais e culturais, a maioria das escolas disponibiliza muitas imagens em seus espaços.

<sup>7</sup> Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum e que todos têm acesso, como: filmes, músicas, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento. Portanto, a cultura popular, nesta abordagem, não se refere aos produtos culturais das comunidades étnicas, tradições folclóricas ou artesanatos regionais que caracterizam determinado grupo cultural.

<sup>8</sup> Durante três anos (1997-2000) desenvolvi a pesquisa *Transformações nos saberes sobre a arte e seu ensino* junto às educadoras de Educação Infantil e as alunas de graduação em Educação que freqüentavam a disciplina Arte na Educação Infantil. O intuito foi de entender como os sujeitos da pesquisa formulavam suas concepções de ensino de arte. O estudo revelou que as formulações acerca do ensino de arte estavam relacionadas com aquilo que elas compreendiam com arte.

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 ensino.<sup>9</sup> As várias concepções e discursos visuais e textuais, constituídos em torno da arte formularam, e continuam a formular, os currículos, programas escolares e as diferentes práticas pedagógicas em arte. Ou seja, as várias concepções produzidas em torno da arte acabam se tornando pedagogizadas nas escolas, em especial, nas infantis.

A respeito de como os campos do conhecimento se transformam em textos pedagógicos, Jorge Larrosa (1999, p. 117) observa que: “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”. Como Larrosa aponta, há uma reelaboração do conhecimento macrossocial nos contextos educacionais. Deste modo, a atribuição de que as imagens ensinam não foi constituída nos espaços escolares, mas no campo da Arte, entendido aqui como os discursos oficiais especializados, leigos, acadêmicos, das instituições culturais, dos artistas e dos diferentes públicos. Este conjunto de dizeres, esparsos no tempo e nos contextos, proferidos aqui e ali, reafirmados pelo senso comum, vão produzindo a ideia de que as produções imagéticas podem ensinar algo para alguém.

A concepção de que as imagens podem servir como forma de educar crianças, tem como mentor o escritor e crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900). As ideias de Ruskin sobre arte e educação, vinculadas ao Romantismo, movimento que enfatizava a sensibilidade e a emoção em detrimento da razão, são propagadas através de publicações e passam a ser adotadas nas Escolas Públicas de Boston (EUA) em meados do século XIX. Segundo Efland (2002, p. 208), “Ruskin acreditava que as qualidades estéticas do meio possibilitariam o desenvolvimento do bom gosto nas crianças, sendo que o desenvolvimento do gosto era um elemento fundamental na educação das crianças pequenas para que elas se convertessem em um

<sup>9</sup> Em 1990 foi publicado, nos Estados Unidos, o livro *A history of Art Education* e, em 1996, *Postmodern Art Education*. Ambos foram publicados em espanhol, versões estas utilizadas neste capítulo.

adulto civilizado”. Além do intuito de transformar os infantis em adultos, com determinadas preferências estéticas, as decorações das escolas infantis americanas tinham também a intenção de qualificar os ambientes com reproduções de obras de arte, prática que continua até os nossos dias. Durante a pesquisa,<sup>10</sup> constatei que elas também são utilizadas como meio para produzir um conjunto de ensinamentos que transforme a criança em um ser munido de atitudes, comportamentos, conhecimentos, hábitos considerados aceitáveis socialmente.

Atualmente, os modos como são utilizadas as imagens nos contextos de educação infantil são múltiplos, e servem, muitas vezes, para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir as identidades de gêneros das crianças. Durante a pesquisa, e em outros momentos como supervisora de estágio, notei que imagens de bruxas eram utilizadas para controlar o comportamento das crianças, coelhos da Páscoa serviam para alertar a escovação de dentes, palhaço ensinavam a grafia de letras e números, fotografias de jacarés alertavam as crianças sobre mordidas nos colegas, flores e corações designavam meninas, carros e bolas identificavam meninos.

