

## CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

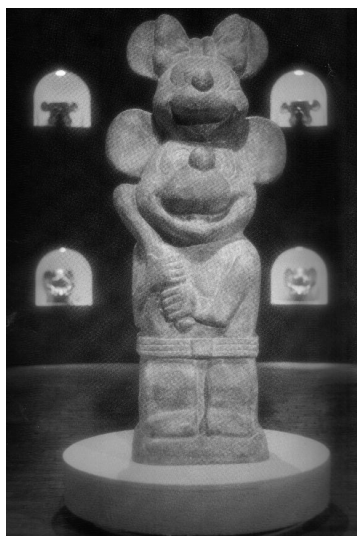
CUNHA VIEIRA DA, Susana R. – Faculdade de Educação / UFRGS –

[susanarangel\\_poa@yahoo.com.br](mailto:susanarangel_poa@yahoo.com.br)

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### Imagens Totem



**Imagem 1**

Instalação "El Bosque de los Ídolos"

Objeto: Salon Colombia

Nadin Ospina -1996



**Imagem 2**

Almanaque do Cascão

Editora Globo

Maurício de Sousa - 2001

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

Maurício e Nadin com intenções e personagens diferentes utilizam a estrutura similar a de um totem, um símbolo sagrado pelo qual um grupo social atribui uma ligação ancestral de proteção, para expressarem o tributo que a sociedade contemporânea ocidental presta em torno das imagens. Escolhi estas produções visuais porque entendo que elas sintetizam as crenças, ritos e práticas culturais que tanto a sociedade, de um modo geral, quanto as escolas infantis, de um modo específico, têm diante do universo imagético.

Nadin Ospina têm uma extensa produção artística inserida nos principais circuitos internacionais das artes plásticas e desde o início de sua carreira em 1981 buscou referências na estética dos povos indígenas da América Latina. Seu trabalho é crítico em relação ao modo como as culturas latino-americanas menosprezam suas próprias formas simbólicas e elevam as culturas hegemônicas ocidentais. Além do caráter crítico sobre como nos relacionamos com as diferentes culturas, Ospina ironiza a *indústria das cópias* dos objetos indígenas pré-colombianos, efetuadas pelos artesãos e comerciantes colombianos com o intuito de vendê-los aos turistas como *objetos autênticos*.

Para formular seus questionamentos sobre como as imagens nos interpelam, Ospina utiliza ícones da cultura popular<sup>1</sup> americana como *Mickey Mouse*, *Minnie* e *Os Simpsons* e os traveste nas configurações autóctones, entre elas, os totens seculares. O transplante dos personagens da cultura popular americana para as formas totêmicas tem o intuito de brincar com os espectadores, no sentido que as divindades ancestrais foram substituídas por personagens emblemáticos das grandes corporações de entretenimento.

A instalação *El Bosque de los Ídolos*, por exemplo, exposta em 2000 na II Bienal do Mercosul em Porto Alegre - RS, nos remete a um templo religioso cristão no modo como estão organizados os elementos plásticos: paredes escuras, luz baixa em toda a ambientação, nichos ao alto com imagens tridimensionais de *Mickeys*. O sincretismo proposto na instalação, mesclando os cultos pré-colombianos com os personagens emblemáticos da cultura popular, situando-os em uma ambientação cristã, pode colocar o espectador na posição de reverência àqueles objetos e ao mesmo tempo nos interroga sobre o poder que as divindades contemporâneas exercem sobre nós.

A imagem da capa da Revista do Cascão, na forma totêmica, é composta pelos principais personagens da Turma da Mônica: o cachorro Bidu, Magali comendo sua melancia, Mônica e seu coelho, Cebolinha e o Anjinho. Cascão. De certo modo, o totem na capa da Revista ratifica a idolatria efetuada em torno dos ícones da cultura popular.

Maurício de Sousa, artista gráfico, têm uma extensa produção em vários meios de comunicação e produtos licenciados no Brasil e exterior. Seus artefatos atingem os mais diversos públicos, sua visibilidade e popularidade inicia nos anos 60 com a personagem principal das suas histórias em quadrinhos, Mônica. Ao longo das últimas décadas são criados 200 outros personagens, entre os mais famosos são aqueles que formam a Turma da Mônica:

---

<sup>1</sup> Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial e de fácil aceitação pelos consumidores, por isso popular, comum, que todos têm acesso, como: filmes, músicas, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento.

