

CULTURA VISUAL, GÊNERO, EDUCAÇÃO E ARTE

Infância e cultura visual¹

CUNHA, Susana Rangel Vieira da² – UFRGS – susanarangel_poa@yahoo.com.br

Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Alberto Manguel

Desde sempre as imagens, como entidades visuais concretas, produziram impacto sobre minha vida. O cineasta alemão Wim Wenders (2002) diz que “muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós.” Imagens vivas na memória vão compondo meus acervos, como as ilustrações dos Contos de Andersen e do Mundo da Criança; a coleção dos *gibis* de Walt Disney; fragmentos do filme *Mary Poppins*; as primeiras imagens da televisão; as cores e espaços da minha casa e da escola; as manhã de neblina, as estampas da cortinas do Jardim da Infância; o brilho e a textura da areia da praia, os seixos dos rios, as montanhas azuladas. Essas, e outras tantas imagens, criam as narrativas e os registros da minha história. Minha memória, minha história, se faz através das imagens e é por elas que flui o trânsito para pensar o presente.

Michel de Certeau (1994, p.163) diz que “essas escrituras invisíveis [aquilo que recordamos] só são claramente “lembradas” por novas circunstâncias. Essa escritura originária e secreta “sairia” aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for a memória é tocada pelas circunstâncias.” As circunstâncias que me tocam e me fazem percorrer e pensar sobre como me constituí no universo das imagens se relacionam com a cultura visual contemporânea, calcada nas mais variadas imagens e artefatos que sistematicamente invadem nossas vidas. Isso quer dizer que minha memória não está fixada a nostalgia do passado, como um tempo “morto” e desvinculado de um aqui e agora. Ao contrário, os registros imagéticos, minha biografia visual³, formatam minha subjetividade, me compõe como sujeito, e sobretudo, servem como suporte para formular considerações sobre a infinidade de produtos culturais que afetam nossas vivências e nos posiciona frente ao mundo.

Mesmo tendo uma estreita ligação com o universo imagético, minha relação com as imagens não é apenas de admiração (*admirari*, mirar com espanto respeitoso, com veneração), ou de simplesmente recordação (*re-cordis*, voltar a passar pelo coração) de fragmentos de um tempo, minha relação é de reflexão interpretativa e crítica acerca do universo imagético que nos cerca.

¹ Este artigo é resultante das reflexões desenvolvidas na tese Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância (2005), sendo que algumas delas foram desenvolvidas em artigos publicados em periódicos e livros.

² Professora na Graduação e no PPGEDU, pesquisadora na área de Infância e Cultura Visual na Faculdade de Educação da UFRGS. Graduada em Artes Visuais, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS.

³ Biografia visual é uma expressão que criei para exercícios imagéticos que desenvolvo com minhas alunas, visando a elaboração de “histórias visuais”, a fim de que percebam o quanto as imagens nos marcaram.

Continuo me atendo as imagens que estão aí para serem apre(e)ndidas, (re)significadas, entendidas, descartadas, pensadas ou simplesmente absorvidas como qualquer outro elemento do mundo. Embora, hoje, meu posicionamento em relação às imagens seja crítico, desconfiado, é também amoroso e poético.

Gonçalves Filho (1998, p.99) diz que “a memória serve para instaurar um desequilíbrio na relação com o presente, (...) fazendo inventar novos pontos de vista e novas ousadias”. Minha memória serve como um fluxo de idéias entre as minhas experiências pessoais do passado e as possibilidades de repensar o presente, tendo como ponto de partida as inúmeras interações com outras imagens e artefatos culturais das mais variadas ordens. Assim, este artigo, traz algumas lembranças emblemáticas da minha infância, porém, não no sentido de trazê-las como uma nostalgia de um “tempo que era diferente e melhor”, mas para refletirmos acerca de como a cultura visual produz visões sobre nós, sobre os outros, a infância e sobre o mundo.

Entre santinhos e outras imagens



O que as imagens de Harry Potter e Hermione têm a ver com as imagens dos santinhos?

Exponho estas imagens e minhas memórias de infância com o intuito de provocar a discussão sobre o quanto as imagens têm exercido papéis educativos, sem que se leve em conta suas pedagogias.

Em minha infância, na década de 60, colecionava *santinhos*, aqueles pequenos cartões com imagens dos santos e santas distribuídos pela igreja católica aos fiéis após as missas. No início do século XXI, minha filha comprava *figurinhas* (*cards*) na banca de revistas para concluir o álbum *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*.⁴ Nossas coleções de imagens, sejam pela insistência de seus significados inscritos culturalmente e outros que atribuímos a elas, ou por vínculos afetivos que criamos com estas *figurinhas*, ficam preservadas cuidadosamente em nosso imaginário e passam a compor nossos repertórios visuais..

Mury Nelson (2001, p.283) diz que: “Crianças categorizam naturalmente e adquirem aquilo que lhes é disponível e que lhes interessa. Por mais de cem anos, os *cards* têm sido produzidos para tirar vantagem desta fascinação e para vender um produto.” Tanto a Igreja Católica, entendida aqui como a mais antiga corporação⁵ ocidental, quanto as corporações de entretenimento contemporâneas, percebem o desejo de nos apropriarmos e de colecionarmos imagens que nos tocam. Deste modo, estas corporações produziram e produzem seus acervos visuais para serem idolatrados, consumidos, preservados, admirados e principalmente para nomear, ordenar, formular e *vender* representações sobre o mundo a partir de seus pontos de vista.

Em relação ao modo como minha filha se relacionava com os personagens da saga de Harry Potter (J. K. Rowling), percebia que a personagem Hermione Grange sugeria um modo de ser menina/adolescente baseado em seus atributos mágicos e físicos, bem como de sua personalidade. De modo diferente da minha filha, em relação à personagem Hermione, o que me fascinava nas estampas sacras⁶ não eram as figuras santificadas, suas biografias e seus milagres, mas as paisagens dos céus, a luminosidade, as formas das nuvens e seus efeitos de cores, as combinações dos acinzentados com lilases, azuis, rosas e sépias. As imagens, destes céus, foram tão significativas que até hoje quando admiro o pôr do sol, penso: *Parece o céu de um santinho!!!!* Mesmo tendo consciência de que minha memória remete aos registros de reproduções pictóricas, momentaneamente, ao me deparar na natureza com as tonalizações da luz do sol sob as nuvens no céu, penso que estes efeitos do pôr de sol da natureza imitaram aquelas imagens impressas.

⁴ O referido álbum faz parte de um conjunto de produtos comerciais licenciados pela Warner Bros. Entertainment Inc. para divulgar o filme *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, produção de 2004.

⁵ Entendo corporação como uma organização institucional com interesses comuns, cujo objetivo é de propagar suas idéias nos mais variados setores da sociedade.