As formas de controle que as imagens exercem nos espaços das salas de aulas são variadas, muitas vezes explícitas, outras vezes veladas. A utilização das imagens efetivada pelas educadoras é uma espécie de estratégia de convencimento, seja pelo temor ou pela simpatia que as crianças estabelecem com as diferentes imagens. Muitas imagens são também empregadas para moldar “um bom comportamento” infantil. Além das imagens exercerem a função de educar o olhar, o gosto e controlar os grupos infantis, elas servem como exemplos para as formas de agir, supostamente, “adequada” às crianças. Mudaram as imagens propostas por Ruskin, mas o propósito de usá-las como um instrumento pedagógico permanece.

## Das decorações aos cenários

Em 1977, quando comecei o trabalho como supervisora de estágio de Educação Infantil na universidade, notava que havia alguns marcadores

<sup>10</sup> Durante o ano de 2004 desenvolvi uma pesquisa sobre as imagens na Educação Infantil em três E.M.I. de Porto Alegre. As análises desta pesquisa estão na tese *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância.*

que anunciavam que naquele lugar eram educadas crianças pequenas. O que mais me surpreendia, e ainda surpreende, era o aspecto decorativo das escolas e, principalmente, das salas de aula, onde a maioria das crianças de zero a seis anos permanece em torno de 10 horas diárias. A impressão que tinha 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 estes espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando, assim, esses espaços como algo que naturalmente é assim.

Depois de alguns anos convivendo com as diferentes escolas infantis de Porto Alegre e de outros estados brasileiros, busquei compreender e refletir sobre a presença constante e naturalizada das decorações ou as ambiências, aquilo que Jean Baudrillard (1997, p. 11) define como um “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”. Entendia o sistema falado desses espaços como uma das formas pedagógicas em curso, embora as instituições escolares, educadoras e crianças não percebessem que esses ensinamentos nos falam o quanto os espaços educativos educam sem que os educadores percebam esta pedagogia em curso.

Ao conhecer as diversas escolas infantis, observava que, ao contrário do que havia vivenciado em minhas experiências pedagógicas anteriores como professora de artes visuais em outros graus de ensino, havia regularidade nos elementos que constituíam tais ambiências, principalmente no que se refere aos tipos das imagens e seus arranjos nas paredes, os objetos pessoais das crianças, jogos, livros.

Na maioria das escolas, independentemente da formação das educadoras, das propostas pedagógicas das escolas, das características econômicas 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. Diante da multiplicidade de contextos, perguntava-me: O que sustentavam as semelhanças e similitudes destas ambiências? Como as ambiências da educação infantil, apesar da temporalidade e dos diferentes contextos pedagógicos, repetem seus padrões espaço-visuais?

Fui descobrindo e entendendo que estas ambiências vão além de uma decoração neutra ou natural da infância onde se desenrolam as ações pedagógicas curriculares. Partindo da leitura da sala de aula como um cenário, procurei, no campo teatral, referências sobre as transformações e funções exercidas por este elemento cênico para explicitar a expressão cenário da educação infantil que utilizarei para denominar as ambiências das salas de aula.

Nas últimas décadas do século XX, segundo Pavis (1999, p. 43), “o cenário não só se liberta de sua função mimética, como também assume o espetáculo inteiro, tornando-se seu motor interno”. O termo cenário é expandido para “cenografia plástica, dispositivo cênico, máquina teatral, área de atuação ou objeto cênico”. Assim, há uma mudança na função do cenário: se antes ele era algo que apenas reforçava os dizeres do espetáculo teatral, a partir do século passado ele passa a funcionar como um texto, como um elemento que participa discursivamente e em conjunto com outros elementos da linguagem cênica. As definições de Pavis podem ser transpostas para o que observava nas escolas infantis quando as educadoras selecionavam, transformavam, organizavam, recriavam, agrupavam e distribuíam aparatos visuais nas salas com o intuito de embelezar os ambientes educativos. Para além da função ilustrativa de um “telão”, os cenários da infância devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico que criam uma narrativa específica sobre um mundo e sobre uma infância.

Assim, meu entendimento sobre um dos modos como a infância estava, e está, sendo educada foi através do conjunto de elementos articulados com as outras práticas pedagógicas compõem as ambiências escolares. 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. A partir dessas minhas percepções sobre a regularidade das imagens que compõem as ambiências das escolas infantis e dos discursos em torno delas, relacionei-as como um cenário que arma a cena pedagógica, posiciona as crianças e as educadoras para atuação.