Magali, Cascão e Cebolinha. Mônica e seus amigos são conhecidos pelo público brasileiro infantil e adulto, através das revistas<sup>2</sup> com tiragem mensal de 2 milhões de exemplares, dos filmes lançados anualmente, do site, dos brinquedos e jogos, vídeos, das campanhas educativas nas diversas mídias e dos inúmeros produtos licenciados.

Ambos os autores com suas composições totêmicas similares nos falam a cerca da iconolatria que estabelecemos com o universo visual. O que Ospina critica e ironiza em relação a nossa atitude de admiração frente às divindades midiáticas, Sousa faz apologia e nos diz que devemos ser devotos às suas imagens. Na próxima seção, examinarei como a nossa relação de iconolatria foi sendo construída.

### **A educação pelas imagens**

No Ocidente é secular a concepção de que as imagens têm a capacidade de ensinar. Desde a Pré-história as imagens serviram tanto de registro de fatos quanto de comunicação, contudo, considero a Igreja Católica como a primeira instituição a formular regimes escópicos com a intenção de criar determinadas visões sobre o mundo. De certo modo, a corporação religiosa cristã antecipou o que as produções artísticas do Renascimento e outros movimentos artísticos de cunho realistas<sup>3</sup> e, posteriormente a fotografia, o cinema e os meios de comunicação de massa têm efetivado em torno das imagens: narrar o mundo, criar efeitos de realidades, normatizar modos particulares de ver e agregar adeptos em torno de suas visões.

Fernando Hernández (2000:21) afirma que *junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade*. A afirmação de Hernández nos lembra que a produção artística, na maioria das vezes, esteve embricada ao poder instituído, seja ele o religioso ou dos governantes reais, seja do poder econômico – o mecenato renascentista - e hoje das galerias e dos curadores das grandes mostras.

A Igreja Católica, desde o período medieval, percebeu que o teatro, a música, a arquitetura, a escultura e principalmente as imagens sacras poderiam servir como instrumento à conquista espiritual. As imagens sacras nas igrejas era um meio eficaz para propagar seus ensinamentos e capturar o maior número de devotos. As imagens cumpriam o papel de narrar

---

<sup>2</sup> Mensalmente são publicadas pela Editora Globo seis revistas, sendo que cinco delas desenvolvem histórias centradas em torno dos personagens principais: Mônica, Cebolinha, Chico Bento, Magali e Cascão. A outra revista, denominada Brincando é composta de jogos de passa-tempo e desenhos para colorir. Além destas revistas mensais, bimestralmente são publicados os Almanques com as melhores histórias publicadas de cada personagem.

<sup>3</sup> Utilizarei a palavra realismo para as representações artísticas que buscam a maior semelhança com o mundo concreto.

os acontecimentos tendo em vista que o acesso ao mundo letrado era restrito ao clero e a nobreza e mesmo assim poucos eram alfabetizados e tinham contato com livros<sup>4</sup>.

Cabe lembrar que a igreja e a nobreza formavam o poder instituído e os artistas e suas corporações estavam subordinados às normatizações temáticas e estéticas estabelecidas por eles. Os artistas pré-renascentistas e renascentistas recebiam orientações de um “supervisor” religioso para elaborar suas composições, logo, as produções imagéticas eram produzidas a partir dos pontos de vista da igreja, daquilo que queriam que fosse visto e conhecido.

A pintura renascentista inaugura a concepção de que as imagens criam efeitos de realidade através da convenção da perspectiva, das técnicas pictóricas do óleo, como os efeitos de luz e sombra, relevo, luminosidade, da textura empregada nos objetos, do conhecimento da anatomia humana e dos fenômenos naturais. Todos estes procedimentos constroem a idéia de que as representações podem ser tão ou mais reais do que os próprios objetos observáveis. A criação da perspectiva renascentista, na qual ordena espaço e tempo no plano pictórico, produziu a idéia de que as imagens representam o *mundo real dentro do quadro*.

As imagens da arte renascentistas e posteriormente outros movimentos nas artes visuais como o Barroco, Realismo e o Romantismo, baseados em representações similares aos aspectos da realidade, serviam como documentários sobre o mundo, pois narravam desde os acontecimentos históricos ao exotismo dos nativos, da flora e fauna das terras conquistadas. As imagens em geral, sejam elas das diferentes produções artísticas ocidentais, sejam dos documentários contemporâneos, tanto produziram verdades e saberes como nos ensinaram a crer que elas representam e definem a realidade.