⁶ A Igreja Católica e os estudiosos da sua produção imagética, fazem uma distinção ente arte sacra e religiosa. A arte sacra estaria relacionada ao culto e a religiosa à devoção, sendo que ambas servem para difundir a doutrina cristã.

A respeito de como o universo visual modula nossos modos de ver a realidade, Chaplin e Walker (2002, p.42) ressaltam a relação recíproca entre as imagens criadas e o modo como vemos a realidade, dizendo que: “vemos determinadas pinturas como retratos realistas do mundo, e por sua vez as pinturas podem influenciar o modo como percebemos a realidade.” Para mim, as representações de céus dos santinhos passaram a ser o “real” e a “melhor” representação de céu que conheço. Com isso, deixo de usufruir outros repertórios visuais, pois meu olhar para os céus foi constituído por determinados regimes escópicos produzidos pela Arte Renascentista e absorvidos pela Igreja Católica.

Muitas outras imagens criaram minhas referências sobre o mundo, como as produções artísticas e filmicas. A Revolução Francesa, por exemplo, entendo muito mais através da pintura *A liberdade guia o povo* (1830) de Eugène Delacroix, do que nas aulas que tive de história A cidade de New York, mesmo tendo vivido por 2 anos, é uma mistura eclética dos filmes *Taxi Driver* (Martin Scorsese -1976), *Era uma vez na América* (Sergio Leone – 1984) com a pintura *Broadway Boogie-Woogie* (1940) de Piet Mondrian. Estas referências visuais tão díspares, e tantas outras, formaram meus repertórios visuais estéticos, as concepções sobre acontecimentos históricos e modos de vida, enfim, estas diferentes representações expressas em diferentes suportes materiais e linguagens, épocas e tradições culturais, produziram minha visualidade, meus modos de ver o mundo.

Hoje, a maioria das crianças tem acesso, quase irrestrito, aos diferentes artefatos visuais que de muitas formas promovem suas pedagogias intencionalmente, como podemos observar nas declarações do Sr. Diego Lerner, presidente *The Walt Disney Latin América*, quando ele faz considerações a respeito das funções da maior corporação de entretenimento do mundo: “O plano de ação da corporação é fortalecer a idéia de que já não somos uma empresa de brinquedos para crianças, mas um produtor global de conteúdos para toda a família.⁷”

O cartunista e artista gráfico Maurício de Souza também compartilha a idéia de que seus produtos têm o poder de propagar ensinamentos e conteúdos, sendo que seu poder de verdade, de falar sobre e para a infância, penetra em várias instituições além das salas de aula e das nossas casas, abrangendo o Ministério da Educação do Brasil que firmou uma parceria educacional⁸ com o Instituto Maurício de Sousa para a produção de 120 filmes direcionados à Educação Infantil e Educação Básica com o objetivo de incentivar a alfabetização e complementar a educação escolar. Segundo Maurício: “Temos 12 milhões de crianças que não têm acesso à escola,

⁷ FONSECA, Diego. *Disney busca a magia perdida*. Revista AméricaEconomia. 16.08.2001 p.21.

⁸ A assessoria educacional foi firmada entre o Instituto Mauricio de Sousa e o Ministério da Educação em 26/06/2003 em uma solenidade em Brasília. Reportagem *Turma da Mônica é a nova aliada da educação infantil*, capturada no site: <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticias> em julho de 2003.

mas tem televisão, precisamos usar essa força. Será uma aula “disfarçadinha” em que as crianças terão lições importantes sem perceber.⁹”

Poderíamos perguntar: Que “conteúdos universais” as corporações de entretenimento propagam? O que Maurício quer ensinar disfarçadamente às crianças? O que e como o universo visual ensina à infância e a nós sobre a infância?

As imagens, sejam da mais diferentes produções, da Capela Sistina ao Almanaque da Mônica, sempre contam histórias a partir de determinados pontos de vista, sendo que muitas vezes há intencionalidade por parte dos produtores de imagens em produzir determinadas narrativas sobre o mundo. Roger Simon (1995, p.74), diz que “as imagens podem ser entendidas como uma tecnologia cultural, como um conjunto de instrumentos, que carregam histórias e significados construídos, portanto não pode ser consideradas “neutras”.” Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. A regularidade, a insistência, os padrões estéticos das imagens da cultura popular¹⁰ tem o poder de adestrar nossos olhares de tal modo que até as estruturas formais podem ser “lidas” a partir dos significados inscritos nas imagens, como observaremos na imagem da Mona Lisa (pg. 8).

Sobre a Cultura Visual

As interrogações sobre as imagens, e seus efeitos, no mundo contemporâneo, resultaram em um novo campo interdisciplinar de estudos e investigações denominado de Estudos da Cultura Visual ou Cultura Visual, no qual focaliza o universo visual e os modos como este universo produz nossos modos de ver o mundo. Este campo, se caracteriza por um “movimento” entre diferentes campos disciplinares, como a: Estética, Antropologia, Arquitetura, Crítica e História da Arte, Fenomenologia, Psicologia, Semiótica, Sociologia, Estudos do Gênero, de Mídia e Étnicos entre outros. Tais campos contribuem com seus elementos teóricos e metodológicos, que vinculados uns aos outros, criam modos particulares de análises sobre os materiais visuais. Desse modo, os objetos de estudo, bem como suas análises, são concebidos a partir da interdisciplinaridade que os próprios objetos suscitam. Para Hernández (2007, p. 22):

(...) o debate do que denominamos por cultura visual, converge uma série de propostas intelectuais em termos das práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as prá-

⁹ 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.

¹⁰ Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, Cds, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento, seria a cultura de massa, cunhada pela Escola de Frankfurt. Portanto, a cultura popular, nesta abordagem, não se refere aos produtos culturais das comunidades étnicas ou artesanatos regionais que caracterizam determinada cultura, ou tradições folclóricas.

ticas que favorecem as representações de nosso tempo e leva-nos a repensar as narrativas do passado.”

Para além do campo acadêmico, artistas visuais como Nadim Ospina, Gottfried Helnwein, Enrique Chagoya, Rogelio Lopez Cuenca, David Hocney, Néelson Leiner, Lia Menna Barreto, cineasta como Wim Wenders, Bigas Luna, Peter Greenaway, João Jardim e escritores como José Saramago, Oliver Sachs, entre outros, abordam criticamente as imagens no mundo contemporâneo, bem como os modos que estamos (des)construindo nossas maneiras de ver a partir do universo imagético.

Desde a publicação, em 2000, do livro de Fernando Hernández *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, convivemos com a expressão CULTURA VISUAL no contexto educacional. Por ser um campo “jovem” de estudos, com algumas publicações no exterior na última década e com raras publicações no Brasil, ainda há muitos questionamentos acerca da Cultura Visual nas pesquisas acadêmicas e nos contextos escolares. Não pretendo fazer uma história dos Estudos da Cultura Visual, mas situar, brevemente, este campo interdisciplinar de investigação.

