As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual

Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha

Narrativas visuais

Noite. Vista aérea de Los Angeles (ou uma grande metrópole como NY, Calcutá, Tóquio, Cidade do México ou São Paulo).Uma neblina difusa envolve milhares de pontos luminosos ordenados em fileiras formando infinitas vias. Explosões esporádicas vermelhas/amareladas no céu. Anúncios coloridos em néon das grandes corporações: Coca-Cola, Atari, Panam, Budweiser, Sony. Na parede de um edifício a imagem móvel digitalizada e colorida de uma mulher oriental vendendo felicidade.

A nave/automóvel sobrevoa a cidade, dirige-se a um prédio sólido de forma piramidal, com poucos adornos e repleto de aberturas iluminadas. No ambiente interno da pirâmide há uma sala-escritório. A baixa iluminação regula as cores dos objetos/pessoas nos matizes do ocre, marrom, amarelo, preto. A sensação de movimento é lenta em função das poucas áreas de contraste cromático. O ambiente indica ordem e estabilidade através das formas, das cores e da organização espacial que se faz por meio de alinhamentos geométricos. Acompanhando a estabilidade do ambiente, os personagens usam roupas de cores sóbrias, permanecem sentados utilizando poucos movimentos corporais. Não há índices de quem habita este ambiente, tudo é impessoal, sem marcas, sem passado/futuro, sem evidência de movimento e de relações humanas. O campo visual formado pelos personagens e o ambiente da corporação Tyrel do filme Blade Runner (Ridley Scott -1982) é fixo e delimitado. Tempo e espaço não fluem, pois estão aprisionados dentro de uma mesma lógica formal: a estabilidade.

Em outra cena, contrastando com este ambiente ordenado, humanos/andróides, ruas e edificações são mostrados em sobreposição com o intuito de sublinhar a idéia de desordem daqueles que habitam o nível do chão. O velho, o arcaico, "de um outro tempo" é representado pelos adornos de formas sinuosas dos edifícios e pela profusão de objetos e pessoas em movimento. A solenidade geométrica e austera das formas anteriores é substituída pela descontinuidade dos padrões visuais que se compõem através dos contrastes cromáticos, das formas arredondadas, luz/sombra e diferentes planos de

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

filmagem. Estes efeitos visuais lembram muito os recursos plásticos da arte Barroca caracterizada pelo movimento orgânico curvilíneo desordenado e da sensualidade formal.

Neste filme, o diretor Ridley Scott utiliza basicamente composições visuais antagônicas (retas e curvas) para compor os cenários dos diferentes grupos sociais. A incorporação de alguns estilos artísticos e os significados que eles agregam são reformuladas a fim de marcar as diferenças entre o poder da Tyrel Co. e da população em geral dominada pela corporação. Michel Maffesoli (1999:142) diz que as antigas formas servem, muitas vezes, de nicho para as novas. Pode-se dizer que Scott aproveita elementos formais de diferentes culturas e contextos para reforçar suas idéias sobre as relações de poder numa sociedade do futuro. Os cenários que representam o poder terreno, a nova ordem, por exemplo, são formas oriundas da arte egípcia e da arte clássica ocidental. Ao passo que as formas utilizadas para representar o povo, ou aqueles que não participam do poder, são conjuntos formais sinuosos que nos lembram o Barroco.

As apropriações realizadas pelo diretor dos movimentos artísticos remetem ao espectador uma cadeia de significados culturais construídos historicamente, como por exemplo: pirâmides = solenidade = perenidade = imortalidade = poder central. Coincidentemente, uma das funções da Tyrel Co é definir o tipo e o tempo da existência dos andróides, tendo em vista que a corporação controla a duração da vida, para tanto, a forma escolhida para representá-la é trazida da principal configuração da arte egípcia. Assim, a associação que os espectadores fazem entre a forma piramidal e eternidade/poder é quase que imediata.