O rompimento com a tradição realista culmina em 1912 com os objetos (*ready-made*) de Marcel Duchamp (1887-1968). No século XX, apesar das produções artísticas não terem mais o compromisso de representar o real, as imagens, de um modo geral, continuaram sendo utilizadas como modo de reproduzir o mundo. A fotografia e as novas configurações visuais e modalidades técnicas da arte, fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída por uma variedade de materiais visuais, como o cinema, os *posters*, as revistas, as fotografias, as propagandas veiculadas em vários meios e a televisão. Com o surgimento da Arte Conceitual e Contemporânea na metade

---

<sup>4</sup> Gutenberg entre 1454-1455; inventou os tipos móveis de impressão e imprimiu na Alemanha o primeiro livro no Ocidente: a Bíblia de Gutenberg.

do século XX, a arte perde o estatuto de formuladora de realidades e os meios de comunicação de massa passam a ser *as fábricas de imaginário*<sup>5</sup>.

Os modos de nos relacionarmos com as imagens, principalmente com as produções artísticas, se modificaram, contudo, as imagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação, assim como foram as imagens sacras e os movimentos artísticos realistas, continuam produzindo conhecimentos e nossa visualidade. Se nas últimas décadas do século XX houve a intensificação na produção, circulação e recepção das imagens é porque somos uma civilização que há séculos cultua as imagens.

Atualmente, as instituições que educam as crianças pequenas, mesmo sem se darem conta, e as corporações de entretenimento, que ao contrário, percebem os efeitos educativos das imagens, promovem uma educação através das imagens. Entendo que esta concepção educativa se efetiva porque tem uma história construída em torno das imagens que possibilita que os artefatos imagéticos ainda continuam a nos educar, dentro e fora dos espaços escolares.

### As decorações transformadas em cenários

Muito além dos currículos e das práticas explícitas do ensino de arte, surge no contexto das Instituições de Educação Infantil, a educação através das imagens. A concepção de que as imagens servem como forma de educar as crianças pequenas, inicia com John Ruskin, nos Estados Unidos, em meados do século XIX. Sua implementação começa na Liga Artística das Escolas Públicas de Boston. Segundo Arthur Efland (2002:208), “Ruskin acreditava que as qualidades estéticas do meio possibilitariam o desenvolvimento do bom gosto nas crianças, sendo que o desenvolvimento do gosto era um elemento fundamental na educação das crianças pequenas para que elas se convertessem em um adulto civilizado”.

Além do intuito de transformar os infantis em adultos com determinado gosto, as decorações das escolas infantis americanas tinham também a intenção de melhorar o ambiente e assim houve a introdução de reproduções de obras de arte. am até nossos dias, pois observo tanto o de crianças, quanto utilizá-las como meio para produzir um conjunto de ensinamentos que transforme a criança em um ser munido de conhecimentos mais requintados e adequados ao mundo.

Em 1977 quando comecei o trabalho como supervisora de estágio de Educação Infantil na universidade notava que havia alguns marcadores que anunciavam que naquele lugar eram educadas crianças pequenas. O que mais me surpreendia, e ainda surpreende, era o aspecto

<sup>5</sup> Expressão utilizada por Henry Giroux.

**Excluído:** De certo modo, os objetivos iniciais de Ruskin em relação à decoração das escolas continu

**Excluído:** que uma das funções das imagens nas Escolas Infantis é

**Excluído:** criar um ambiente agradável e acolhedor às

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt, Itálico

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

decorativo das escolas e principalmente das salas de aula, onde a maioria das crianças de zero a seis anos permanece em torno de 10 horas diárias.

Como meus modos de captura sobre o mundo se processam através do mundo visual, me concentrei em decorações e nos modos como as escolas infantis lidam com elas. O marcador que mais me chamou a atenção nas escolas infantis foram as decorações<sup>6</sup>, as ambiências dos espaços educativos, o que Jean Baudrillard (1997:11), define como um “discurso ambiental, um sistema “falado” [de significações] dos objetos e os processos pelos quais as pessoas entram em relação com eles e da sistemática das condutas e das relações humanas que disso resulta”. O sistema falado destes espaços, mesmo que ainda não vislumbrasse, como e o quanto ensinava, percebia que tinha função pedagógica em conjunto com as outras ações mais explícitas. Ao conhecer as diversas escolas infantis observava que, ao contrário do que havia vivenciado em minhas experiências pedagógicas anteriores como professora de artes visuais em outros graus de ensino, havia regularidade nos elementos que constituíam tais ambiências, principalmente no que se refere aos tipos de 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.