Os cenários, das diferentes escolas são compostos em sua maioria por personagens e paisagens, independentemente dos outros possíveis repertórios culturais das crianças. A autoridade escolar tem o poder de

dizer, tanto para as crianças quanto para os pais e para a própria comunidade escolar, que alguns modos de ser, configurados nos personagens expostos, são melhores do que outros. Essas imagens dominantes negam outras formas singulares, outras identidades, confinando as crianças a estes modelos de ser e de se representar.

As narrativas estão ali atuando concretamente e constantemente sobre os sujeitos, interpelando-os através dos seus meios específicos e dos significados culturais constituídos anteriormente. Deste 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 e para alguém.

Nesses ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças que habitam este ambiente são quase inexistentes. O espaço não pertence aos seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas? Onde estão as marcas identitárias das crianças?

## Mestiçagem visual

As reproduções de obras de arte, introduzidas por Ruskin, foram substituídas, em grande parte, por repertórios visuais da cultura popular. A profusão de imagens que acessamos diariamente está presente nas escolas infantis e estas composições formam uma espécie de mestiçagem cultural. Imagens adulteradas de suas origens de produção e que compõem outras narrativas distantes dos contextos onde foram produzidas. Esta mestiçagem visual elabora outros campos de significações, bem como outros posicionamentos entre crianças-imagens nestas junções culturais tão díspares.

Os cenários das escolas infantis pesquisadas eram compostos por diversas produções visuais, como reproduções dos grandes pintores ocidentais, entre elas as pinturas de Vicent Van Gogh, Claude Monet, Paul Gauguin; de artistas nacionais consagrados, como Iberê Camargo e Sebastião Salgado; cópias confeccionadas pelas professoras dos personagens da Turma da Mônica, do Sítio do Pica-Pau Amarelo, do Maravilhoso Mundo da Disney e em lugares menos nobres as produções

gráfico-plásticas infantis. Durante os nove meses da pesquisa, a maioria das imagens permaneceu nas salas, entretanto, outras foram acrescentadas de acordo com algumas datas comemorativas, como, por exemplo: bandeiras brasileiras durante a Copa do Mundo de 2002 e no período da Semana da Pátria; bandeiras sul-rio-grandense durante a Semana Farroupilha; Coelho 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 respeito de como as escolas gestam e recriam um universo próprio com as diversas produções simbólicas, Jean-Claude Forquin (1993, p. 165) 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”.

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. Esta mestiçagem visual elabora outros campos de significações, bem como outros posicionamentos que se estabelecem entre crianças-adultos-imagens nestas junções culturais tão díspares.

Nesta hibridização imagética, foi interessante encontrar, por exemplo, em um dos cenários infantis, *Yasmin* e *Aladim*, os personagens do filme de Walt Disney, dialogando com a reprodução *A sexta* de *Van Gogh*, e, meses depois, este mesmo cenário estava recoberto com bandeiras brasileiras. Será que esta mestiçagem das imagens não poderia desencadear outras narrativas, desmontando alguns significados fixos que elas carregam?

## Portais, imagens-totem e indicativas

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. Uma das recorrências imagéticas são as portas das salas de aula. Nas escolas pesquisadas, a maioria das salas tem uma imagem na porta, indicando previamente a temática

Quem  
CONCHA

do cenário. Antes de entrarmos nas salas, as portas anunciam, através de uma imagem, o que iremos encontrar lá dentro. Em muitas culturas, a porta simboliza o local de passagem entre dois mundos, um rito de passagem para outro universo: entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza. As portas, com suas imagens e denominações da turma, são como uma passagem entre o mundo que as crianças vivem fora das escolas para o mundo escolar. Os cenários simulam outro mundo para as crianças e educadoras, neles as crianças não são mais negras, mas transformam-se em princesas louras, fadas aladas, Pokémons, Teletubies. Não vivem em um buraco de barranco, mas numa floresta encantada, protegida pelas paredes escolares, pelos anões e os brincalhões dálmatas.

