



30(2):165-185
jul/dez 2005

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Susana Rangel Vieira da Cunha

RESUMO – *Cenários da Educação Infantil*. Este artigo desenvolve reflexões em torno das inúmeras imagens presentes nas instituições infantis e sobre 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 e fôrmas de ensinar, junto com as outras modalidades pedagógicas do currículo explícito.

Palavras-chave: *Cultura Visual, educação infantil, imagem, pedagogias visuais.*

ABSTRACT – *Sceneries of Children's Education*. This paper presents some reflections around the countless images present in children's education institutions and the pedagogical character they assume in children's education. I treat the imagnetic compositions of the educational spaces as sceneries, scenic-pedagogic devices that go beyond their initial function of decorating environments and act as forms and moulds of teaching, alongside the other pedagogic modalities of the explicit curriculum.

Keywords: *Visual Culture, children's education, visual pedagogies.*

Imagens-totem

Compartilho com os Estudos da Cultura Visual e autores como John Berger (1982), Nicholas Mirzoeff (1999), Fernando Hernández (2000), Gillian Rose (2001), John Chaplin e Sarah Walker (2002), entre outros, a concepção de que a visualidade – os modos pelos quais constituímos nossos processos de ver o mundo – é mediada pela cultura. Assim, encetamos nossos olhares, atribuindo significados ao mundo visual, para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências socioculturais. Deste modo, a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno desses inúmeros artefatos que participam do nosso cotidiano. Sendo o universo visual negociador, criador, instituidor de significados sobre o mundo social, proponho a discussão sobre a constante presença das imagens nas escolas infantis. Com o intuito de provocar algumas reflexões sobre os modos como nos relacionamos com o universo imagético, início esta discussão com as imagens do artista colombiano Nadin Ospina (1960) e do desenhista e ilustrador brasileiro Maurício de Sousa (1935).



Imagem 1

Instalação “El Bosque de los Ídolos”

Objeto: Salon Colombia

Nadin Ospina

1996

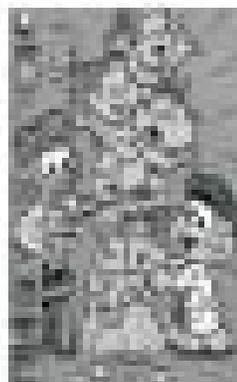


Imagem 2

Almanaque do Cascão

Editora Globo

Maurício de Souza

2001

Maurício e Nadin, com intenções e personagens diferentes, utilizam uma estrutura similar ao totem – símbolo sagrado ao qual um grupo social atribui uma ligação ancestral de proteção –, para expressarem o tributo que a sociedade ocidental presta às imagens contemporâneas. Escolhi estas produções visuais porque entendo que elas sintetizam as crenças, ritos e práticas culturais que

tanto a sociedade ocidental, de um modo geral, quanto as escolas infantis, de um modo específico, têm diante do universo imagético, sejam elas as infundáveis imagens da mídia (personagens televisivos, propagandas ou histórias infantis), sejam elas produções artísticas, categorizadas como alta cultura¹.

Nadin Ospina tem 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 as próprias formas simbólicas e elevam as culturas hegemônicas ocidentais. Para formular seus questionamentos sobre como as imagens são fetichizadas, Ospina utiliza ícones da cultura popular americana, como *Mickey Mouse*, *Minnie* e *Os Simpsons*, e os traveste nas configurações autóctones, entre elas, os totens seculares. A transposição dos personagens da cultura popular americana para as formas totêmicas tem o intuito de brincar com os espectadores, no sentido de que as divindades ancestrais foram substituídas por personagens emblemáticos das grandes corporações de entretenimento, os quais participam diariamente de nossas vidas, através de objetos prosaicos como estampas de lençóis e camisetas, pratos e talheres, fraldas descartáveis, mamadeiras, escovas de dentes, entre outros. O sincretismo proposto na instalação *El Bosque de los Ídolos*² (Imagem 1) e a ambientação semelhante a uma igreja cristã podem provocar ou não reflexões sobre como está sendo produzida a idolatria das imagens. De certo modo, o efeito da instalação coloca o espectador na posição de reverência àqueles objetos-imagens do mundo *Disney* e ao mesmo tempo, nos interroga sobre o poder que as divindades imagéticas contemporâneas, e também das produções artísticas, exercem sobre nós.