A impressão que tive e tenho sobre as ambiências escolares é de que elas funcionavam como uma espécie de *cenografia natural* da infância escolarizada, ou seja, há uma concepção sobre os modos de compor estes espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando assim estes espaços como algo que *naturalmente* é assim. Diante da multiplicidade de contextos, me perguntava: O que sustentavam as semelhanças e similitudes destas ambiências? Como as ambiências da educação infantil, apesar da temporalidade e dos diferentes contextos pedagógicos, repetem seus padrões espaciais-visuais? e na diversidade dos

Fui descobrindo e entendendo que estas ambiências vão além de uma decoração neutra ou natural da infância onde se desenrolam as ações pedagógicas. Ao contrário, vejo as ambiências nas escolas infantis como uma das formas pedagógicas em curso, embora as instituições escolares, professoras e crianças não ensinamentos. “3”o”.

<sup>6</sup> O termo decoração é utilizado pelas professoras ao referirem-se aos aparatos visuais que compõem as salas de aulas.

**Formatado** ... [1]

**Excluído:** o qu

**Formatado** ... [2]

**Excluído:** ¶

**Formatado** ... [3]

**Excluído:** móveis e suas disposições no espaço.

**Formatado** ... [4]

**Excluído:** roupas

**Formatado** ... [5]

**Excluído:** socio

**Formatado** ... [6]

**Formatado:** Normal, Recuo: Primeira linha: 1,25 cm, À direita: -1,05 cm, Espaço Antes: 0 pt, Depois de: 0 pt, Não ajustar espaço entre o texto latino e asiático, Não ajustar espaço entre o texto asiático e números

**Excluído:** Como as ambiências mantêm as unidades imagético-discursiva... contextos ... [7]

**Formatado** ... [8]

**Excluído:** percebam a dimensão destes

**Formatado** ... [9]

**Excluído:** Viñao Frago e Escolano (1998)

**Formatado** ... [10]

**Excluído:** ) afirmam que

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Excluído:** a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não conscientes disso

**Formatado** ... [11]

Partindo da leitura da sala de aula como um cenário, procurei no campo teatral referências sobre as transformações e funções exercidas por este elemento cênico para explicitar a expressão **cenários da educação infantil** que passarei a utilizar para denominar as ambiências das salas de aula.

Segundo o *Dicionário de Teatro* elaborado por Patrice Pavis (1999) do Teatro Elizabetano (séc. XV - XVII) até o final do século XIX o cenário tinha como referência estética o naturalismo (representação mimética das formas da natureza ou artefatos construídos pelo homem, como castelos, pontes, casas) e consistia em um “telão de fundo” que indicava os locais onde a cena teatral se desenrolava, sua função era secundária, pois servia de ilustração ao texto dramático.

Nas últimas décadas do século XX, segundo Pavis (Op.Cit. p:43) *o cenário não só se liberta de sua função mimética, como também assume o espetáculo inteiro, tornando-se seu motor interno..* O termo cenário é expandido para *cenografia plástica, dispositivo cênico, máquina teatral, área de atuação ou objeto cênico*. Assim, há uma mudança na função do cenário: se antes ele era algo que apenas reforçava os dizeres do espetáculo teatral, a partir do século passado ele passa a funcionar como um *texto*, como um elemento que participa discursivamente e em conjunto com outros elementos da linguagem cênica.

As definições de Pavis podem ser transpostas para o que observo nas salas das escolas infantis quando as educadoras selecionam, transformam, organizam, recriam, agrupam e distribuem um aparato de elementos nas salas com o intuito de embelezar os ambientes educativos. Para além da função ilustrativa de um “telão”, os cenários da infância devem ser entendidos e analisados como um dispositivo cênico que criam uma narrativa específica sobre “um” mundo e sobre “uma” infância.