Posterior aos portais, as imagens são organizadas no cenário em dois grupos que atuam de modo inter-relacionado, embora suas estratégias de interpelação sejam diferenciadas. Há o grupo das imagens principais, as imagens-totem, que estão ali para serem admiradas, compostas em sua maioria pelos personagens-símbolos das histórias. Essas imagens ficam posicionadas em um lugar privilegiado da sala, como uma protagonista da cena que conduz o enredo às crianças.

De certo modo, as imagens-totem dão sentido aos cenários e são celebradas tanto pelas crianças quanto pelas educadoras. Elas representam o grupo, elas cuidam, controlam, ouvem, consolam, apoiam e participam daquela coletividade como se "interpretassem" o papel de uma outra educadora, portadora de outros ensinamentos baseados em vínculos afetivos e na intimidade criada entre crianças e imagens. Os cenários, através das imagens totem, asseguram uma identidade ao grupo, todos passam a ser "semelhantes" e "interpretam" um papel dentro da mesma temática imagética.

Na maioria das vezes, as imagens-totem corporificam uma imagem feminina e outra masculina, muitas vezes um par afetivo consagrado. Deste modo, essas imagens incluem e excluem determinadas identidades individuais e sociais e reafirmam a heterossexualidade como norma social.

A localização e o tamanho das imagens nas ambiências é 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 nos dão a sensação de estarem observando tudo e a todos.

Tanto a localização, no alto da parede, quanto o grande formato das imagens, confere, 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 eles determinam nossos modos de vê-las, Rose (2001, p.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, as indicativas, derivam da mesma história e em geral estão vinculadas ao nome das crianças e às suas produções imagéticas. Estas imagens 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 às produções infantis, no quadro do ajudante do dia. As imagens indicativas funcionam como "assinaturas", uma inscrição daquela criança no mundo, como uma identidade que não foi elaborada por ela, mas "doada" a ela. Isto quer dizer que uma criança pode ficar, durante o período de um ano, associada ou representada por um dálmata comilão, ou pelo inteligente, ou pelo dorminhoco.

Sobre a capacidade de as 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.

Heterossexualidade  
PEDAGOGIAS CULTURAIS  
RUTH SABAT

Quem  
CONCHA

IMAGENS COMO PEDAGOGIAS CULTURAIS EM CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Susana: *Vocês estão dizendo que as crianças identificam as crianças conforme determinados tipos físicos de alguns personagens...*

Professora B: *É eles dizem: 'Aquele é loirinho... 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...'*

As crianças, entre seus pares, se veem, se reconhecem, se categorizam e sabem quem são, também, nessas imagens.

## A estrela dos cenários

Mônica é a personagem mais popular das histórias em quadrinhos no Brasil e nas escolas infantis pesquisadas. A estrela Mônica, que brilha nos cenários das escolas infantis, tem uma antepassada famosa no Brasil nos anos 1950-1960: Luluzinha (*Little Lulu*), personagem criada em 1935 pela norte-americana Marjorie Henderson Buell. Devido às semelhanças entre ambas, pode-se dizer que Luluzinha preparou o nicho para a "instalação" de Mônica no Brasil. De certo modo, Mônica trilhou o mesmo caminho de Luluzinha, herdou aspectos físicos, como o vestido vermelho, as formas dos pés e das mãos, a cabeça desproporcional ao corpo, olhos, nariz e boca em formas sintéticas, as cores vivas com poucas gradações. A herança de Luluzinha também é visível nos aspectos sócio-familiares e contextuais: a turma de amigos, o melhor amigo Cebolinha-Bolinha, a melhor amiga Magali-Aninha, a família tradicional composta de pai e mãe, 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, p. 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".

Apesar das 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 criança brasileira, distinta e elevada das outras produções estrangeiras. Os discursos em torno de que Mônica representa a brasilidade são tão poderosos que a maioria das pessoas esquece a matriz na qual ela foi gerada: uma menina de classe média norte-americana.

A *brasilidade* de Mônica e de outras personagens é insistentemente repetida através de várias estratégias de identificação público-personagens, personagens esses que cristalizam tipos brasileiros, como o índio, o matuto, os jogadores de futebol (Pelezinho e Ronaldinho Gaúcho). Outra forma de identificação com o público é a inserção nas histórias de acontecimentos contemporâneos nacionais ou fatos da história brasileira, nos quais os personagens ocupam o lugar dos *vultos ilustres*.