A outra referência totêmica (Imagem 2) estampa a capa de uma das revistas infantis³ de maior circulação no território brasileiro. Seu idealizador é o artista gráfico Maurício de Sousa, que iniciou a carreira nos anos 60 com a personagem principal das suas histórias em quadrinhos, Mônica. Ao longo das últimas décadas, foram criados mais de 200 outros personagens; entre os mais famosos estão aqueles que formam a turma da personagem mais popular: Magali, Cascão e Cebolinha. Eles são conhecidos pelo público brasileiro infante-juvenil e adulto, através de revistas, filmes, *site*, brinquedos, jogos, vídeos, campanhas educativas, além de inúmeros produtos licenciados. A admiração e o encantamento pelos personagens de Sousa ultrapassam o universo das crianças, estendendo-se também aos adultos, que consomem e oferecem às crianças os mais variados produtos.

Ao longo dos últimos 40 anos, a *Turma da Mônica*, além de narrar as peripécias de um grupo de crianças, também foi transformada em produtos de consumo: salsichas, maçãs, roupas, nebulizadores, barracas, tênis e inúmeros outros produtos⁴. Para David Buckingham, 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” (Buckingham, 2005, p. 57). Embora concorde com o autor, seria leviano afirmar que as produções culturais de Mauricio de Sousa sejam elaboradas com o intuito exclusivo de serem comercializadas; entretanto, a diversidade e a quantidade de produtos licenciados são uma evidência incontestável da utilização comercial de seus personagens.



Imagem 3
Propagandas de diferentes produtos veiculados nas revistas em quadrinhos

Ambos os autores, em composições totêmicas similares, nos falam acerca dos modos como lidamos com o universo visual. Enquanto Ospina critica e ironiza nossa atitude de admiração frente às divindades midiáticas, Sousa faz apologia delas. As imagens aqui apresentadas, de certo modo, traduzem a iconofilia produzida na cultura ocidental, e esta relação de devoção e encantamento pelas imagens parece modular nossa maneira de lidarmos com o universo imagético nos diferentes contextos, sejam eles os espaços de um museu de arte, sejam eles os corredores ou salas de escolas infantis. Nos contextos educativos infantis⁵, em sua maioria, nota-se abundância de imagens. São erguidos verdadeiros totens com personagens-símbolos da cultura popular⁶ nacional e internacional. Tais composições imagéticas não são problematizadas, seguindo o que sugere a instalação de Ospina; ao contrário, as imagens parecem estar ali para serem sorvidas, tanto pelas crianças quanto pelas educadoras que as disponibilizam. As composições totêmicas destes autores, portanto, instigam-nos a refletir sobre como estamos lidando com as imagens nos contextos educacionais.

A educação pelas imagens através das produções artísticas

Pode-se dizer que tanto as instituições de educação infantil como as grandes corporações de entretenimento promovem uma educação através das imagens, cada uma a seu modo, estando ou não conscientes dos efeitos de suas práticas com imagens. David Hockney (2001, p.15), em estudos sobre como os artistas renascentistas utilizavam instrumentos ópticos – a câmara lúcida –, para representar com mais fidelidade o mundo material, afirma que sua pesquisa não seria uma tentativa somente de desvendar o passado e as técnicas pictóricas dos artistas, mas, sobretudo, de entender “como hoje vemos as imagens e a própria “realidade”. De modo similar aos estudos de Hockney, examino alguns indícios, na História da Arte, de como foi sendo constituída, em um contexto mais amplo, a idéia de que as imagens ensinam, a fim de entender a presença delas, hoje, nos contextos escolares infantis.

Meu intuito é o de sublinhar que a nossa “devoção” às imagens, no Ocidente, foi produzida em uma cultura extremamente visual. E se nas últimas décadas do século XX houve a intensificação na produção e circulação de imagens é porque somos uma civilização que há muito tempo cultua e ergue totens imagéticos. Nossa ligação com as imagens começa com os Concílios Ecumênicos de Nicéia (787) e de Trento, conhecido como o Concílio da Contra-Reforma, que durou de 1545 a 1563. Ambos os Concílios aboliram a iconoclastia e passaram a usar intencionalmente as imagens, como meio de auxiliar a propagação da fé católica. No livro *O Olhar*, Antonio Alcir Pécora (1988:304), analisando os sermões do Padre Antônio Vieira, no século XVII, encontrou registros sobre o uso intencional das imagens para atrair fiéis. Conforme o autor, o Sermão da Sexagésima dizia: “As palavras ouvem-se, as obras vêem-se; as palavras entram pelos ouvidos, as obras entram pelos olhos, e a nossa alma rende-se muito mais pelos olhos que pelos ouvidos”. A compreensão de Padre Vieira sobre como os fiéis poderiam absorver melhor os ensinamentos da Igreja, através das imagens, continua até nossos dias, quando as diversas produções da mídia nos seduzem com suas maravilhosas imagens vendendo sonhos (im)possíveis.