Os ambientes representados por estas estruturas visuais objetivas nos levam à interpretações subjetivas, ou seja, as organizações visuais indicam a leitura de um "conteúdo", de algo não expresso apenas pelo texto sonoro e dramático do filme. As imagens do filme estão impregnadas de significados que nos "dizem" coisas a respeito daquele lugar, portanto, não há "neutralidade" nestas formas e nas composições das ambiências, elas nos contam histórias, formulam e distribuem significados. Qualquer espaço ou arranjo formal denota leituras e modulam nossos modos de ver. A respeito das ambiências como texto, Jean Baudrillard (1997: 33) diz que as formas têm um discurso e que este discurso nunca é inocente, segundo o autor: a articulação das formas entre si sempre oculta um discurso indireto. Concordo com o autor e penso que, na maioria das

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

vezes, os textos visuais sejam eles os das ambiências, do anúncio de creme para rugas ou uma história da Turma da Mônica atuam sobre nós, elaborando nossas visões e conceitos sobre o mundo. As imagens, estes textos visuais, portam e constroem significados. São textos, porém com outra gramática.

Muitos estudiosos da Cultura Visual como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Gillian Rose (2001) e John Walker e Sarah Chaplin (2002) distinguem a visão, como as possibilidades fisiológicas dos olhos, e a visualidade como a construção cultural dos nossos olhares. Assim, estes autores, postulam que os significados sobre o mundo social também são criados e negociados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais que abarcam desde as produções artísticas, artesanais, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura. Walker e Chaplin (2002:22) assinalam que a visão é informada pelos diferentes interesses e desejos do observador e pelas relações sociais que existem entre quem percebe e o percebido. Gillian Rose (2001:5) diz que a visualidade é o modo como construímos culturalmente nossas maneiras de ver. Segundo a autora:

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

Denomino de ***pedagogias visuais*** os processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de ***currículo visual***. As pedagogias visuais instituem experiências visuais, modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo. Ela é (in)visível, "inocente", participativa e eficiente em seus propósitos de simular uma realidade encenada, editada.

O olhar ensinado pelas pedagogias visuais é um olhar veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina. Este olhar acaba tornando-se o OLHAR sobre o mundo, não existindo mais fronteiras entre o mundo concreto - aquilo que não é re-apresentado, como a nossa casa, a árvore do parque, o gato, o pôr do sol - e aquilo que as imagens nos contam sobre o mundo. Ou seja, os textos visuais (1) instauram conhecimentos

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

sobre o mundo: as "verdades", os valores éticos, estéticos, as formas de agir e de ser, os modos das relações com os outros. As imagens produzidas pelos diversos meios de comunicação editam um modo de olharmos o mundo e nos "dizem" que aquelas imagens podem ser substitutas pelo mundo concreto. A respeito dos olhares produzidos por estas imagens, Paul Virilio (1999:23) diz:

> A partir de agora assistimos (ao vivo ou não) a uma co-produção da realidade sensível na qual as percepções diretas e mediatizadas se confundem para construir uma representação instantânea do espaço, do meio ambiente. (...) A observação direta dos fenômenos visíveis é substituída por uma teleobservação na qual o observador não tem mais contato direto com a realidade observada. Se este súbito distanciamento oferece a possibilidade de abranger as mais vastas extensões jamais percebidas (geográficas ou planetárias), ao mesmo tempo revela-se arriscado, já que a ausência da percepção imediata da realidade concreta engendra um desequilibro perigosos entre o sensível e o inteligível, que só pode provocar erros de interpretação.

A partir das colocações de Virilio, trago, como exemplo, as representações visuais sobre duas guerras: a 2a. Guerra Mundial (Figura 1) e a atual Guerra do Iraque (Figura 2). As imagens que conhecemos sobre a guerra de 60 anos atrás são pungentes de sofrimento humano, ao passo que as imagens veiculadas pelos meios de comunicação sobre a guerra do Iraque se assemelham a um vídeo game. Então, como construímos nossas percepções sobre estas guerras a partir das imagens? Que interpretações sobre o mundo estamos realizando?