Mônica é uma instituição, no sentido 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 do Ministério da Educação,<sup>11</sup> 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.

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 esta infância, sejam elas aquelas das infâncias hiper-realizadas ou desrealizadas e de outras tantas que se constituem no interstício destas apontadas por Mariano Narodowski (1998, p. 174). A

<sup>11</sup> Em 26/06/2003, foi firmada uma assessoria educacional entre o Instituto Mauricio de Sousa e o Ministério da Educação. Reportagem *Turma da Mônica é a nova aliada da educação infantil*, capturada no site: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias>>. Acesso em: 12 jul. 2003.

infância narrada por Maurício é aquela que a maioria das famílias almeja, mas não podem vivê-la, pois, no mundo de Maurício, as crianças estão protegidas das mazelas da sociedade contemporânea e resguardadas dos perigos que nos defrontamos em qualquer esquina de nossas cidades.

As concepções de Maurício de Sousa sobre uma determinada infância brasileira, sem conflitos, lúdica e feliz, propagadas em diferentes mídias, 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 educadoras 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 educadoras, este jeito de ser criança baseado nos personagens, poderia servir como referência para que as crianças aprendessem suas relações com os outros. Segundo uma das professoras entrevistadas:

*Tem muito 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.*

De certo modo, os dizeres dessa professora são semelhantes aos da professora de outra escola:

**SERA?** *Uso as imagens da Turma da 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.*

A concepção de que Mônica representa as crianças brasileiras desponta nas escolas quando as educadoras escolhem a Turma da Mônica para compor seus cenários. Em uma das escolas pesquisadas, quando indaguei sobre a escolha do cenário ter recaído sobre a Turma da Mônica, as educadoras disseram:

Professora A (compartilha em outro turno a mesma turma da 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 Sousa, então daí procurei e achei o material da Turma da Mônica.*

Entendo que as educadoras 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*, *McDonald's* e a boneca *Barbie*, têm sido criticadas por autores conhecidos pelas educadoras, como *Henry Giroux*, *Joe Kincheloe* e *Shirley Steimberg*, ao passo que são quase inexistentes<sup>12</sup> estudos críticos sobre o universo de Maurício de Sousa. Assim, as produções culturais estrangeiras passam a ser demonizadas, e as produções brasileiras, as nossas, como a de Maurício ou a versão televisiva do Sítio do Pica-Pau Amarelo, 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 modos de ver a infância, moldam o imaginário das crianças e de nós adultos que lidamos com elas. A questão não é de polarizar uma produção imagética em relação à outra ou valorizar uma em detrimento de outra, mas entender que ambas carregam, elaboram e instituem significados sobre infância e crianças.

Os dizeres repetitivos das educadoras em torno da Turma da Mônica se instituem porque as educadoras querem oferecer às crianças, a maioria delas vivendo em situações precárias, uma imagem positiva sobre a infância. Há um consenso compartilhado, em várias instâncias, de que as lições de Mônica portam e disseminam aspectos benéficos da infância, portanto, podem servir como modelos de uma *boa infância*.

<sup>12</sup> Em relação aos estudos no campo acadêmico, existem inúmeros trabalhos, teses e dissertações que enfocam as pedagogias culturais desenvolvidas pelas várias produções da Disney, entretanto, são quase inexistentes, até 2004, trabalhos que enfoquem o universo da Turma da Mônica.

Assim, são criadas cadeias de significados Mônica-brasileira-infância-inocência-brincadeira que passam a ser aceitos sem posicionamentos críticos, dentro e fora das escolas, como se Mônica e sua turma fosse *o ideal da infância contemporânea brasileira*. A respeito dos ensinamentos dos inúmeros textos destinados à infância, Buckingham (2002, p. 22-24) alerta que os textos produzidos para a infância, sejam os da televisão, literatura infantil, histórias em quadrinhos entre outros, estão configurados por um conjunto de significados construídos em torno de uma ideia de infância. Segundo o autor:

Estes textos têm 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 'fazer-lhes o bem.' (tradução livre da autora).

O que Buckingham aponta é observado nas narrativas de Maurício sobre a infância, pois elas tanto omitem outros modos de ser criança, talvez aquelas 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 construídos que nos remetem à ideia de uma infância inocente.