A Igreja Católica, desde o período medieval, 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. De certo modo, a corporação religiosa cristã antecipou o que as produções artísticas do Renascimento e outros movimentos artísticos de cunho realistas⁷ – e, posteriormente, a fotografia, o cinema e os meios de comunicação de massa – 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. Fernando Hernández (2000, p. 21) 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 utili-

zam para fixar sua visão de realidade”. A afirmação de Hernández nos lembra que a produção artística, na maioria das vezes, esteve imbricada ao poder instituído, seja ele o religioso, o econômico ou o político, por exemplo, o poder do mecenato, hoje transformados no poder das galerias de arte, dos conselhos curadores dos museus e das grandes mostras nacionais e internacionais.

As imagens da arte renascentistas e posteriormente as do Barroco, Realismo e Romantismo, baseadas em representações da realidade observável, serviam como documentários sobre o mundo, pois narravam a seu modo os acontecimentos históricos (por exemplo, o exotismo dos nativos e a natureza das terras conquistadas). Antes do surgimento dos meios de reprodução das imagens, as produções artísticas eram as instituidoras de determinadas realidades, demarcavam as distinções entre os grupos sociais, formulavam o que eram os corpos masculinos, femininos e infantis, definiam como eram os povos conquistados, *os outros*, como fizeram, por exemplo, os pintores *Jean-Baptiste Debret* (1816-1831), *Alberto Eckhout* (1637-1644) ou do fotógrafo *Marc Ferrez* (1843-1923), a respeito da paisagem e dos habitantes do Brasil.

O rompimento com a tradição realista culmina em 1912 com os objetos (*ready-made*) de Marcel Duchamp (1887-1968) e com todos os outros movimentos das vanguardas históricas européias como o Cubismo, Fauvismo, Expressionismo, Futurismo, Dadaísmo, entre outros. Entretanto, apesar de as produções artísticas não terem mais como referente a “realidade”, as imagens, de um modo geral constituídas através de outras modalidades expressivas, continuam sendo utilizadas como modo de representar o mundo. A fotografia e as novas configurações visuais e modalidades 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 por uma variedade de meios e materiais visuais, como os pôsteres, revistas, fotografias, propagandas, ilustrações em livros, cinema e a televisão. Com o surgimento da Arte Conceitual e Contemporânea, na metade do século XX, a arte perde o estatuto de formuladora de realidades, e os meios de comunicação de massa passam a ser *as fábricas de imaginário*⁸.

Os modos de nos relacionarmos com as imagens, principalmente com as produções artísticas, modificaram-se; contudo, as imagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, assim como ocorreu com as imagens sacras e as dos movimentos realistas, continuam produzindo conhecimentos e nossa própria visualidade.

As imagens como uma modalidade pedagógica

Como referimos anteriormente, a concepção de que as imagens têm a capacidade de ensinar inicia com a Igreja Católica e suas imagens sacras; depois, expande-se para o campo da arte e dissemina-se em várias outras instâncias. De

diferentes modos, os sistemas de arte constituídos em períodos históricos distintos se relacionam 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-la⁹. Arthur Efland (1990;1996) mostra as imbricações entre os sistemas de arte e suas formas de ensino¹⁰, desde o período clássico grego até nossos dias. Ou seja, as várias concepções produzidas em torno da arte acabam sendo *pedagogizadas* nas escolas, em especial nas infantis. Jorge Larrosa, a propósito, 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” (1999, p. 117) Haveria, assim, uma reelaboração do conhecimento macro-social nos contextos educacionais. Deste modo, a atribuição de que as imagens ensinam não foi constituída nos espaços escolares, mas no campo da Arte – ou seja, nos discursos oficiais especializados, leigos ou acadêmicos, das instituições culturais, dos artistas e dos diferentes públicos, sobre arte. Este conjunto de dizeres, esparsos no tempo e nos contextos, proferidos aqui e ali, reafirmados pelo senso comum, vão produzindo a idéia 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 crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900). As idéias de Ruskin sobre arte e educação, vinculadas ao Romantismo, movimento que enfatizava a sensibilidade e a emoção em detrimento da razão, foram propagadas através de publicações e passaram 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 (...), elemento fundamental para que elas se convertessem em um 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 a introdução de reproduções de obras de arte. De certo modo, os objetivos iniciais de Ruskin em relação à decoração das escolas continuam até nossos dias; em uma pesquisa¹¹ etnográfica, constatei que uma das funções das imagens nas Escolas Infantis seria criar um ambiente agradável às crianças, produzir um conjunto de ensinamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e hábitos, considerados aceitáveis socialmente.