Fig. 1: À esquerda: Campos de concentração 2a. Guerra Mundial
Fonte:http://www.geopolitica.pop.com.br/historia_arquivos/nazismo

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

Fig.2: Ataque aéreo Guerra do Iraque
Fonte: http://imprensa.net/noticias_imagens/iraque_guerra_gd1.jpg

Do mesmo modo que as ambiências do filme Blade Runner elaboram representações e significados sobre o futuro, poder, homem/andróide, grupos sociais, étnicos, de vida planetária, as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma "inocente decoração do ambiente", estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como máquinas de ensinar (Giroux,1995). Fernando Hernández (2000:107) afirma que as imagens na(s) cultura(s), aparecem não como unidades e variáveis formais, mas sim como unidades discursivas abertas para serem completadas com outros olhares e, portanto, com outros significados. As imagens em si, sejam elas símbolos, signos, ícones, emblemas, alegorias, não "passam" mensagens unívocas, mas o modo como os grupos sociais se apropriam delas nos contextos culturais (temporais e espaciais) determinam e constroem significados diferenciados. Nesta perspectiva as imagens são "narrativas visuais", abertas e sujeitas às múltiplas leituras por aqueles que estabelecem diálogos com elas. A produção imagética não determina a priori os significados, ou "ilustra" os valores aceitos socialmente, mas se "estabelece" entre aqueles que compartilham os mesmos códigos culturais. Na perspectiva de que as imagens nos "contam coisas" sobre o mundo, produzindo nossos modos de vê-lo, compreendê-lo e senti-lo, desenvolverei algumas considerações sobre as imagens presentes nas instituições infantis.

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

Apesar das diferenças, as semelhanças das ambiências...

Fig.3: Ambiências de algumas Escolas Infantis. Fonte: Arquivos da autora

As fotografias aqui presentes, poderiam ser de qualquer instituição de Educação Infantil, em qualquer lugar do Brasil ou mesmo do exterior. Também poderiam ser da minha sala de Jardim de Infância que cursei no início dos anos 60 em uma pequena cidade do interior ou poderia ser de uma escola infantil, hoje, em Porto Alegre, com uma proposta pedagógica baseada em pressupostos Sócio-interacionista, ou das Pedagogias Críticas, ou Projetos de Trabalho ou mesmo uma pedagogia tradicional, entre outras abordagens educativas. A pergunta que faço é: Como e por que há tanta semelhança nos espaços

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

educativos da Educação Infantil(2) apesar das diferenças sociais, culturais e pedagógicas das instituições?

Desde que comecei meu trabalho como supervisora de estágio de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1997, o que mais me surpreendia, e ainda me surpreende, era o aspecto decorativo das escolas infantis e principalmente das salas de aula onde a maioria das crianças de zero a seis anos permanece em torno de 10 horas diárias. Ao conhecer as diversas escolas infantis privadas, confessionais, leigas, públicas municipais, estaduais ou federal percebia que, ao contrário do que havia vivenciado em minhas experiências pedagógicas como professora de arte em outros níveis de ensino, havia regularidade nos elementos que constituíam tais ambiências, principalmente no que se refere aos tipos de as imagens e seus arranjos nas paredes, os objetos pessoais das crianças, jogos, livros, .

Na maioria das escolas, independentemente da formação das professoras, da proposta pedagógica 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 dos contextos pedagógicos e do intervalo de tempo que separavam as ambiências dos anos 60 e as atuais, me perguntava: O que sustentava as semelhanças e similitudes destas ambiências? Como as ambiências da educação infantil, apesar da temporalidade e dos diferentes contextos pedagógicos, repetem seus padrões visuais e suas formas de organizá-los? Como a sala do "meu" Jardim da Infância estava transposta na sala de uma escola infantil da Vila Elisabeth em Porto Alegre? sde dos

Além de constatar as semelhanças nas ambiências das diferentes instituições de educação infantil e questionamentos surgidos, participei de muitos episódios conflitantes durante em que supervisionava os estágios das minhas alunas. Estes conflitos surgiam quando as estagiárias pretendiam modificar a configuração do espaço das salas de aula ou colocar as produções gráfico-pictóricas das crianças nas paredes, substituindo as imagens como dos Teletubies, Mônica, Dálmatas, Cinderela, Hello Kitties, entre outros ,que as professoras colocavam nos locais de maior visibilidade das salas.

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

Nestes embates entre as estagiárias, defensoras das produções das crianças, e as professoras que admiravam as produções midiáticas, as professoras justificavam a presença das imagens do gato Garfield, por exemplo, argumentando que: "as crianças adoram estas imagens, por istonós as usamos como decoração...ou "as crianças não gostam de seus próprios desenhos, preferem as imagens que trazemos das historinhas que elas gostam." Esta prática pedagógica de disponibilizar imagens às crianças é comum às práticas cotidianas da educação infantil, e também exemplifica como as professoras transferem suas vozes e suas preferências estéticas às crianças. Entretanto, as crianças não opinam sobre o que gostam e o que não gostam de ver, se querem ou não o gato Garfield ou a Mônica e o Cebolinha sorrindo para eles.