O precursor sobre a discussão acerca das imagens como produtoras de realidades foi John Berger, crítico de arte, historiador e romancista inglês, que escreveu, em 1972, o livro *Ways of Seeing*, conhecido entre nós como Modos de Ver. Embora os autores desta obra não utilizem a expressão “cultura visual”, suas abordagens sobre como nosso olhar é mediado pelas diferentes imagens, sejam elas da arte ou da publicidade, anunciam as reflexões das próximas décadas na educação e nas artes visuais.

A institucionalização acadêmica dos Estudos Visuais, ou Estudos da Cultura Visual, surgiu a partir de 1989 no programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester nos Estados Unidos. No início dos anos 90, emergem as primeiras discussões e publicações lideradas pelo professor de História da Arte W.J.T. Mitchell na Universidade de Chicago. A partir da década de 90 surgem amplas discussões acadêmicas e publicações enfocando a Cultura Visual, entre os pesquisadores e professores, destacam-se Nicholas Mirzoeff na Universidade Estadual de NY, Kerry Freedman da Universidade de Illinois, Paul Duncum da Universidade da Tasmania e Fernando Hernández na Universidade de Barcelona, entre outros.

Segundo Nicholas Mirzoeff (2003) a partir dos Estudos Culturais surgiu o interesse acadêmico pelos diferentes materiais visuais. O autor aponta uma tênue diferença entre os enfoques dos Estudos Culturais e da Cultura Visual, dizendo que do mesmo modo que os Estudos Culturais buscam compreender as formas pelas quais as pessoas dão sentido às diversas produções culturais, por sua vez, a Cultura Visual examina como as experiências cotidianas com o universo visual, sejam dos vídeos às obras de arte, criam e disputam significados. Segundo o autor

(Op.cit., p.17): “a Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade”.

Muito além de delimitar o objeto de estudo aos materiais visuais, como as imagens, artefatos ou objetos visuais, esta abordagem reflete e analisa como o universo visual - aquilo que se vê - e a visualidade - os modos de ver e as tecnologias da visão - estão nos constituindo. Ou seja, muito mais do que focar os artefatos visuais, a Cultura Visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural que produz e negocia significados. Segundo Fernando Hernández (Op.cit, p52) “ a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos.”

Muitos estudiosos da Cultura Visual como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Fernando Hernández (2000), Gillian Rose (2001), John Walker e Sarah Chaplin (2002) distinguem a *visão*, como as possibilidades fisiológicas dos olhos, e a *visualidade* como a construção cultural dos nossos olhares. Assim, postulam que os significados sobre o mundo social também são criados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais que abarcam desde as produções artísticas, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura. Para Hernández (2007, p. 22),

(...) o debate em torno do que denominamos por cultura visual, converge uma série de propostas intelectuais em termos de práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e leva-nos a pensar as narrativas sobre o passado.

Nesta abordagem, a *visão* diz respeito aos aspectos fisiológicos do aparelho ocular, a *visualidade*, por sua vez, é o modo como vamos construindo nossos olhares sobre o mundo a partir das interações com as diferentes produções culturais. Segundo John Berger (1982, p.12) “a função da vista não significa que esta seja uma pura reação mecânica a determinados estímulos (...) somente vemos aquilo que olhamos. Ver é um ato voluntário.” Ou seja, encetamos nossos olhares para aquilo que faz sentido dentro de nossas vivências sócio-culturais. Deste modo, a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno destes repertórios.

Os significados das imagens são construídos nas interações sociais e culturais que realizamos com elas. Os contextos sociais e culturais amplos ou específicos, e as pessoas dão existência aos materiais visuais atribuindo significados. Portanto, o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que estes diálogos são media-

dos pelos contextos culturais e históricos. Assim, cada época, cultura, produz seus regimes escópicos.

Nesta perspectiva, os significados das imagens são móveis, parciais, e seus dizeres são produzidos em determinados contextos, conforme Alberto Manguel (2001, p.28): “Em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo. (...) Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva.” Assim, há mobilidade e variedade no modo como são constituídos, interpretados e negociados os significados das imagens. Cada época, cultura, grupo social e os sujeitos elaboram seus modos particulares de atribuir sentido aos textos visuais.: Entretanto, mesmo havendo polissemia na interpretação dos significados, existem significados que limitam outras negociações, como alerta Janet Wolff (1997, p.177) dizendo que “o número de possíveis leituras tem um limite, tanto porque os textos [culturais] têm meios de dar preferência a certos significados, como também a história da recepção de um texto atua com um significado “fixo” em alguns aspectos.”

A imagem ao lado, por exemplo, reconhecemos como a pintura Mona Lisa (1503-1507) de Leonardo da Vinci, pois seu significado é tão fixo que não “vemos” o bigode e o cavanhaque nela, colocados por um outro artista: Marcel Duchamp (1887-1968), que brinca, ironicamente com um dos significados mais fixos da arte ocidental.

Mesmo havendo criação e interpretações diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores a determinadas produções imagéticas. Estas valorações são compartilhadas, ou não, por diferentes pessoas e agrupamentos sociais, servem ora para agregar, ora para excluir, outros grupos, pessoas e produções simbólicas. Como salienta Tomas Silva (1996, p.21) a respeito das atribuições de sentido e das disputas em torno dos significados:



Por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos.

As disputas em torno do significado de uma produção em relação à outra se ramificam, tomando várias formas, seja no modo como um museu de arte organiza e dá visibilidade a suas coleções permanentes e temporárias, seja nas escolhas de imagens que uma professora disponi-

biliza aos seus alunos. Para além da produção de narrativas sobre o mundo, o universo visual e seus artefatos posicionam pessoas e grupos. A grosso modo, podemos dizer que assim como os mecenas ostentavam seus retratos familiares produzidos por artistas reconhecidos, hoje são os bens de consumo que definem nosso lugar social.

Mirzoeff (Op.cit.p.3) entende o universo visual como um produtor de realidades, dizendo que as imagens têm um forte poder de verdade, um poder intervencionista que acaba transformando o mundo imagético na própria vida. Segundo ele: *ver é mais importante do que crer. Não é uma parte da vida cotidiana, mas a vida cotidiana em si mesma*. Esta afirmativa nos leva a pensar no quanto as imagens, sejam elas editadas pelos meios de comunicação ou mesmo as fotografias amadoras que nossos pais fizeram desde nosso nascimento, definem quem somos, nos levando a acreditar que elas constituem nossa história e a “realidade” que vivemos. No filme *Blade Runner* (Ridley Scott -1982), por exemplo, a *Tyrel Co* produzia fotografias do suposto passado dos andróides para que eles acreditassem que eram humanos, ou seja, o passado que não existiu era forjado por fotografias e isso conferia a eles uma existência humana. Muito mais do que um registro, as nossas fotografias fabricam um passado. Ou como diz Susan Sontag, *a fotografia é uma “prova de existência”*.