Atualmente, os modos como são utilizadas as imagens na Educação Infantil são múltiplos; muitas vezes servem para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir os gêneros das crianças. Durante a pesquisa, e em outros momentos como supervisora de estágio, vi imagens de bruxas que controlavam o comportamento das crianças quando a educadora não estava presente em sala

de aula, coelhos que alertavam para a escovação de dentes, palhaços que ensinavam a grafia de letras e números, fotografias de jacarés para lembrar que as crianças não devem morder os colegas, flores e corações para designar meninas, carros e bolas para designar 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 funcionaria como uma espécie de estratégia de convencimento, seja pelo temor ou pela simpatia provocados nas crianças. Muitas imagens eram também empregadas para reforçar aquilo que a escola considera “um bom comportamento” infantil. Sobretudo, elas servem como exemplos para indicar formas de agir, supostamente “adequadas” às crianças. Mudaram as imagens propostas por Ruskin, mas o propósito de usá-las como um instrumento pedagógico permanece.

Das decorações aos cenários da Educação Infantil

Em 1977, quando comecei o trabalho como supervisora de estágio de Educação Infantil na Universidade, notava alguns marcadores anunciando 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 era que as ambiências escolares funcionavam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada, ou seja, haveria uma concepção sobre os modos de compor esses espaços, que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando-os “naturais”. Depois de alguns anos, convivendo com as diferentes escolas infantis de Porto Alegre e de outros estados brasileiros, busquei compreender a presença constante das decorações ou dessas 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 tal dimensão. Viñao Frago e Escolano (1998, p. 63) nos falam que os espaços escolares educam sem que os educadores percebam tal pedagogia: “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”.

Ao conhecer as diversas escolas infantis, observava, ao contrário do vivido em experiências pedagógicas anteriores como professora de artes visuais em outros graus de ensino, que havia regularidade nos elementos dessas ambiências, principalmente no que se refere aos tipos de móveis e suas disposições no

espaço, as imagens e seus arranjos nas paredes, os objetos pessoais das crianças, jogos, livros, roupas. Na maioria das escolas, independentemente da formação das educadoras, da proposta pedagógica das escolas, das características socioeconômicas das comunidades e da própria configuração do espaço arquitetônico, as ambiências eram *semelhantes*, os elementos se repetiam, se multiplicavam, como se houvesse uma matriz geradora para a educação infantil. Diante da multiplicidade de contextos, me perguntava: O que sustentava as semelhanças e similitudes dessas ambiências? Como, apesar da temporalidade e dos diferentes contextos pedagógicos, elas repetem padrões espaciais e visuais? Como mantêm unidades imagéticas, mesmo na diversidade dos contextos educacionais?

Fui descobrindo e entendendo que estas ambiências vão além de uma decoração neutra ou natural da infância, onde se desenrolam ações pedagógicas curriculares. Partindo da leitura da sala de aula como 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 passei a utilizar para denominar as ambiências das salas de aula.

Segundo o *Dicionário de teatro* elaborado por Patrice Pavis (1999, p. 42), desde o 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; sua função era secundária, pois servia de ilustração ao texto dramático.

Nas últimas décadas do século XX, segundo Pavis (*idem*, 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”. 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 observei 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 cria 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 fez-se através da análise do conjunto de elementos visuais que, articulados com as outras práticas pedagógicas, compõem as ambiências escolares. A meu ver, eles me diziam muito mais sobre educação, crianças, co-

nhecimentos e saberes, formas de ensinar arte, do que aquilo que estava registrado nos planos e intenções pedagógicas. A partir de minhas percepções sobre a regularidade das imagens e dos discursos em torno delas, relacionei-as como um *cenário* que arma a cena pedagógica, além de posicionar as crianças e as próprias educadoras.