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

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

As falas das professoras e os modos como elas valorizam determinadas imagens, as ambiências das escolas e mais especificamente as imagens e arranjos dos elementos das

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

salas de aula estão ali agindo concretamente e constantemente sobre os sujeitos, interpelando-os através dos seus meios específicos e dos seus significados culturais. Vejo estas persistentes imagens, validadas pela autoridade institucional escolar funcionando como "modelos" de ser e de agir.De certo modo, a autoridade escolar tem o poder de dizer tanto para as crianças quanto para os pais e para a própria comunidade escolar que estes "modelos" configurados nestes personagens - Xuxa, Barbie, Cinderela, Teletubies - são melhores do que outros. Sobre como se articula o poder institucional nos discursos, Helena Brandão (1993:31) diz:

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

Estas visualidades dominantes negam outras formas de ser, confinando as crianças a estes "modelos". Ao narrar o mundo a partir de determinado ponto de vista, presume-se que existam outros saberes que estão sendo desconsiderados, diminuídos ou desprezados e isso é enfrentamento de forças, implicando disputa de poder em torno do que seja válido para determinadas grupos sociais. Estes repertórios visuais acabam formando o "gosto", aquilo que deve ser preservado, repassado e cultivado pelos diferentes grupos. Do mesmo modo que a cultura popular forma e naturaliza "gostos" e preferências prometendo uma realidade homogênea, sem conflitos, colorida e sorridente, as modalidades artísticas no campo da visualidade - as obras de arte - formataram e ainda formatam visões de mundo, mulher, homem, trabalho, ciência, moradia, meio ambiente, criança, guerra, revolução, feitos heróicos, etc. As produções culturais definem e hierarquizam um "gosto" e isto implica em estabelecer diferenças, territorialidade, forças de poder, inclusões e exclusões sociais, de quem pertence e quem não faz parte daquela esfera sócio-cultural. Ao adotar padrões visuais estéticos midiáticos, sejam eles quais forem, as professoras pressupõem que as crianças apreciem eles "naturalmente", como se estas imagens fizessem parte do "gosto infantil". Entretanto este "gosto" não faz parte de uma "natureza infantil", ele é programado e aceito sem um posicionamento crítico pelas professoras infantis que dignificam as imagens, transformando-as em totens de adoração nas ambiências das suas salas de aula. A

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

adesão e celebração destas imagens, efetuada pelas professoras, implica em estabelecer a territorialidade do "ser criança" e do "ser educador infantil".

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

A partir destas percepções sobre a regularidade das imagens que compõem as ambiências das escolas infantis e dos discursos verbais e visuais proferidos pelas professoras, relacionei-as com um **cenário** que arma a cena pedagógica, posicionando crianças e professoras para atuação.

Cenários da Infância

A impressão que tenho sobre as ambiências escolares é de que elas funcionavam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada, ou seja, há uma concepção sobre os modos de compor estes espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando estes espaços como algo que deve ser decorado(3) deste modo. Os cenários, sejam eles dentro ou fora das escolas, produzem tanto os modos de ver o mundo quanto uma "estética infantil", no sentido que Maffesoli (1996) dá a palavra estética: compartilhar das mesmas coisas, emoções, valores, dando sentido aos modos de existência. Percebo que há uma concepção estética sobre a infância que é compartilhada em várias instâncias sociais e culturais e ao ser compartilhada e aceita pela maioria das pessoas, ela passa a ser "naturalizada", como se fosse parte constitutiva da infância contemporânea.