No que diz respeito a como as crianças se relacionavam com os personagens da Turma da Mônica, observei que as crianças dos maternos de duas escolas não se detinham às imagens dos cenários, logo, a necessidade de colocar as imagens da Turma da Mônica é uma necessidade das educadoras em promover uma ambientação onde as crianças possam conviver com representações de uma **boa infância**.

Apesar de haver uma unanimidade entre as educadoras sobre os bons ensinamentos de Mônica, encontrei uma professora de maternal 1 que discordava das outras educadoras. No decorrer da entrevista, a professora relatou o quanto era difícil retirar aquelas imagens das paredes e como ela se sentia em uma situação delicada em ter que compartilhar daquele 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. Tão pouco 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... Não percebi que estas imagens sejam significativas para elas.*

As observações desta professora reiteram que a presença das imagens da Mônica e de outros cenários é uma imposição dos adultos sobre o que as crianças devem ver e aprender com as imagens. Além disso, mesmo as educadoras 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 estas imagens** está tão impregnada nas escolas que as vozes discordantes acabam sendo silenciadas.

## Mônica, a professora de arte

Em relação às concepções de arte e seus modos de ensiná-la, Mônica e Maurício são ecléticos, capturam várias abordagens de ensino da arte. Entre eles, alguns princípios de Frederic Froebel, como o de desenvolver a destreza manual através de exercícios de colorir, que se encontram mensalmente nas revistas e no *site* da Mônica. Nesses exercícios motores, 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.

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



Figura 3 – 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.*

Esta pedagogia, muito mais do que controlar os movimentos do olhar e da mão ensina a obediência aos modelos e regras, ensina que copiar 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” (Figura 3), 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 agrada aos adultos, as mães em particular, logo, o modo de fazer arte ensinado por Maurício-Mônica passa a ser o *modo adequado de pintar*. Maurício não dá lições apenas para as crianças, mas também ensina os adultos o como devem entender e categorizar as produções visuais infantis.

Com algumas modificações, as orientações froebelianas são ainda hoje consideradas como “as atividades de artes” na educação infantil.

Em geral, as professoras acreditam que as artes visuais têm a finalidade de desenvolver habilidades visomotoras preparatórias para a leitura e escrita. Tais práticas configuram-se em atividades de colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), amassar papéis e colar sobre formas. Ou seja, há uma prática pedagógica instituídas na maioria das escolas infantis que consiste em ensinar as crianças a pintarem dentro de formas e de muitas maneiras estas práticas são fortalecidas por Maurício de Sousa em suas revistas.

Outro aspecto que chamo 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. Entretanto, não há a intenção de produzir ARTE, no sentido que os artistas têm em perseguir sistematicamente ideias visuais dentro de um sistema não verbal.

A concepção de que as crianças são artistas ou produzem arte advém do Romantismo do século XIX, o qual rompe com as regras tradicionais da arte e desencadeia os movimentos vanguardistas baseados nas experimentações formais e matéricas. Mais adiante, esta concepção expressivista e experimentalista é disseminada nos contextos educacionais através dos pressupostos de Herbert Read, da Escola Nova e do Movimento Modernista. Maurício recupera a ideia de que as crianças fazem arte ao mesmo tempo que ensina que, para fazer arte, é necessário o controle da mão e do olho. De certo modo, em um mesmo enunciado, ele agrega dois princípios de ensino de arte contraditórios: expressivismo e controle.

Outra concepção de arte e seu ensino apropriada por Maurício e desenvolvida por Mônica é o aproveitamento de alguns aspectos da Abordagem Triangular, popularmente denominada de releitura da obra de arte. A exposição itinerante *História em quadrões*, exibida nos principais museus de arte e centros culturais brasileiros, é formada por um conjunto de 49 quadros e uma escultura, nas quais o autor relaciona seus personagens às pinturas mais famosas da arte ocidental. Junto com a exposição 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.

desenho como fundamentos

MORCIRA

A exposição adquire estatuto de exposição de arte, pois segue os protocolos das exposições de grandes mostras artísticas: publicação de catálogo com as obras, críticas e comentários em colunas de jornais exaltando a exposição, cobertura jornalística nos principais meios de comunicação, alocada em instituições onde comumente são realizadas exposições de artistas brasileiros e internacionais consagrados,<sup>13</sup> como todos estes aparatos institucionais a exposição *História em quadros* passa a ser “exposição de arte.”