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

O universo visual modulando nossos modos de ver as infâncias

Philippe Ariès em *A História Social da Criança e da Família* (1973) utiliza várias fontes iconográfica, como lápides, pinturas, esculturas, afrescos, tapeçarias, vitrais, capitéis, desenhos e gravuras, ex-votos, entre outras, para analisar as diferentes concepções de infância elaboradas ao longo da história ou o que seriam as “idades da vida” em diferentes épocas. Através destas fontes, podemos entender às relações entre adultos e crianças, o sentido de maternidade e paternidade, a valorização ou não da vida que os adultos davam às crianças, os brinquedos e brincadeiras, a sexualidade, as festas e comemorações, entre outras atividades cotidianas da infância e suas relações com o mundo.

As imagens selecionadas e analisadas por Ariès, assim como tantas outras, para além de nos dar a conhecer a infância, produzem sentidos sobre ela, fazendo com que nós a vejamos através dos olhos daqueles que materializam as produções imagéticas. A partir da cultura visual de determinadas épocas, Ariès desconstrói o conceito de infância como um fenômeno natural da vida e vai demonstrando como a concepção de infância é uma construção histórica e cultural, “fabricada” na modernidade.

Aproveitando os estudos de Áries, Aline Becker (2008, p. 4) em sua pesquisa iconográfica sobre as representações da infância na História da Arte, traz pistas de como a infância era entendida e vista pelos outros. Segundo a autora:

Desta forma não podemos separar as manifestações culturais destinadas aos infantis e sobre eles da construção dos modos de vê-los. As identidades, os imaginários visuais, as noções de si, o senso estético, valores e seus lugares na sociedade são construídos por diversos referenciais, dentre eles as imagens. Essas imagens exercem a mediação entre os valores culturais e as crianças, com suas metáforas imagéticas sobre o contexto social em que vivem, interferindo diretamente na sua forma de nomear, ordenar e representar a realidade e a sua forma de interagir com a mesma. A construção das identidades infantis é sujeitada, então, às práticas discursivas. É o “*se conhecer*” através da representação – que por sua vez só acontece a partir de um conhecimento. *Conhecer e representar são processos inseparáveis.*



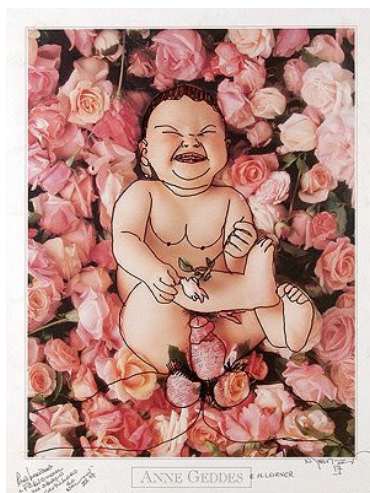
Em sua pesquisa de Mestrado, a autora transita entre as representações da infância na arte e os meios midiáticos contemporâneos, fazendo analogias sobre o uso das imagens infantis

em diferentes épocas, entre elas as pinturas de Gustave Courbet (1819-77) e as propagandas da Benetton.

O impacto [da pintura de Courbet] causado na sociedade da época pode ser comparado, nos dias de hoje, à campanha da Benetton, cujas imagens provocam muitas discussões na imprensa. Guardadas as diferenças inerentes às características histórico-sociais, as pessoas na época de Courbet chocavam-se com os temas de suas pinturas. Enquanto hoje, nós temos a impressão de serem situações prosaicas, o fato de estarem representadas em obras de arte era aviltante para muitos, pois não concebiam esse assunto [crianças comuns em cenas cotidianas] em obras de arte. Semelhante efeito, podemos constatar na campanha publicitária da Benetton, cuja propaganda recebe um grande reforço da mídia em torno dela causado pelas polêmicas geradas em torno dos seus temas, que envolvem problemáticas contemporâneas que são bastante comuns, como as questões de gênero e raça.

Neste trabalho, podemos perceber o quanto o universo visual, a cultura visual de cada época, atua sobre as formas de vermos a infância. Ou seja, as imagens, na maioria das vezes, modularam nossos modos de se ver a infância,

Entretanto, Walker e Chaplin (2002, p.43) 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.” Assim, meu olhar sobre as representações visuais depende dos meus referenciais e não das imagens em si. Minhas vivências, conhecimentos e expectativas em torno da infância, sugerem nossos olhares e nossos modos de entendê-la. Abaixo, algumas representações de infância. Qual a sua?



Da esquerda para direita:

Fotografia de Cartier Bresson, fotografia de Anne Guedes, pintura de Milais, Desenho

Me valendo das idéias de como Ariès mostra as várias concepções sobre a infância, e sobre como as diferentes produções visuais nos dizem sobre as infâncias, apresento dois produtores de imagens: Lia Menna Barreto, artista plástica residente em Porto Alegre e Ettore Scola, cineasta italiano.

O modo que Lia nos fala sobre seu Jardim da Infância é sintético objetivo e econômico no uso dos elementos visuais. Para representá-lo, Lia cria uma instalação de 32m com 11 cadeiras de criança numa disposição circular que nos faz lembrar a formação das “rodinhas de conversas”, uma das práticas institucionalizadas nas rotinas das escolas infantis advinda da proposta pedagógica de Montessori. Não há cadeiras inteiras ou coloridas, todas as cadeiras são destroçadas e queimadas e estão ordenadas na forma circular. O objeto cadeira-de-criança não é percebido como objeto “em evidência fechada, em seu sentido óbvio” (BARTHES, 1990, p.46), mas passa a ser entendido em seu *sentido simbólico* como uma infância aos pedaços e destruída por um elemento externo, não presente – o fogo/a violência - e que mostra sua ação sobre a cadeira/infância. A disposição circular, iluminada por uma lâmpada comum, concentra nosso olhar para o conjunto e ao mesmo tempo nos faz percorrer cada cadeira/fragmento. Não há dispersão ao olhar o círculo, uma vez que não há nada fora dele.



Jardim da Infância – Instalação
Lia Menna Barreto- 1997

Jardim da Infância, no *sentido obtuso* barthesiano, “extrapola a cópia do motivo referencial [a cadeira], impõe uma leitura interrogativa”.(BARTHES:1990, p.46) causando desconforto, desequilíbrio, pois rompe com aquela idéia de infância como sinônimo de alegria, leveza, bele-

za, inocência, proteção, cuidado, carinho, amorosidade. Ao contrário, a instalação de Lia reverte estes sinônimos em antônimos e nos coloca frente à “ infância des-realizada, a infância da realidade real “violenta e marginal.” (NARODOWSKI, 1998, p. 174)

Uma infância que não separa o brinquedo do trabalho, que assalta, que pede dinheiro para se “alimentar” de cola para poder sonhar, que foge de casa para não ser espancada ou abusada sexualmente, que vive em bandos com outras crianças e adultos, que cuida dos outros irmãos, dos pais e mães, que está nas páginas policiais, e que frequenta as escolas infantis governamentais.