Cabe salientar, que os cenários escolares são sintomas de nossa cultura visual contemporânea, que cada vez mais, elabora infinitos artefatos para serem consumidos velozmente pelas diferentes tribos. Hoje, são produzidos constelações de produtos direcionados às crianças: imagens, objetos, livros, filmes, mobiliário, cromatismos, vestuário, alimentação, entre outros artefatos culturais que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. A maioria destes produtos são gerados pelas grandes corporações de entretenimento como Disney, Fox, Warner, Mattel, Mc Donald's, Hanna Barbera, Estrela, Rede Globo, Maurício de Sousa, entre outras, e formam uma espécie de cenário onde as

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

diferentes infâncias se desenrolam, se alojam, se constituem, se moldam, se igualam, se globalizam. Estes cenários, de certo modo, criam uma "realidade" para as crianças e para nós adultos. Sob muitos aspectos, os cenários escolares "abrigam" crianças, corpo docente, pais e comunidade. Todos passam a fazer parte de um mesmo grupo social, as diferenças são borradas superficialmente e os artefatos sustentam as supostas "igualdades". TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER. Stuart Hall (1997:9) refere-se a cultura como um conjunto de práticas que tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados – o de dar e receber significados – entre os membros de uma sociedade ou grupo. (...) a cultura depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor, e "entendam" o mundo de forma geral semelhante. Pertencer a um grupo social/cultural significa atribuir sentido as mesmas coisas, utilizar e aceitar códigos culturais semelhantes.

Os artefatos que compõem as ambiências das instituições de educação infantil, constituem um cenário educativo, no sentido que estas formações imagéticas exercem várias formas e funções pedagógicas , portanto, devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico-pedagógico, como um dos instrumentos que compõem a educação infantil. Por isso, é importante compreender o "instrumental" dos cenários infantis como símbolos emblemáticos de nossa cultura, analisando os significados dos vários "dizeres" contidos nas imagens das salas de aula: Que "dizeres" perpassam os cenários infantis? Como eles produzem conhecimentos? Que conhecimentos? Quem fala, o que fala e por que fala?

Os cenários dos escolares vão além de uma decoração neutra ou natural da infância onde se desenrolam as ações pedagógicas. Ao contrário, vejo as ambiências nas escolas infantis como uma das formas pedagógicas em curso, embora as instituições escolares, professoras e crianças não ensinamentos.

Dentro da idéia de cenários "preparados" para a atuação da infância, faço uma analogia entre a definição do cenógrafo Gianni Ratto (1999:22) e a forma pedagógica que estes espaços exercem sobre os sujeitos. Segundo ele, a cenografia é o espaço eleito para que nele aconteça o drama ao qual queremos assistir. Portanto, falando de cenografia, poderemos entender tanto o que está contido num espaço quanto o próprio espaço. A cenografia faz parte do instrumental do espetáculo. Entendo que tanto o espaço cênico

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

contemporâneo, quanto os espaços escolares funcionam como um texto narrativo, aqui entendido como uma prática discursiva que trazem implícita uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os "fatos" num enredo ou trama(Silva,1995:205). As várias imagens e artefatos que compõem os cenários escolares reelaboram um mundo de "verdades" e de relações sociais através de seus quadros de referências não mais baseados numa cópia mimética de um real, como eram os cenários Elizabetanos que perduraram do século séc. XV ao XVII, mas em outros cânones, sejam eles das artes ou dos meios midiáticos, que "dizem" como deveria ser esse "real" a partir dos pontos de vista de um "outro", no caso das produções midiáticas, são os pontos de vista das corporações de entretenimento.

Os cenários infantis, compostos em sua maioria por referentes midiáticos, suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças. Em seu encantamento formal e sua presença constante, as imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis. Neles, as crianças não são mais negras, mas transformam-se em princesas louras, não vivem no buraco de um barranco, mas numa floresta encantada protegida pelas paredes escolares. O cenário assegura uma identidade ao grupo, todos passam a ser "igual" e a "interpretar" um papel dentro da temática imagética neste mundo mimeografado, xerocado, forjado, reciclado. Neles, as identidades são ofertadas a priori, independentemente dos outros possíveis repertórios das crianças. Os repertórios das Mônicas e sua turma ou de Brancas de Neve e seus anõezinhos já foram selecionados e estão ali na sala servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente. Nestes ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam tanto o espaço físico como o espaço do imaginário. As marcas individuais e do grupo das crianças como as suas produções visuais e o jogo simbólico são escassos frente ao aparato das imagens, aos personagens e as narrativas das histórias advindas destes artefatos culturais. O espaço não é constituído por seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas?