As ambiências são formadas por cenários onde os personagens são ofertados *a priori*, independentemente dos outros possíveis repertórios culturais das crianças, ou seja, as Brancas de Neve e seus anãozinhos já foram selecionados e dispostos às crianças, estão ali na sala *dizendo* o que é ser bonita/o, meiga/o, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente, etc. Nestes ambientes, as imagens midiáticas são soberanas, ocupam o espaço físico e o espaço do imaginário. As marcas individuais das crianças que habitam este ambiente são quase inexistentes. O espaço não pertence aos seus habitantes. Como habitar um espaço e não deixar marcas? Onde estão as marcas identitárias das professoras e crianças?

A autoridade escolar tem o poder de dizer tanto para as crianças quanto para os pais e para a própria comunidade escolar que estes “modos de ser”, configurados nos personagens,

são melhores do que outros. Assim, estas imagens dominantes negam outras formas de ser, confinando as crianças a estes “modelos”.

A seguir, trago como exemplo de cenário as ambiências compostas com os personagens de Maurício de Sousa, tendo em vista que na maioria das escolas tais personagens são entidades totêmicas.

### Cenários da Turma da Mônica



**Imagem 3**  
Cenários da Mônica em diferentes Maternais

Mônica é a personagem mais popular das histórias em quadrinho no Brasil. Em 1970 foi lançada sua primeira revista: *A Turma da Mônica*, na qual narra as vivências da protagonista com seus melhores amigos. A personalidade de Mônica é de uma menina forte, briguenta, decidida, destemida, inteligente e sua constituição física é diferente dos padrões de beleza das princesas de Walt Disney, das bonecas *Barbies e Suzies* e das *top models*.. Ao contrário, ela foge aos imperativos da moda: é gorda, dentuça e morena.

Apesar de Mônica ter sido “inspirada” em Luluzinha, da autora norte-americana Marjorie Henderson Buell, ela é tida como *genuinamente brasileira*, como algo que representa a *brasilidade*, como uma *marca nacional* que concentra um jeito infantil ser brasileiro/a, distinguindo-a e elevando-a das outras produções estrangeiras. Os discursos formados em torno da brasilidade de Mônica são insistentemente repetidos através de várias estratégias de identificação público-personagem, entre eles, a introdução nas histórias de personagens que cristalizam *tipos* brasileiros como o índio, o matuto e agora recentemente o jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho. Outra forma de identificação com o público é a inserção nas histórias de acontecimentos contemporâneos nacionais, ou fatos da história brasileira onde os personagens ocupam o lugar dos *vultos ilustres*. O conjunto de discursos em torno de que Mônica



representa a brasilidade é tão poderoso que a maioria das pessoas esquece a matriz discursiva na qual ela foi gerada: uma menina de classe média norte-americana.

A concepção de que Mônica representa as crianças brasileiras desponta nas escolas quando as professoras escolhem a Turma da Mônica para compor seus cenários. Em uma das escolas pesquisadas<sup>7</sup>, quando indaguei sobre a escolha do cenário ter recaído sobre a Turma da Mônica, as professoras disseram:

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

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

Trocar os personagens de Walt Disney pelos de Mauricio significa que as crianças terão exemplos melhores do que aqueles importados. Entendo que as professoras fazem estas distinções e escolhas sobre a produção brasileira, em função de que nos últimos anos as produções da cultura popular norte-americana, como as de Walt Disney, o Mc Donald's e a boneca Barbie, têm sido criticadas por autores conhecidos pelas professoras como Henry Giroux (1995), Joe Kincheloe (1997) e Shirley Steimberg (1997), ao passo que são quase inexistentes<sup>8</sup> estudos críticos sobre o universo de Mauricio de Sousa. Assim, as produções *dos outros* passam a ser demonizadas e as produções brasileiras, *as nossas*, como a de Maurício ou o Sítio do Pica Pau Amarelo, o seriado televisivo da Rede Globo, passam a funcionar como antítese das formas *colonizadoras do imaginário* infantil brasileiro.

Tanto as produções de Mauricio quanto as norte-americanas, cada uma a seu modo, criam realidades sobre a infância, moldam o imaginário das crianças e de nós adultos que lidamos com elas. A questão não é de polarizar uma produção imagética em relação à outra, valorizar uma em detrimento de outra, mas de entender que ambas carregam, elaboram e distribuem significados.