São as infâncias que não fazem parte do “Maravilhoso Mundo” da Disney, da Barbie, do Mc’ Donalds ou da Xuxa, mas sabem que estes outros universos existem e desejam fazer parte deles. As infâncias *des-realizadas* são mostradas de forma semelhante pelo canadense Jean-Claude Lauzon em *Leolo* (1992), ou representada no filme brasileiro *Pixote* (1980) de Hector Babenco. São infâncias “queimadas e quebradas” pelas contingências sociais e culturais.

De um outro modo, Ettore Scola em algumas cenas do filme *O jantar (La Cena – 1998)* nos coloca diante de uma outra infância. Resumidamente, o filme se passa em um restaurante italiano onde fragmentos da vida dos personagens presentes são mostrados. Em uma das mesas há um casal de turistas orientais (serão japoneses?) com uma criança, que diferentemente dos outros personagens, captam e vivem o mundo através dos meios tecnológicos. Os pais observam os acontecimentos pela via das lentes fotográficas, enquanto que a criança brinca todo o jantar, mesmo comendo, com um videogame de bolso sem prestar atenção no que acontece em volta. Não há conversas entre o casal e a criança, apenas olhares mediados pelas máquinas (fotográfica e videogame). Os pais estão mais interessados em fotografar os acontecimentos pitorescos de um restaurante italiano do que manter um diálogo ou mesmo uma relação interpessoal.

Na cena final, dois outros personagens transformam-se em bruxos, pegam uma vassoura e saem voando pelo céu iluminado de Roma. A criança oriental, única testemunha ocular do fato inusitado vê a cena como se ela fosse uma imagem de videogame: homens, estrelas, céu, cor, objetos, movimento, organização espacial, forma, tudo passa a ser “editado” pela visão videogame e não pelo que está acontecendo diante dos seus olhos. A metáfora de Scola sobre como uma criança na era das imagens eletrônicas vê o mundo é sutil em sua crítica, entretanto Paul Virilio (1999, p.36) é contundente e lança questões sobre os modos perceptivos e sensíveis que estão sendo modelados pela interação sistemática destes meios, segundo ele:

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 ex-

tensões jamais percebidas (geográficas ou planetárias), ao mesmo tempo revela-se arriscado, já que a ausência da percepção imediata da realidade concreta engendra um desequilíbrio perigosos entre o sensível e o inteligível, que só pode provocar erros de interpretação.

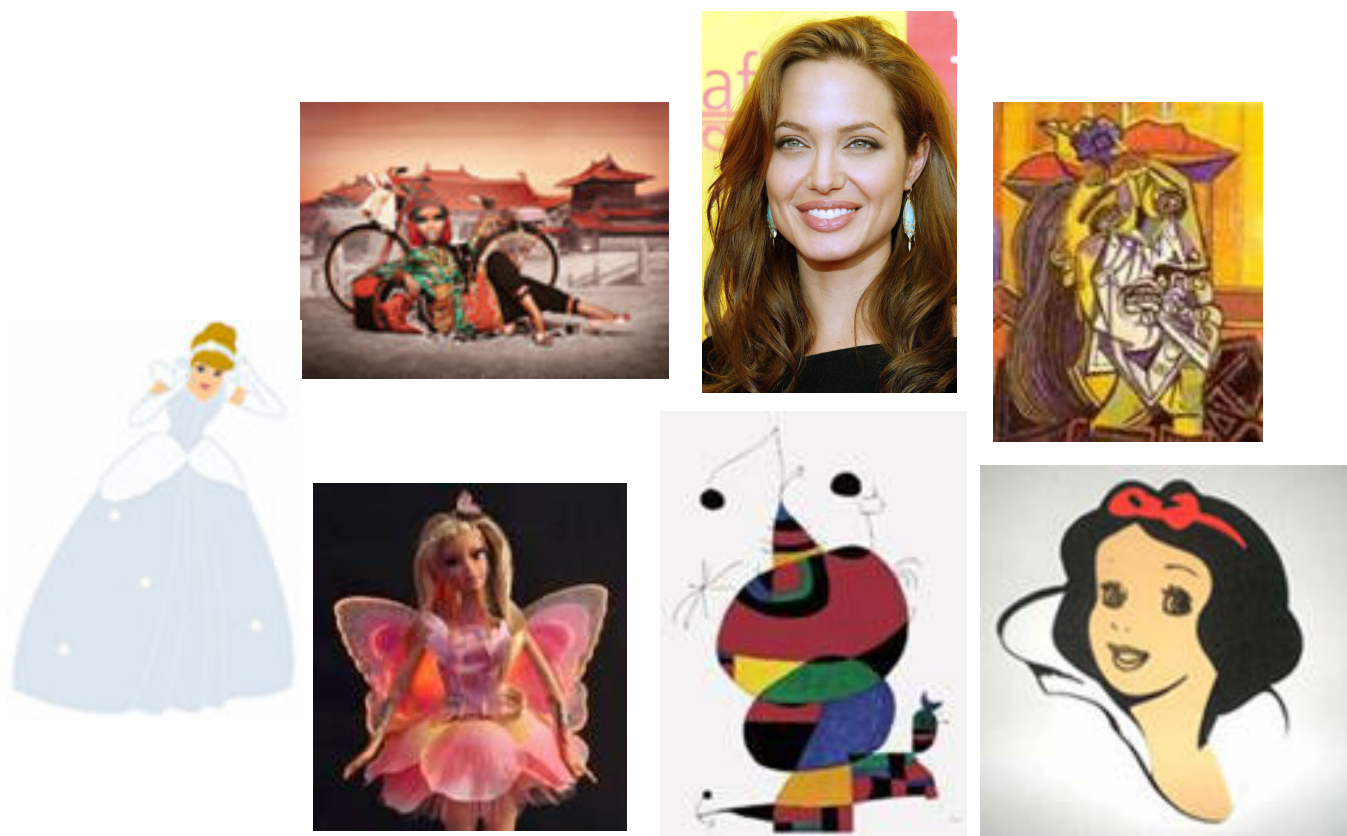
A partir dos questionamentos de Virilio, podemos nos perguntar: Que interpretações sobre o mundo as crianças estão realizando via “telas”? Que efeitos de realidades estão sendo elaboradas a partir destes referentes? Como os imaginários estão sendo constituídos nestas interações virtuais? Que olhares sobre o mundo estão sendo produzidos?

A infância do menino oriental do filme *O Jantar* é a *infância hiper-realizada*, que segundo Narodowski é aquela infância que interage com as produções culturais eletrônicas acessando o mundo via telas, monitores, sejam eles da Internet, TV a cabo, PCs, videogames, jogos virtuais interativos, vídeos, filmes, entre outras. É uma infância que opera sobre o mundo através do virtual e não mais sobre um real concreto e observável que Virilio menciona.