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

Imagens-totem e designatórias

Na maioria das escolas infantis, a organização dos cenários das salas de aula se faz em dois grupos de imagens: o grupo das imagens principais, que em geral são as personagens-símbolos das histórias populares infantis como as da Mônica, Sítio do Pica Pau Amarelo e as de Walt Disney. E o grupo de imagens designatórias que estão relacionadas com as histórias. As imagens principais, as quais denomino de imagens-totem, são de tamanho grande, ficam posicionadas em lugares privilegiados das salas, e a meu ver, são as protagonistas do cenário e da própria sala de aula. Estas grandes imagens narram aquele lugar àquelas crianças, como se conduzissem o enredo às crianças. As funções de tais imagens em sala de aula são similares aos dos totens ancestrais, no sentido de funcionarem como um símbolo de devoção, poder e proteção daquela coletividade. É interessante salientar que a maioria das **imagens-totem** é composta por casais como Mônica e Cebolinha, Pongo e Brenda, sendo que os personagens que representam o mal, como as bruxas, os bandidos, ou personagens que apresentam comportamentos em desacordo com normatizações sociais, são excluídos dos cenários escolares. De certo modo, as imagens-totem dão sentido a ambiência, são celebradas tanto pelas crianças como pelas educadoras. Elas representam o grupo, elas ditam comportamentos, 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 estabelecida entre crianças e imagens.

As outras imagens, as designatórias, derivam da mesma história e em geral estão vinculadas ao nome das crianças e as 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 e nos pregos destinados às produções infantis, ou no quadro do ajudante do dia. 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. A imagem designatória funciona como uma "assinatura", uma inscrição daquela criança no mundo, como uma identidade que não foi elaborada por ela, mas "doada" a ela.. Associar as crianças a uma determinada imagem, faz com que as crianças se reconheçam, saibam quem são através destas imagens. Com isso, não estou afirmando que as crianças passarão a ser mais um dos cento e tantos dálmatas, mas que serão interpeladas

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

e constituídas insistentemente, também, através destas imagens e de seus significados. A respeito de como as identidades se constituem, Peter McLaren (1997:47) afirma que nossas identidades são co-padronizadas – em outras palavras, identidades envolvem articulações pre-discursivas (material) e discursivas (semióticas) e estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação mais ampla.

Fig. 4: Imagens-totem: Mônica e Cebolinha

Fig. 5: Imagens designatórias: aparecem nos locais onde são colocadas as produções gráfico-plásticas e servem como forma de identificar as crianças: carros para identificar os meninos e coelhos para as meninas

Fonte: Arquivos da autora

A relação que as crianças estabelecem com as imagens acontece de um modo quase imediato de aceitação, uma vez que as imagens-totem e as designatórias participam do jogo simbólico infantil. Entretanto, existem diferenças entre o jogo simbólico desenvolvido pelas crianças com outros elementos, como por exemplo: uma vareta virar um

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

príncipe, e com estas imagens, que carregam significados cristalizados em torno delas. No jogo simbólico elaborado pelas crianças com elementos variados, os significados são mutantes, camaleônicos e com isso são criadas outras possibilidades de escolha, de reelaboração e criação de novos significados, ao passo que os significados das imagens midiáticas são fixos sobre si mesmos, com poucas possibilidades das crianças elaborarem outras leituras. Por exemplo: Branca de Neve é **Branca de Neve**, Barbie é **Barbie**, Garfield é **Garfield** em forma e significado e dificilmente as crianças, ou nós adultos, atribuiríamos outras significações a estes personagens. Mesmo compartilhando da idéia de que elaboramos significados e não somos mero receptores de mensagens, o espaço para criarmos a partir destes referentes é exíguo.

As principais referências imagéticas dos artefatos que compõem os cenários são portadoras de uma gramática imagética instauradora de modelos binários de existência: ser bonito, feio, bom, mau, pobre, rico, homem, mulher, branco, negro, velho, jovem, alegre, triste, certo, errado. Em seu encantamento formal e sua presença constante, as imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis.