Examinando os cenários

Meu marco de referência foram os cenários de algumas escolas infantis. Os cenários indicavam um *signal*, um sintoma que anunciava 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. Como são poucos os estudos empíricos e teóricos focalizando infância, cultura visual e instituições escolares, realizei aproximações, adaptações e ampliações dos métodos de interpretação sugeridos por Gillian Rose (2001) e Elliot Eisner (1998), com o intuito de inter-relacionar esses três eixos. Estruturei e desenvolvi a pesquisa, a partir desses autores, delimitando três campos referenciais a serem enfocados: a) *os lugares*: o lugar institucional, as escolas infantis; b) *as idéias*: 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; c) *os sujeitos*: as percepções, visões sobre as imagens nas escolas, das diretoras, educadoras, monitoras das escolas infantis e das crianças. Essa tríade direcionou, posteriormente, as análises sobre como a infância está sendo educada através de imagens. Para examinar os cenários e suas imagens, selecionei três instâncias: a *produção* dos cenários dentro e fora das escolas; *as imagens* que os compõem, em seus aspectos físicos e simbólicos e as imagens que as crianças produzem; a *circulação* e os modos de recepção de as crianças e educadoras nesses cenários. Assim, por exemplo, segui as pistas das figuras da *Turma da Mônica*, dos quadros de Van Gogh e Monet, entre outras imagens, buscando entender como foram transformadas em elementos cenográficos dentro das escolas, bem como os sentidos que crianças e educadoras atribuíam a elas.

Rose (2001, p.158) diz que o universo imagético é textual, discursivo, e que algumas coisas são visíveis e outras não. “As ausências podem ser tão produtivas quanto a designação explícita; a invisibilidade pode ter efeitos tão poderosos quanto a visibilidade”. Na pesquisa, entrelacei o visível (repertórios imagéticos que as crianças acessam) e o invisível das diversas situações. O visível, por exemplo, que percorria as falas da maioria das entrevistadas, mostra que os cenários existiam para decorar os espaços educativos e, sobretudo, para causar satisfação às crianças. A análise mostrou que muitos materiais visuais *diziam* que estavam ali para ensinar hábitos de higiene, ou indicar qual aluno era responsável pela organização da sala.

Para compreender as narrativas dos textos visuais e textuais, identifiquei e selecionei os conjuntos de idéias e de imagens que se repetiam nas três escolas. Desse conjunto de textos, emergiram temas recorrentes, tanto das imagens quanto das falas das educadoras e crianças. Minha preocupação não era identificar quem disse o quê, mas construir um relato mais amplo, com os dizeres e argumentações mais constantes nos textos verbais e visuais. Através das recorrências nas falas das entrevistadas das três escolas, da ênfase dada nos diálogos, nas reuniões pedagógicas na qual participei e nas convivências cotidianas, realizei um mapeamento dos motivos pelos quais eram utilizadas as imagens. Tais recorrências foram transformadas em indicadores para a análise posterior dos dados empíricos. Também levei em conta a recorrência das imagens e do modo como os cenários estavam organizados. Os cenários escolares serviram para produzir um tramado entre as diferentes manifestações da cultura visual e os modos como educadoras e crianças estão constituindo sua visualidade. A seguir, apresento uma síntese de como alguns cenários são construídos em diferentes escolas infantis.

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 essas composições formam uma espécie de mestiçagem cultural. Assim, aparecem imagens “adulteradas” de suas origens de produção e que compõem outras narrativas. Essa mestiçagem visual aponta para outros campos de significações, bem como outros posicionamentos entre crianças-imagens, nessas junções culturais tão díspares. Encontrei, por exemplo, *Yasmin* e *Aladim*, personagens de Walt Disney, dialogando com a reprodução *A sexta* de Van Gogh; meses depois, esse mesmo cenário estava recoberto com bandeiras brasileiras, que comemoravam a Copa do Mundo. Tal mestiçagem não poderia desencadear outras narrativas, desmontando alguns sentidos fixos das imagens?

Os cenários eram compostos por personagens e paisagens com significados previamente definidos, independentemente dos outros possíveis repertórios culturais das crianças e das atribuições de sentido que possam ser dadas, ou seja, *Branca de Neve* é *Branca de Neve*, *Barbie* é *Barbie*, *Garfield* é *Garfield*, um castelo é um *castelo* em significante e significado. Dificilmente, crianças ou mesmo adultos atribuiríamos outras significações a eles. Mesmo compartilhando da idéia de que elaboramos significados e não sermos meros receptores de mensagens, o espaço para criar a partir desses referentes parece exíguo. 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. Estas imagens dominantes negam outras formas singulares, outras identidades, confinando as crianças a modelos de ser e de se representar. Nestes ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças são quase inexistentes. O espaço não pertence a seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas? Onde estão as marcas identitárias daquelas educadoras e crianças?