Categorizar a infância como *des-realizada e hiper-realizada* e exemplificá-las através das representações de Scola e Menna Barreto, não quer dizer polarizá-las mas entender que diferentes realidades infantis podem coexistir em um mesmo tempo e espaço. Ambas infâncias, com suas práticas, não se inserem dentro do conceito de infância como uma das etapas do “ciclo vital” na qual eram universalizadas as trajetórias da vida humana. Pensar a existência de diferentes infâncias, implica em não vê-la como uma massa homogênea sobre uma mesma rubrica de “**A infância**”, mas pensar que existem práticas sócio-culturais que determinam variados tipos de experiências que por sua vez abarcam versões plurais sobre a infância.

Para Alberto Manguel (Op.cit. p. 27): “Só podemos ver coisas para as quais possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos.” A afirmativa de Manguel me faz pensar sobre o quanto estamos convivendo com imagens que se repetem e reafirmam narrativas semelhantes entre si, como por exemplo: *as top models*, as atrizes contemporâneas, as bonecas *Barbies* e as Princesas da *Disney*. E, o quanto esta multiplicação de um mesmo modelo feminino faz com que outras imagens não sejam vistas e entendidas. Uma sugestão: prestem atenção, nas revistas de grande circulação nacional, sobre as representações de infância, mulheres e homens jovens, maduros, idosos e idosas. O que estas imagens, representações, nos dizem sobre estas diferentes fases da vida? Quais os tipos que são excluídos? Como formulamos concepções sobre maturidade, juventude e infância através destas imagens?

Abaixo, uma série de representações sobre mulheres, e pergunto: Quais as mais fáceis de “ler”? Como nós e as crianças estamos construindo nossos olhares sobre o feminino a partir do universo visual?



De cima para a direita:

Campanha publicitária da Grendene, Angelina Jolie, Mulher Chorando de Pablo Picasso, Cinderela da Disney, Barbie; Mulher de Juan Miró; Branca de Neve da Disney

Os referentes imagéticos Cinderela, Barbie, Branca de Neve e outras representações similares que permeiam a cultura infantil, tornam-se as “matrizes” do feminino, interpelando meninas e meninos. Na maioria das vezes, as imagens da cultura popular homogeneizam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas, ao contrário, são excluídas. Neste sentido, a imagem Cinderela *fala* às crianças, meninos e meninas, sobre determinados valores femininos produzidos pela cultura popular servindo como “modelos” para todo o grupo. Cinderela, entre outras imagens emblemáticas da nossa cultura, cria suas tribos, ora agregando, ora excluindo aquelas/es que estão dentro dos padrões. Pergunto: Qual a posição das meninas que não se enquadram no referencial estético Cinderela? Como as identidades femininas e masculinas são construídas, tendo os atributos destas “beldades” como referenciais?

As práticas do olhar produzidas pelas corporações de entretenimento são de uma dócil adesão e não de questionamento frente ao visto. Nas imagens anteriores, por exemplo, as mulheres de Miró e Picasso causam estranhamento, ao passo que as outras são de reconhecimento e fácil aceitação. O espaço para o estranhamento é mínimo tendo em vista as estratégias envol-

vidas na captura do olhar. 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. Este olhar doente, viciado, “cancerizado” (CERTEAU, Op.Cit, p.49) produzido por várias modalidades representativas, acaba tornando-se o OLHAR sobre o mundo, um olhar míope, borrado entre as fronteiras de um mundo concreto e aquilo que as imagens narram sobre o mundo. Seriam as *simulações* que Baudrillard se refere, uma tênue indiferenciação entre o real e o virtual, onde o virtual torna-se o REAL.

Por outro lado, não podemos perder de vista que a cultura infantil, demarcada por seus artefatos visuais, produz tanto os modos particulares de estar e de ver o mundo quanto um repertório “estético infantil”, no sentido que Maffesoli (1999, p.102) dá a palavra estética: “compartilhar das mesmas coisas, emoções, valores, dando sentido aos modos de existência.” Neste sentido, há um consenso sobre o universo visual infantil, ele é aceito e compartilhado em várias instâncias sociais, e assim passa a ser “naturalizado”, como se fosse parte constitutiva das infâncias contemporâneas. Das pastas de dentes aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talheres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que se instituiu como associados, colados, como representativos e SENDO da infância.

Por vivermos em uma cultura devotada¹¹ às imagens, as imagens penetram em nossas vidas, se aderem aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós. Hoje, o consumo visual participa intensamente do panorama cotidiano sem percebermos os significados inscritos nas imagens.

Pedagogias da maternidade: o consumo monitorando a infância

A respeito de como nos relacionamos com as representações sobre a infância no mundo contemporâneo, David Buckingham (2003, p.185) assinala que:

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

Comecei a perceber estes entrelaçamentos quando vivenciei a experiência de ser mãe, no início dos anos 90, e comecei a ter contato diário com os inúmeros produtos endereçados à infância. Uma infundável quantidade de *objetos-coisas* invadia cotidianamente minha casa, sem que me desse conta do quanto eles afetavam minhas visões sobre a infância, minhas escolhas e condutas junto a minha filha.

Nestas interações, comecei a perceber a forma como minha filha pequena e eu nos posi-

¹¹ Lembro que 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.

cionávamos frente aos brinquedos, roupas, alimentos, adereços, livros, móveis, lençóis, pasta de dente, decorações de suas festas de aniversário, jogos, filmes e vídeos, materiais escolares. Notava que os bens de consumo com seus padrões visuais estabelecidos e disseminados pelas grandes indústrias sejam elas de entretenimento, moda, alimentação, brinquedos ou de móveis mantinham uma uniformização estética que impossibilitavam exercermos nossas singularidades.

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

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

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

Na condição de mãe-usuária-consumidora desta ampla “cultura material”, não me dava conta que estes produtos através de suas cores pastéis, materiais de consistência macia, aromas adocicados, formas arredondadas, estampas com flores multicoloridas e corações saltitantes, filhotes de animais e personagens-bebês estavam me ensinando o que é bom, bonito e saudável para minha filha a partir dos pontos de vista dos *designers* de grandes empresas. Para Mike Featherstone (1995, p.111) o trabalho dos designers de hoje se compara à influência que os artistas exerciam sobre as preferências estéticas de determinados grupos sociais, no sentido que ambos são modeladores e criadores de mundos. Para o autor:

(...) de muitas maneiras declaradas ou sutis, eles [os designers de vários campos] também transmitem disposições e sensibilidades estéticas (...) Com efeito, enquanto intermediários culturais, eles desempenham um papel importante na educação do público para novos gostos e estilos.