<sup>7</sup> Ao longo de 2002 realizei pesquisa em 3 EMIs em Porto Alegre, cujo objetivo era de examinar as relações das imagens com crianças e adultos nas instituições de Educação infantil.

<sup>8</sup> Em relação aos estudos no campo acadêmico, existem inúmeros trabalhos, teses e dissertações, enfocando as pedagogias culturais desenvolvidas pelas várias produções da Disney, entretanto, são quase inexistentes trabalhos que enfoquem o universo da Turma da Mônica.

Mônica ao longo de sua existência foi transformada de personagem a “produto”. Mônica ensina, institui práticas culturais que vão deste os modos das crianças se alimentarem aos modos de aprendermos e ensinarmos arte. Os ensinamentos de Mônica, sejam eles os visíveis como o programa de alfabetização do Ministério da Educação, sejam eles os invisíveis, como a concepção de uma infância lúdica e inocente, percorrem seus textos. As concepções de Maurício sobre uma infância sem conflitos, lúdica e feliz são facilmente capturadas dentro e fora dos espaços escolares.

Nos contextos dos Berçários e Maternais, por exemplo, a Turma da Mônica é uma presença constante e marcante, pois está na maioria das salas de aula. Nas entrevistas com professoras e direções das escolas pesquisadas, as justificativas da presença da Turma da Mônica era de que os personagens de Maurício *representam as crianças brasileiras*, seus modos de ser e principalmente no que se refere aos modos como os personagens brincam e estabelecem suas relações sociais e afetivas com seus pares. Assim, para muitas professoras *este jeito de ser criança* da personagem Mônica poderia servir como referência para que as crianças aprendessem suas relações com os outros.

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

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

De certo modo, os dizeres da diretora são semelhantes aos da professora de uma outra escola. Segundo a professora de um Maternal 2:

*Uso as imagens da Turma da Mônica porque não é aquela coisa estereotipada. Os personagens da Turma da Mônica estão brincando, puxando um caminhãozinho, eles estão fazendo coisas que as crianças fazem, então as crianças fazem uma identificação com estas imagens.*

Entendo que os dizeres repetitivos das professoras em torno da Turma da Mônica se instituem porque as professoras querem oferecer às crianças, a maioria delas vivendo em

situações precárias, uma imagem positiva sobre a infância. Além disso, há um consenso compartilhado em várias instâncias de que as lições de Mônica, portam e disseminam aspectos benéficos da infância, portanto devem servir como modelos. Assim, esta cadeia de significados Mônica-brasileira-infância-inocência-brincadeira passam a ser aceitos sem nenhum posicionamento crítico, dentro das escolas, como se fosse *o ideal da infância contemporânea brasileira*.

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

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

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

As observações desta professora reiteram que a presença das imagens da Mônica é uma imposição dos adultos sobre o que as crianças devem ver e aprender com as imagens. Além disso, mesmo as professoras que não compartilham da idéia de ter um cenário construído pelos adultos sem a participação das crianças, sentem-se impedidas de promover trocas. A naturalização de que as salas *devem ter estas imagens* está tão impregnada nas escolas, que as vozes discordantes acabam sendo silenciadas.

### **Criador e criatura e as muitas lições**

Além dos personagens participarem de nossas vidas, dentro e fora da escola, nos ensinando como as crianças devem ser, Maurício utiliza-os, tanto nas revistas e outros meios midiáticos, como nas campanhas privadas e governamentais, como propagadores de ensinamentos sobre os mais variados conhecimentos: saúde, meio ambiente, arte, transporte,

história, entre outros.<sup>9</sup> 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 educacional<sup>10</sup> com Sousa para a produção de 120 filmes direcionados à Educação Infantil e aos anos iniciais da Educação Fundamental .

Segundo o desenhista: “escola, mas tem televisão, precisamos usar essa força Maurício!”<sup>11</sup>

A respeito da miscigenação entre as pedagogias culturais e os conhecimentos escolares, Tomaz da Silva (1999:141) diz: “(...) a permeabilidade e a interpretação entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo propriamente dito”. Certamente, as pedagogias culturais avançam dentro das escolas, mas até quando as escolas serão receptivas?