Ao narrar o mundo a partir de determinado ponto de vista, presume-se que existam outros saberes, desconsiderados, diminuídos e desprezados, isso significa enfrentamento entre saberes, implica disputa de poder em torno do que seja válido para determinadas grupos sociais, como nos sugere Helena Brandão (1993, p. 31-32):

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.

Por sua vez, Rose acrescenta: “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” (idem, p. 137). As imagens que compõem os cenários e os modos como elas estão organizados formam um conjunto de dizeres (in)visíveis, articulados em cadeias de significação, onde uma imagem estende para outras imagens seus significados. Nessa perspectiva, entendendo 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, já que estas imagens são uma *presença* visível carregada de significados e dizeres.

Portais e imagens-totem

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 do cenário, 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 os espaços de dentro e de fora da escola. Os cenários simulam um outro mundo para as crianças e educadoras: neles as crianças não são mais negras, por exemplo, mas transformam-se em princesas loiras, 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.

As imagens se organizam no espaço cênico em dois grupos, que atuam de modo inter-relacionado, embora as 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. Elas ficam posicionadas em um lugar privilegiado da sala, como protagonistas 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, apóiam 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.

As outras imagens, as indicativas, derivam da mesma história e em geral estão vinculadas ao nome das crianças e a suas produções imagéticas. Estas são relegadas aos espaços menos nobres da sala de aula (ganchos para as mochilas e casacos, lista de chamada e pregos destinados às produções infantis, quadro do ajudante do dia, etc.). A imagem indicativa funciona como uma “assinatura”, uma inscrição daquela criança no mundo, uma identidade não elaborada por ela, mas “doada” a ela. Associar as crianças a uma determinada imagem faz com que as crianças se reconheçam, saibam quem são, também através destas imagens. Isto quer dizer que uma criança pode ficar, durante o período de um ano, associada a um dálmata comilão, ou a um personagem inteligente ou dorminhoco. Além da fácil aderência das crianças a essas imagens, há outras representações semelhantes a essas; portanto, são poucas as possibilidades de as crianças acessarem outros repertórios, outros modos de ser. As principais referências imagéticas dos artefatos, nesses cenários, instauram modelos binários de existência: ser bonito, feio, bom, mau, pobre, rico, homem, mulher, branco, pardo, negro, velho, jovem, alegre, triste, certo, errado. Em seu encantamento formal e sua presença constante, tais imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero, em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis.



Imagem 5
Imagens totem e indicativas em um cenário da Turma da Mônica

Cenários da *Turma da Mônica*

Mônica é a personagem mais popular das histórias em quadrinho no Brasil, presente em todas as escolas infantis pesquisadas. Foi criada em 1963 por Maurício de Sousa, como personagem para tiras de alguns dos principais jornais do País. Em 1970, é lançada *A Turma da Mônica*, revista na qual o autor 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*. Ela foge aos imperativos da moda: é gorda, dentuça e morena.

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. De certo modo, Mônica trilhou o mesmo caminho de Luluzinha, herdou 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. A propósito, Maffesoli lembra que: “(...) as antigas formas servem, muitas vezes, de nichos para as novas. Por ocasião da passagem de uma cultura a outra, observa-se, freqüentemente, 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’” (1999, p. 142). Além de Luluzinha preparar o nicho para a instalação de Mônica no Brasil, o modo como a personagem adquiriu visibilidade e popularidade entre os diversos públicos seguiu estratégias semelhantes às de Luluzinha: tiras em revistas e jornais de grande circulação, revistas em quadros, filmes e produtos licenciados. Apesar das semelhanças entre as duas, Mônica é tida como *genuinamente brasileira*, algo que representa a *brasilidade*, uma *marca nacional* que concentra um jeito de ser criança brasileira, distinta das outras produções estrangeiras.

A infância representada pela *Turma da Mônica* é de 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 há fartura de alimentos. 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 as das *infâncias hiper-realizadas* sejam as *desrealizadas* e outras tantas, como aponta Mariano Narodowski (1998, p. 174).