Percebia que havia um discurso visual com a intenção de provocar a sedução, elaborado por cromatismos, formas, texturas que direcionavam minhas escolhas a produtos que eram considerados como sendo da infância, uma infância inventada, normatizada, comportada. Deste modo, não me perguntava, por exemplo, sobre a cadeia de significados que construímos em torno das cores pastéis na primeira infância e adotando para nossos bebês cores tonalizadas para dizer que nossos filhos são “suaves”, “dóceis”, “puros”. Há todo um arcabouço visual de formas, cores, tamanhos, texturas, aromas que nos sinalizam para percebermos a primeira infância como um lugar sem conflitos, suave, pacífico, calmo, confortável, enfim, há um conjunto de elementos visuais que nos levam a formar determinadas visões sobre infância.

Muito mais do que efetuar a modelagem do gosto e de estimular minhas preferências a de-

terminados produtos, tais objetos realizavam um espécie de *pedagogia da maternidade*¹² que motivavam minhas ações mais simples, como adquirir determinados produtos alimentícios como *maçãs da Turma da Mônica*, acreditando que fossem mais saudáveis. Ou objetos de uso pessoal como: mochilas, roupas, brinquedos, mamadeiras, chupetas, fraldas descartáveis, guarda-sol de praia pouco funcionais, mas que me convenciam pela aparência que poderiam proporcionar o bem-estar da minha filha. A respeito de como estes inúmeros artefatos operam sobre nós, Stuart Hall (1997, p.3) diz que: “os significados culturais não estão apenas “na cabeça”. Eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos.” Esta afirmativa me faz pensar como estes *inocentes* utensílios determinavam minhas condutas para comprar alimentos e vestir minha filha, pois notava que os inúmeros objetos engendravam uma estética dirigida à infância e tal estética direcionava meus modos de pensar, ver e imaginar a infância conforme aqueles padrões inscritos nos artefatos.

TER e SER

Ter objetos que trazem as marcas da infância significa pertencer a uma categoria.

TER significa SER.

TER, compartilhar os mesmos significados, significa SER. Nos tornamos *alguém* porque nos apropriamos de determinados códigos culturais, sejam roupas, tipo de cabelo, marca de carro, cigarro e, ao SERMOS alguém, detentores de códigos específicos que DIZEM sobre o que e como somos, estamos constituindo nossa identidade numa interação amalgamada com estes artefatos. De certo modo, os objetos nos *representam*, nos tornam visíveis ao mundo.

Nossos olhares estão sendo produzidos em grande parte pelos meios midiáticos para sermos CONSUMIDORES de qualquer coisa e não PRODUTORES de singularidades e estes olhares editados acabam tornando-se o OLHAR sobre o mundo. Os discursos visuais contemporâneos assumiram o papel que a arte tinha, até o século XIX, de narrar o mundo, hoje eles instauram conhecimentos sobre o mundo: as “verdades”, os valores éticos, estéticos, as formas de agir e de ser, os modos de relações com os outros.

Ter, selecionar bens, gostar de determinados objetos implica em nos mostrarmos e nos traduzirmos aos outros. Somos visíveis porque somos vistos e categorizados por nossos acervos particulares. Os bens que possuímos, nos situam em determinados grupos, classificando, por exemplo, nossos modos de ser mãe conforme as escolhas de roupas que fizemos para nossos filhos. Sobre a articulação entre a constituição de identidades e consumo, Canclini (1995, p.15)

¹² A expressão é derivada do termo pedagogia cultural, utilizada por Henry Giroux (1995) e Shirley Steinberg (1998) quando se referem as formas educativas exercidas pelas diversas modalidades da cultura de massa, como os filmes, brinquedos, livros, videogames, TV, imagens da mídia, entre outros, que produzem conhecimentos e moldam as identidades individuais e coletivas

argumenta que nossa identidade e nosso sentido de pertencimento são moldados pelo consumo, pelos bens que selecionamos e nos apropriamos dando visibilidade ao nosso modo de estar no mundo. Para o autor: “Vamos nos afastando da época em que identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir”

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

Por meio dos artefatos, passamos, supostamente, a fazer parte de um mesmo grupo social, as diferenças são borradas superficialmente e os artefatos sustentam as supostas “igualdades”. Sobre os modos como estamos constituindo nossa identidade coletiva, Michel Maffesoli (1995, p.17) diz que: “pode-se ver em ação um conjunto de imagens que, por acréscimos, chegam a constituir uma consciência coletiva que serve de suporte, ao mesmo tempo, ao conjunto da vida e às diversas “tribos” que dela fazem parte”

Entretanto, se por um lado os artefatos visuais agregam, eles também excluem aqueles que não partilham dos mesmos significados e das mesmas práticas culturais, então, é importante entender como as diferenças são produzidas através destes artefatos.

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

Sobre as categorizações produzidas pelos objetos, Castro (Op.cit., p.196) argumenta “que as marcas visíveis do consumo funcionam como signos de discriminação entre os grupos sociais, mantendo fora e afastando quem é diferente, quem é “alter”, tornando ainda mais difícil o confronto de sujeitos na sua diversidade.” De certa maneira, estes artefatos restringem o *ser diferente*, uma vez que eles apontam para uma homogeneização nos modos de ser.

Entendo que hoje, apesar da infinidade de produtos disponíveis no mercado, cada vez nos tornamos mais semelhantes em função de que há uma determinada estética hegemônica que im-

põe seus padrões. Reagir a ela torna-se uma forma de delinquência social. Ser igual possibilita a participação em um determinado grupo social. Ser diferente, singular, romper com aquilo que nos é imposto, provoca estranhamento e nos coloca à margem dos grupos.

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

Concordo com a afirmativa de David Buckingham (Op.cit, p.95) quando ele assinala que as crianças não são ávidos consumidores de bens, mas sim sujeitos de ações que tomam posições frente ao mundo, pois segundo o autor: “Considerar que as crianças são as vítimas passivas da mídia ou consumidores ativos, significa vê-los a margem dos processos mais amplos das mudanças sociais e culturais”. A afirmativa de Buckingham, ao contrário de alguns autores contemporâneos, desfaz a idéia de que as crianças são tábula rasa que apenas agem como “receptoras” e as coloca como sujeitos ativos que contestam os encantamentos dos artefatos.. O autor refere-se a um “diálogo” entre sujeitos e produção cultural e é nesta “conversa” que os significados são capturados e reelaborados.