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

*Nós temos necessidade de duas forças pra que o mundo se transforme, se conscientize de que nós precisamos cuidar melhor do meio ambiente. Uma das forças vivas e atuantes são as crianças, que são uma massa molinha pronta para receber boas informações e depois levar para o resto da vida como uma política particular. E outra força poderosa para nos ajudar nisso são os meios de comunicação, são os seus patrões, são os donos de jornais, das televisões, dos principais veículos de comunicação do mundo hoje. (grifo meu)<sup>12</sup>*

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

**Excluído:** Temos 12 milhões de crianças que não têm acesso à

**Excluído:** .

**Excluído:** diz o desenhista. Será uma aula “disfarçadinha”, explica

**Excluído:** , em que as crianças terão lições importantes sem percebe

<sup>9</sup> Algumas campanhas institucionais como: *Um coração para toda a vida, Coração bate Feliz, Pornografia na Internet n@o, Educação no trânsito não tem idade, Pare de fumar perto de mim.*

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> Entrevista *A Turma da Mônica na onda da Educação Ambiental* realizada em setembro de 2003, capturada no site: [http://www.redeaguape.org.br/desc\\_noticia\\_rev.php?cod=273](http://www.redeaguape.org.br/desc_noticia_rev.php?cod=273)

capacidade de seus personagens ensinarem aquilo que o autor julga que as crianças, os futuros adultos, devem aprender. Seus personagens gozam de um prestígio tão grande que dificilmente alguém percebe ou contesta seus pontos de vista.

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

### **Mônica, a professora de arte**

Em relação às concepções de arte e seus modos de ensiná-la, Mônica e Mauricio são ecléticos, capturam várias abordagens de ensino da arte. Entre eles, alguns princípios de Frederic Froebel, como o de desenvolver a destreza manual através de exercícios de colorir que se encontram mensalmente nas revistas e no *site* da Mônica. Nestes exercícios motores é ensinado que arte é fazer com que as crianças pintem dentro das linhas dos desenhos que foram criados pelos outros, no caso pelo próprio Mauricio.

Esta pedagogia, muito mais do que controlar os movimentos do olhar e da mão ensina a obediência aos modelos e regras, ensina que copiar é melhor do que elaborar uma linguagem expressiva singular. Quando Mauricio-Mônica diz: *Dessa vez sua mãe não vai reclamar se você estiver fazendo arte*, está implícito que as outras produções infantis, talvez aquelas onde as crianças façam *riscalhadas incontroláveis*, não respeitando os limites do contorno das formas, não agrade aos adultos, as mães em particular, logo, o modo de fazer arte ensinado por Mauricio-Mônica passa a ser *modo adequado de pintar*. Mauricio não dá lições apenas para as crianças, mas também ensina aos adultos em como devem entender e categorizar as produções visuais infantis.



**Imagem 4**

#### **Lições sobre como fazer arte:**

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

*Muitas páginas para colorir e encartes para montar e brincar.*

Com algumas modificações, as orientações froebelianas são ainda hoje consideradas como “as atividades de artes” na educação infantil. Em geral, as professoras acreditam que as artes visuais têm a finalidade de desenvolver habilidades viso-motoras preparatórias para a leitura e escrita. Tais práticas configuram-se em atividades de colorir desenhos mimeografados (formas geométricas, personagens de histórias, números, letras), amassar papéis e colar sobre formas. Ou seja, há uma prática pedagógica instituídas na maioria das escolas infantis que consiste em ensinar as crianças a pintarem dentro de fo(ô)rmas e de muitas maneiras estas práticas são fortalecidas por Mauricio de Sousa em suas revistas.

Outro aspecto que chamo a atenção é a afirmativa de que as *crianças fazem arte*. Entendo que as crianças elaboram suas linguagens expressivas, constroem formas, lidam com cores, volumes, experimentam materiais, criam narrativas visuais, não necessariamente representativas ou análogas ao mundo concreto. Entretanto, não há a intenção de produzir ARTE, no sentido que os artistas têm em perseguir sistematicamente idéias visuais dentro de um sistema não verbal.

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

Uma outra concepção de arte e seu ensino apropriada por Mauricio e desenvolvida por Mônica é o aproveitamento de alguns aspectos da Abordagem Triangular<sup>13</sup>, popularmente denominada de releitura da obra de arte. A exposição itinerante *História em Quadrões*, exibida nos principais museus de arte e centros culturais brasileiros é formada por um conjunto de 49 quadros e uma escultura, onde autor relaciona seus personagens às pinturas mais famosas da arte ocidental. Junto com a exposição foram lançados vários produtos para crianças com a grife *História em Quadrões*, como: jogos de memória, quebra-cabeça, cartões, CD com composições musicais para cada obra, revista para pintar, CD ROM, entre outros.