Mônica é uma instituição, no sentido de que ela ensina, institui práticas culturais, que vão deste os modos de as crianças se alimentarem aos modos de aprender arte. Os ensinamentos de Mônica podem estar bem visíveis, como no Programa de Alfabetização do Ministério da Educação¹²; e podem ser “invisíveis”, menos explícitos, mas presentes nos textos e imagens de Maurício de Sousa, em que “vemos” uma infância lúdica e inocente, aceita e compartilhada por diferentes grupos sociais.

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. Nas escolas infantis, por exemplo, a *Turma da Mônica* é presença constante, principalmente nos Berçários e Maternais. Nas entrevistas com educadoras e direções das escolas, 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 os modos como poderiam brincar e estabelecer relações sociais e afetivas com seus pares. Ou seja, para muitas educadoras, o *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 muita aquela idéia 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*”. Conforme outra professora, “*Uso as imagens da Turma da Mônica porque não é aquela coisa estereotipada. Os personagens da Tur-*

ma da Mônica estão brincando, puxando um caminhãozinho, eles estão fazendo coisas que as crianças fazem, então as crianças fazem uma identificação com estas imagens”.

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, a cultura popular norte-americana, presente em produtos de Walt Disney, Mc Donald’s e Mattel (*Barbie*), têm sido criticados por autores conhecidos por elas, como Henry Giroux (1995), Joe Kincheloe (1997) e Shirley Steinberg (1997), ao passo que são quase inexistentes¹³ estudos críticos sobre o universo de Maurício de Sousa. Assim, produções estrangeiras passam a ser demonizadas e produções brasileiras, 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 realidades sobre a infância, moldam o imaginário das crianças e de adultos (que lidamos com elas). Não se trata de polarizar produções imagéticas ou de valorizar uma em detrimento de outra, mas entender que ambas elaboram e veiculam significados sobre a infância.

Os dizeres repetitivos sobre a *Turma da Mônica* parecem ocorrer porque as educadoras desejam oferecer às crianças – a maioria delas vivendo em situações precárias – uma imagem positiva sobre a infância. Há um consenso, segundo o qual as lições da Mônica portam e disseminam aspectos benéficos da infância; portanto, podem servir como modelo positivo. Assim, são criadas cadeias de significados — Mônica-brasileira-infância-inocência-brincadeira – os quais passam a ser aceitos sem posicionamento crítico, dentro e fora das escolas. Buckingham 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 idéia de infância:

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” (2002, p. 22-24. Tradução livre da autora).

Pode-se observar o que Buckingham aponta nas narrativas de Maurício sobre a infância: elas omitem outros modos de ser criança (talvez aqueles modos de viver que a maioria das crianças brasileiras conheça e viva), como também são permeadas pela idéia de que a infância seria 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 idéia 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 Maternais de duas escolas não se detinham às imagens dos cenários; logo, a necessidade de colocar as imagens da Turma da Mônica seria das educadoras, no sentido de promover a ambientação de uma *boa infância*. Apesar de haver unanimidade entre elas sobre os bons ensinamentos de Mônica, encontrei uma professora de Maternal 1 que discordava das demais. 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 por ter que compartilhar de um espaço não construído por ela e nem pelas crianças. Segundo a professora: “*Desde que eu cheguei aqui eu jamais senti qualquer interesse das crianças em relação a essas imagens. Tampouco elas se localizam no espaço físico da sala de aula em função dessas imagens. Elas ainda trocam os trabalhos de lugar, então não é significativo... não percebi que essas imagens sejam significativas para elas.*”

As observações dessa professora reiteram que a presença das imagens da Mônica e de outros cenários seria uma imposição dos adultos sobre o que as crianças devem ver e aprender. Além disso, mesmo as educadoras que não compartilham da idéia 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.

Considerações finais

Por vivermos em uma cultura que reverencia as imagens, as imagens acabam penetrando em nossas vidas, sem nos darmos conta de seus efeitos sobre nós. Hoje são produzidos infinitudes de artefatos – imagens, objetos, livros, filmes, peças de 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 elas mesmas. Tais artefatos, por exemplo, nos dizem como a infância será bela se vestida com a grife da *Barbie*, ou como poderá ser feliz lendo as histórias da *Turma da Mônica*, ou como deverá exercer sua sensualidade com as botas das cantoras da banda *Calypso*, ou como será forte e ágil vestindo uma camiseta do Homem Aranha. Muitos destes artefatos visuais são capturados pelas instituições de educação infantil e passam a exercer funções pedagógicas significativas nas salas de aula.