As infâncias podem ser compreendidas a partir de seus modos de ser e de seus códigos simbólicos que permeiam e constituem os grupos dando-lhes visibilidade. Ao utilizarem seus códigos, os grupos estão demarcando seus “territórios”, dizendo a si próprios e aos outros o que são. Castro (Op.cit., p.192), diz que

(...) a infância “esta aí” - este “estar aí” é entendido aqui pela materialização da infância na “cultura das coisas” que são produzidas especialmente para este público consumidor. Assim, por um lado, a corporificação da infância no tecido social se faz através de *uma presença* que se referencia e se remete a determinados objetos, sejam eles bens materiais, como também serviços, lazer, programas culturais etc, onde uma determinada inscrição específica da infância emerge como força no imaginário social. A *infância-presença* que está aí no nosso cotidiano, ao alcance do nosso olhar, aparece modelizada pelo mundo de bens materiais e simbólicos destinados a ela pela cultura de consumo

É interessante notar que desde muito cedo, as crianças já percebem “marcas” que delimitam os universos culturais infantis e os valores agregados aos objetos. Elas sabem distinguir entre uma Barbie Mattel e uma de 1,99, um lanche do Mc Donald’s e de um boteco, e ao saberem desta

relação entre objeto-valor situam os grupos e fazem suas escolhas entre seus pares que consomem os mesmos artefatos. A questão das escolhas e o de gostar de algo passa pelos bens consumidos.

Segundo Steinberg e Kincheloe (1997), hoje há uma estrutura empresarial que utiliza deliberadamente os meios mais eficazes para capturar e moldar a consciência infantil em favor do consumo de bens. Embora sendo uma cultura calcada em artefatos agradáveis e sedutores aos sentidos, não podemos esquecer que tal cultura é uma prática social e política, geradora e reguladora de significados, logo, permeada por relações de poder. Uma cultura que dita o que é adequado, útil, bom, ruim e verdadeiro para a infância é arbitrária e exerce formas sutis de controle sobre os sujeitos – sejam eles infantis ou adultos -. Neste sentido, há um jogo de forças em torno da produção cultural das grandes corporações e as outras formas culturais vivenciadas e elaboradas pelos sujeitos e pelas comunidades.

A cultura infantil contemporânea, **produz** e é **produzida** por uma cultura midiática que cria e recria significados, não só participando da constituição das identidades, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais. Dentro desta abordagem, Shirley Steinberg (1997, p.114) salienta que as formas culturais e os grupos sociais realizam um movimento de “mão dupla”, onde tanto as formas culturais quanto às pessoas são transformadas **na relação**, ou seja,

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

A idéia de mão dupla de Steimberg – *as pessoas fazem cultura, mas a cultura faz as pessoas* - altera a concepção de sermos moldados sem a possibilidade de recriação daquilo que nos é transposto como “as grandes narrativas” sobre o mundo. Dentro de uma concepção “fluída” de cultura, onde ela tanto interpela sujeitos e grupos quanto é transformada pelas participações sociais,

Considerações finais

*As imagens descem como folhas.
No chão da sala.
Folhas que o luar acende
Folhas que o vento espalha.
(...) As imagens se acumulam.
Rolam no pó da sala.
São pequenas folhas secas.
(...) As imagens enchem tudo.
Vivem no ar da sala
Vivem enquanto falo.*

As imagens, sejam elas do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade nos constituem sem nos darmos conta do quanto elas formulam nossos modos de ver

o mundo. As imagens atuam, quase sem descanso, em nossas vidas, *vivem no ar da sala, vivem enquanto falamos*. O roçar das imagens se faz em todos os lugares, elas solicitam, inquietam, desestabilizam, transformam, emocionam, incitam desejos e nos levam a conhecer outros mundos. As imagens também despertam fome e cegueira visual, pois estamos tão acostumados com a abundância que precisamos de mais imagens, provocando assim, paradoxalmente, uma espécie de cegueira. Muitas vezes as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes formulam estereótipos. Como lembra Oliver Sachs, no filme *Janela da Alma*, ao falar do espaço de criação que se deriva no ato de ver: “O ato de ver, de olhar, não é só olhar fora para o que é visível, mas olhar também para o invisível, de certa forma, é isso que quer dizer a imaginação.” Entretanto, nos espaços sociais, entre eles os escolares, os exercícios do ver criativo, imaginativo é escasso. Por isso, nos espaços educativos, devemos sugerir e desenvolver um olhar aguçado e crítico sobre as imagens das mais diferentes produções culturais. Ou seja, todas as produções imagéticas, da História da Arte, às produções fílmicas, televisivas, e tantas outras, apresentam, formulam, visões sobre o mundo, portanto, é necessário entendê-las em seus contextos e circulação e nos perguntarmos: o que geram, o que dizem, e como nos afetam?

No terreno da infância, percebe-se que as crianças são mais suscetíveis aos encantamentos das pedagogias da visualidade da cultura popular, pois é esta cultura do prazer, do desejo e da satisfação que elas vivem, portanto não se trata de “afastá-las” das produções culturais contemporâneas, mas disponibilizar e fazer com experienciem repertórios culturais variados. Pensar em um trabalho pedagógico que problematize a cultura visual endereçada a infância, requer um distanciamento, pois muitas destas imagens fazem parte dos acervos das educadoras e pesquisadoras. Portanto, é importante entender como adultos e crianças lidam e constroem significados em torno do mundo imagético, em como construímos nossas representações sobre nós e sobre os outros através dos objetos visuais que nos inundam cotidianamente, e lembrando que nossas subjetividades estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos.

Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- BAUDRILLARD, Jean. A dupla exterminação. In: *Tela total: mito-ironias da era virtual e da imagem*. Org. e tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- BECKER, Aline S. *As crianças em imagens ontem, hoje e sempre*. Anais do XIV Endipe: Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. EDIPUC, Porto Alegre, 2008.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Trad. Ana Maria Alves Lisboa: Edições 70/ Martins Fontes, 1982.
- BUCKINGHAM, David. *Creceer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

- CANCLINI, Nèstor G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- CASTRO, Lucia R. *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. Trad. Julio Assis Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- GONÇALVES FILHO, José M. Olhar e Memória. In: Novaes, Adauto (org) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HALL, Stuart. HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart.(Org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997. (tradução de Ricardo Uebel)
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Trad. Ana Duarte. Editora Mediação, Porto Alegre: 2007
- MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha H. Gurovitz. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e de ódio*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Trad. en castellano Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós, 2003. (tradução da autora)
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, Luis H. (org) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NELSON, Mury R. e STEINBERG, Shirley. *Tirando a carta da manga: o comércio dos cards, do passado ao presente*. In: *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.
- RAMIL, Vitor. A ilusão da casa. In: *Tambong*. Porto Alegre: SATOLEP Music, 1999.
- ROSE, Gillian. *Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials*. London: SAGE Publications, 2001. (tradução da autora)
- SACHS, Oliver. *Janela da Alma*. Produção cinematográfica. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2002
- SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte. Autêntica: 1999.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: Silva, Tomaz. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: A construção da Infância pelas grandes corporações*. In SILVA, Luiz H. et alli (org). *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Trad. Paulo R. Pires. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999, p. 36
- WALKER, John A., CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002. (tradução da autora)
- WENDERS, Wim. *Janela da Alma*. Produção cinematográfica. Direção de João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2002
- WOLFF, Janet. *La producción social del arte*. Trad. Espanhol Isabel Balsinde. Madrid: Ediciones ISTMO, 1997. (tradução da autora)