Sobre o surgimento desta exposição, Maurício relata:

*A minha história com os Quadros 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, *foi quando imaginei que o mesmo poderia acontecer com a garotada brasileira.*<sup>14</sup>

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!*<sup>15</sup>

<sup>13</sup> 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 Metropolitan 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.

<sup>14</sup> Maurício de Sousa mostra *História em quadros em Brasília*. Brasília. Jornal Eletrônico Tempo Real. Reportagem realizada em 29 de dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.emtemporeal.com.br/index.php?area=2&datanot=29/12/2003&idnoticia=89557>>.

<sup>15</sup> *Quadros: 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>.

Maurício reafirma, em seus dizeres, 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 *transgressões* no sentido de romper com o conhecido, o visto, o sabido. O que ele nos ensina nesta exposição é que releitura é manter as características das obras originais com pequenos acréscimos, sem que o autor recrie outra narrativa a partir daquela. Seu entendimento de releitura é uma atualização da pedagogia froebeliana, porém agora revestida como arte! É novamente o exercício de copiar que ele quer ensinar para a garotada brasileira? De certo modo, o que Maurício ensina através de suas revistas é o que ele ensina nesta exposição: a cópia, a reprodução, o controle, a autoridade do adulto sobre os processos expressivos das crianças.

## Considerações finais

Por vivermos em uma cultura que reverencia as imagens, as imagens acabam penetrando em nossas vidas, aderem-se aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós. Hoje são produzidas infinitudes de artefatos – imagens, objetos, livros, filmes, cromatismos, vestuário, entre outros artefatos visuais que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. Tais artefatos, por exemplo, dizem-nos como a infância será bela se a criança usar uma roupa da *griffe Barbie*, ou como ela poderá ser feliz através das histórias da Turma da Mônica, ou como deverá exercer sua sensualidade com as botas de uma das cantoras da banda *Calypso*, ou como será forte e ágil vestindo uma camiseta do Homem Aranha. E eles, assim, passam a ser naturalizados.

Muitos desses artefatos visuais são capturados pelas instituições de educação infantil e passam a exercer funções pedagógicas nas salas de aula, sem que as educadoras percebam suas inúmeras narrativas. De muitas maneiras as escolas infantis endossam as imagens da cultura popular, não se dando conta de como os significados vão sendo entendidos e ressignificados pelas crianças.

Entendo que não existem limites tão demarcados entre os modos com 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. O conjunto destas imagens, de Monet à Mônica, formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos sobre as pessoas. Assim, não podemos perder de vista que há uma pedagogia da visualidade em curso, constituída em diversas instâncias e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos. Há um conjunto de concepções socialmente construídas em torno das imagens que se transformam em concepções e práticas pedagógicas em artes, e estas modalidades encaminham os modos pelos quais as crianças formulam sua visualidade, os seus modos de ver a si mesmas e o mundo.

Cenários anônimos e sem autorias. As imagens dos cenários, por atravessarem tempos e contextos, tornam-se repetitivas, e assim são aceitas e naturalizadas nos contextos educacionais. As crianças não se surpreendem com o que veem, as educadoras colocam ano a ano suas decorações nas paredes, escolhem um personagem feminino para identificar as meninas, um masculino para os meninos, uma imagem para lembrar que as crianças devem escovar os dentes, dormir, não morder, comer, obedecer às combinações, temer. Neste processo de sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para interrogações e problematizações, é mínimo. O olhar conformado que está sendo constituído nestes locais educativos impede o trânsito para outros modos de ver. Educadoras e crianças se acostumam com a regularidade das imagens. As semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado. 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.

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 possa ser provocado, mobilizado, surpreendido, tornando-se crítico e sensível ao mundo, as outras imagens, aos outros.

## Referências

- BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Trad. Ramon Vila Vernis. Barcelona: Paidós, 2005.
- EFLAND, Arthur. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press, 1990.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STHUR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- 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.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e M. Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE, 2001.