De muitas maneiras as escolas infantis endossam as imagens da cultura popular, não se dando conta de como os significados vão sendo entendidos e re-significados pelas crianças. Meninas negras, por exemplo, recusam sua etnia, desprezando seus atributos físicos, talvez por serem diferentes das representações da Cinderela de *Disney*, loura e de olhos azuis, que reina insistentemente nos cenários da sala de aula. Entendo que não existem limites tão demarcados entre os modos com que as instituições escolares e as pedagogias culturais lidam com as imagens, embora reconheça que o universo escolar tenha suas maneiras específicas faze-lo. O conjunto destas imagens, sejam elas reproduções de Monet ou da *Turma da Mônica*, produzem 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 e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos.

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 vêem, 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. Nessa sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para interrogações e problematizações, é mínimo. O olhar conformado e que se constitui nesses locais impede o trânsito para outros modos de ver. Educadoras e crianças se acostumam com a regularidade de tais imagens. As semelhanças 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 estas imagens; quando elas surgem, são consideradas fora dos padrões. As escolas em geral, e em especial as

escolas infantis, poderiam realizar um trabalho na contracorrente das pedagogias da visualidade que circula 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, a outras imagens, aos outros.

Notas

1. Utilizo a expressão “alta cultura” não para hierarquizar determinada produção cultural em relação a outra, mas para referir-me às produções categorizadas e reconhecidas socialmente como *obras artísticas*.
2. Esta instalação participou da II Bienal do Mercosul, Porto Alegre – RS, 2000.
3. 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 passa-tempo e desenhos para colorir. Além destas revistas mensais, bimestralmente são publicados os Almanques com as melhores histórias publicadas de cada personagem. A tiragem mensal do conjunto de revista é de 2 milhões de exemplares, aproximadamente.
4. No *site* oficial da Turma da Mônica: <http://www.monica.com.br/produtos>, há a listagem dos produtos licenciados nos seguintes segmentos: alimentos, artigos de festa, produtos para animais, brinquedos, casa e decoração, confecção, acessórios, cama, mesa e banho, livros, CDs, vídeos, material escolar e de papelaria, artigos de puericultura.
5. Há 10 venho trabalhando como supervisora de estágio de Educação Infantil na Faculdade de Educação 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.
6. 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. Segundo Michael Menser e Stanley Aronowitz (s/d: 37): “A cultura de massa e dos meios de comunicação implica, como é o caso da produção em série, uma grande quantidade de objetos mais ou menos uniformes disseminados por uma grande quantidade de usuários e receptores.” (tradução da autora)
7. Utilizarei a palavra realismo para as representações artísticas que buscam a maior semelhança com o mundo concreto. Entendo que mesmo havendo diferenças entre os movimentos artísticos, como o Barroco e o Neoclássico, ambos se assentam na idéia de representação visual como verossimilhança.
8. Expressão utilizada por Henry Giroux, 1995.
9. 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.

10. 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 artigo.
11. Durante o ano de 2004 desenvolvi uma pesquisa sobre as imagens na Educação Infantil em 3 E.M.I. de Porto Alegre. As análises desta pesquisa estão na tese Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância.
12. 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> em julho de 2003.
13. Em relação aos estudos no campo acadêmico, existem inúmeros trabalhos, teses e dissertações, enfocando as pedagogias culturais desenvolvidas pelas várias produções da Disney, entretanto, são quase inexistentes, até 2004, trabalhos que enfoquem o universo da Turma da Mônica.

Referências Bibliográficas

- ARONOWITZ, Stanley e MENSER, Michael. *Tecnociencia y cibercultura: La interrelación entre cultura, tecnologia y ciencia*. Barcelona: Paidós, s/d..
- BRAUDILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 31-32
- BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- _____. *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005
- EFLAND, Arthur. *Una historia de la educacion del arte*. Trad. Ramon Vila Vernis. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.
- EISNER, Eliot. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1998.
- 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, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 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.
- PÉCORA, Antonio Alcir. *O demônio mudo*. In: NOVAES, Adauto (Org) *O olhar*, São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ROSE, Gillian. *Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE Publications, 2001.
- VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Susana Rangel Vieira da Cunha é pesquisadora e professora na área de Educação Infantil e Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua Barão do Amazonas, 652/164
90670-000 – Porto Alegre – RS
susanarangel_poa@yahoo.com.br