Considerações finais

As conseqüências do "cultivo" dos repertórios imagéticos da cultura midiática nas escolas infantis também se evidenciam nas produções imagéticas das crianças como desenhos, pinturas, colagens, montagens tridimensionais, entre outras, quando elas tentam – com o incentivo das professoras - transferir estas imagens para as suas, realizando cópias e menosprezando as produções que se diferenciam destas.. Deste modo, as crianças deixam de ter curiosidade em relação a outros referentes, ao mesmo tempo em que não se permitem produzir outras imagens e a investigar a linguagem visual – como explorar as nuances de um vermelho se as cores da Turma da Mônica são chapadas? Ou, como sair da linha de um contorno preto que apreende a fluidez da mancha, se as imagens disponibilizadas nos cenários são aprisionadas por uma linha negra? Ou como usar outra cor, além do rosa, para representar o vestido de uma menina? As escolas infantis, ao elegerem as produções culturais a partir de determinados repertórios estarão impossibilitando a singularidade dos sujeitos. As possibilidades infinitas de construção e reelaborações das imagens infantis são

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

estancadas em nome de um padrão que vai impondo suavemente seus pontos de vistas em várias circunstâncias pedagógicas. Quais as possibilidades de mudanças e transformações, se as crianças acessam o mundo partir de uma mesma matriz visual? Onde poderá ser entendida, produzida e considerada a diferença?

Neste processo de sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para as interrogações é mínimo. O olhar rápido, adestrado e conformado que está sendo constituído nestes locais educativos impede o trânsito dos diferentes modos de ver. As **práticas do olhar** produzidas pelas produções visuais midiáticas são de dócil adesão e não de questionamento frente ao visto. O espaço para o estranhamento é mínimo tendo em vista as estratégias envolvidas na captura do olhar como os significados binários, estruturação formal simplificada e a insistência e regularidade constante de determinados repertórios. Este olhar reduzido de possibilidades é "ensinado" pela cultura midiática como um olhar consumidor de qualquer coisa, faminto, veloz, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina.

Professoras, crianças se acostumam com a regularidade. As semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado.A quantidade de imagens a que estamos expostos, além de ensinar comportamentos, modos de conduta, hábitos, valores vem produzindo uma apatia nos olhares. Michel de Certeau (1994:48), nos anos 70, em suas análises sobre as práticas ordinárias do cotidiano aponta para o olhar que é instaurado a partir das imagens que inundam nossas vidas produzindo um olhar cancerizado, doente, passivo.

Entendo que os cenários das escolas infantis contribuem, efetivamente, como um dos modos das crianças e professoras constituírem seus modos de ver e de ser, de ler e elaborar imagens, de pensar e de imaginar. 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.

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com

Referências Bibliográficas

BAUDRILLARD, Jean. O sistema dos objetos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
BRANDÃO, Helena H. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petropólis, RJ: Vozes, 1994.
GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Org. Tomaz T. da Silva, Antonio F. Moreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
HALL, S. Stuart. The Work of representation. In: Hall, Stuart (org) Representation. Cultural Representations and Signifyng Practices. Sage/Open University: Lodon/Thousand Oaks/New Delhi, 1997, p. 9 (Trad. Ricardo Uebel para fins didáticos da Disciplina O que estudam os Estudos Culturais? PPGEDU/2000)
HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Trad.Jussara H. Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
MAFFESOLI, Michel. No fundo das aparências. Trad. Bertha H. Gurovitz.Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.
McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997,
RATTO, Gianni. Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999, p.22.
ROSE, Gillian. Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE Publications, 2001.(tradução da autora)
SILVA, Tomaz T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
ustín...
VIRILIO, Paul. O espaço crítico. Trad. Paulo R. Pires. Rio de Janeiro:Ed.34, 1999.
WALKER, John A. e CHAPLIN, Sarah. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. (tradução da autora)

Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha é Professora e pesquisadora na área de Infância, Artes Visuais na faculdade de Educação da UFRGS. Este artigo foi publicado na Revista Associação dos Professores de Expressão Visual de Portugal – APECV em julho de 2006

(1) Antes da propagação dos meios midiáticos, as artes visuais representadas pelos grandes movimentos artísticos serviam como as principais referências representacionais sobre o mundo. Um exemplo de representação, que até hoje nos marca, é a perspectiva renascentista que situa o olhar do observador a partir de um centro.

(2) No Brasil a Educação Infantil abarca o ensino das crianças de 0 a 6 anos de idade. integra

(3) A maioria das professoras de Educação Infantil denomina as ambiências dos espaços educativos como decoração.

The document was created with PDF/A Quick Master from soft Xpansion, www.soft-xpansion.com