---

<sup>13</sup> Abordagem Triangular, antes denominada de Metodologia Triangular, está fundamentada na interseção do fazer artístico (produção artística), a leitura da obra de arte (crítica, estética, formal) e a contextualização da obra de arte (História da arte).

Maurício em seus dizeres reafirma o culto aos grandes mestres da arte ocidental e a crença modernista a respeito da criatividade e da liberdade na elaboração da produção artística. No entanto, suas releituras, carecem de *criatividade* no sentido de elaborar algo novo, rompendo com o conhecido, o visto, o sabido. O que ele nos ensina nesta exposição é que releitura é manter as características das obras originais com pequenos acréscimos, sem que o autor recrie outra narrativa a partir daquela. Seu entendimento de releitura é uma atualização da pedagogia froebeliana, porém agora revestida como arte! É novamente o exercício de copiar que ele quer ensinar para a garotada brasileira? De certo modo, o que Maurício ensina através de suas revistas, a cópia, ele ensina novamente nesta exposição.



### Considerações finais

Por **Imagem 4** cabam  
penetrando *Mulher com sombrinha* de Claude Monet ao lado de *Mônica com sombrinha* de ita dos  
Maurício de Sousa. efeitos delas sobre nós.

Hoje são produzidos infindades de artefatos – imagens, objetos, livros, filmes, cromatismos, vestuário, entre outros objetos que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. Tais artefatos, por exemplo, nos dizem como a infância pode ser bela usando uma roupa da *griffe Barbie*, ou como ela pode ser feliz através das histórias da Turma da Mônica, ou como ela deve exercer sua sensualidade com as botas de uma das cantoras da banda *Calypso*, ou demonstrar sua força/fragilidade via cores suaves ou vibrantes de uma bicicleta. Estes artefatos culturais foram “inventados” e aceitos socialmente como território da infância e, de certo modo recriam um “mundo infantil”.

H<sub>v</sub> Muitos destes artefatos visuais são capturados pelas instituições de educação infantil e passam a exercer funções pedagógicas nas salas de aula, sem que as professoras percebam as narrativas destes artefatos. De muitas maneiras as escolas infantis endossam as

**Excluído:** há um consenso sobre estes referentes culturais, eles são aceitos e compartilhados em várias instâncias sociais e culturais, e assim passam a ser “naturalizados”, como se fossem partes constitutivas da infância contemporânea

imagens da cultura popular, não se dando conta de como os significados vão sendo entendidos e re-significados pelas crianças, como por exemplo, as meninas negras recusarem suas etnias e desprezarem seus atributos físicos por serem diferentes daquela representação de Cinderela loura e de olhos azuis da Disney, que reina cotidianamente nos cenários da sala de aula.

Entendo que não existem limites tão demarcados entre os modos com que as instituições escolares e as pedagogias culturais lidam com o universo imagético, embora reconheça que o universo escolar tenha suas maneiras específicas de lidar com as várias modalidades e tradições culturais das imagens. As pedagogias visuais formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas. Assim, não podemos perder de vista que há uma *pedagogia da visualidade* em curso, constituída em diversas instâncias e que se refaz nos contextos educacionais contemporâneos.

### Referências Bibliográficas:

- EFLAND, Arthur. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- FISCHER, Rosa Maria B. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e M. Lucia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Justín P&A, 1998.

**Excluído:** BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt, **Itálico**

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Formatado:** Fonte: Times New Roman, 12 pt

**Excluído:**

**Excluído:** VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Ag

**Excluído:** *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: D







<b>Página 6: [3] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [3] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [4] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [4] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [4] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [5] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [5] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [5] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [5] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [5] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt, Itálico		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [6] Formatado</b>	<b>Susana</b>	<b>8/7/2004 18:31:00</b>
Fonte: Times New Roman, 12 pt		
<b>Página 6: [7] Excluído</b>	<b>Outro Autor</b>	<b>8/7/2004 18:27:00</b>
Como as ambiências mantêm as unidades imagético-discursiva		
<b>Página 6: [7] Excluído</b>	<b>Outro Autor</b>	<b>8/7/2004 18:27:00</b>
contextos educacionais?		

