

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daguerreótipos do Poder:
visualidades e infâncias

Dissertação de Mestrado

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha
Aline da Silveira Becker
CNPq

Porto Alegre, 27 de março de 2009

Aline da Silveira Becker

Daguerreótipos do Poder:
visualidades e infâncias

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha

Porto Alegre, 2009.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B395d Becker, Aline da Silveira

Daguerreótipos do poder: visualidades e infâncias [manuscrito] / Aline da Silveira Becker; orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha. – Porto Alegre, 2009.

122 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Cultura visual. 2. Infância – Imagem. 3. Daguerreótipos do poder. 4. Visualidade. 5. Foucault, Michel. I. Cunha, Susana Rangel Vieira da. II. Título.

CDU- 7:373.2

Aline da Silveira Becker

Daguerreótipos do Poder:
visualidades e infâncias

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 27 de março de 2009.

Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha – orientadora
UFRGS

Prof^a. Dr^a. Leni Vieira Dornelles
UFRGS

Prof^a. Dr^a Gládis Elise Kaercher
UFRGS

Prof. Dr. Raimundo Martins
UFG

Dedicatória

*À Patty Pinto
que sabe o que penso, vejo e sinto
e me ajudou a modelar o texto
depois que passei a ler o meu próprio pensamento
e não o que estava escrito.*

Agradecimentos

*O indefectível **brigada***

*A todos que participaram dessa história
mesmo antes de ela existir.*

*A minha orientadora Susana Rangel Vieira da Cunha
por me mostrar a arte e a educação em dois momentos importantes: quando
ainda não conhecia e quando já estava esquecendo.*

*À Leni Vieira Dornelles
por acreditar em mim e pelo “silêncio meticuloso”.*

*À Gládis Elise Kaercher
por manter a poesia presente e por seu ar de princesa
garantindo um eterno clima de “contos de fada”.*

*A todos os professores da Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias
por sua excelência em educação.*

*Aos meus parceiros de empreitada Daniela, Letícia, Anelise e Bento
pela cumplicidade.*

À mamãe, papai e maninho.

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

Alberto Manguel

Resumo

Essa dissertação realiza um levantamento analítico de diferentes imagens relacionadas às infâncias em diversos períodos da história a fim de entender a visualidade, considerando-a um processo de produção de modos de ver. Articula-se no campo dos Estudos da Cultura Visual e Estudos Foucaultianos, abordando concepções de infâncias e Daguerreótipos do Poder. Reflete sobre as visibilidades e invisibilidades infantis e busca apreender as experiências e o inefável, através de produções culturais.

Palavras-chave: Cultura Visual, Visualidade, Infâncias, Daguerreótipos do Poder.

Résumé

Cette thèse mène une étude analytique des différentes images liées à l'enfance, à différentes périodes de l'histoire pour comprendre la visualité, qu'il considère comme un processus de production des moyens de voir. Articulés dans les études de la Culture Visuelle et études Foucaultians, de traiter les concepts de l'enfance et de Daguerrotypage de Pouvoir. Tient compte de la visibilité et l'invisibilité et les enfants de recherche et de saisir l'ineffable expérience à travers les productions culturelles.

Mots-clés: Visual Culture, Visualité, Enfants, Daguerrotypage de Pouvoir.

Lista de Imagens

1	Esquema de relações possíveis entre conceitos.....	19	46	Imagens publicitárias.....	84
2	Imagens do sistema solar e ecografias obstétricas.....	35	47	Pintura de Velázquez.....	85
3	Fotografias de brócolis.....	39	48	Pinturas de Velázquez.....	86
4	Maurício de Souza e seus personagens.....	43	49	Pinturas de Velázquez.....	87
5	Imagens publicitárias.....	50	50	Pinturas de Reynolds.....	88
6	Daguerreótipo.....	58	51	Pinturas de Renoir.....	89
7	Anão Seneb e Família.....	60	52	Figurinhas colecionáveis do álbum Bem-me-quer.....	90
8	Painel Egípcio.....	61	53	Imagens publicitárias.....	91
9	Painel Egípcio.....	61	54	Imagens publicitárias.....	91
10	Pintura de Courbet.....	62	55	Imagem de livre circulação na internet.....	91
11	Pintura de Courbet.....	62	56	Imagens publicitárias.....	92
12	Pintura de Gauguin.....	63	57	Pintura de David.....	92
13	Pintura de Matisse.....	64	58	Cenas do filme “Pequena Miss Sunshine”.....	93
14	Pintura de Matisse.....	64	59	Natália – Miss Mundo Mini 2008.....	94
15	Imagens publicitárias.....	64	60	Imagens publicitárias.....	94
16	Pintura de Kandinsky.....	65	61	JonBenet Ramsey.....	94
17	Pintura de criança.....	65	62	Imagem de livre circulação na internet.....	95
18	Pintura de Klee.....	65	63	Reportagem de jornal.....	95
19	Desenho de criança.....	65	64	Bonecas.....	95
20	Pintura de Kandinsky.....	65	65	Imagem de Mark Ryden.....	96
21	Pintura e colagem de criança e criança pintando.....	65	66	Relevo Românico.....	97
22	Pintura de Klee.....	66	67	Cena do filme Monstros S.A.....	97
23	Espermatozóide.....	67	68	Cartaz promocional do filme Monstros S.A.....	98
24	Desenhos de cegonhas.....	67	69	Cartaz promocional do filme Monstros S.A.....	99
25	Foto de Anne Guedes.....	70	70	Imagens publicitárias.....	100
26	Fotos de Anne Guedes.....	70	71	Boi da Cara Preta.....	100
27	Fotos de Anne Guedes.....	71	72	Cena dos filmes Kung Fu Panda, Shrek e Espanta Tubarões.....	101
28	Jardim de Infância de Lia Menna Barreto.....	72	73	Pinturas de crianças com livros.....	103
29	Objetos de Lia Menna Barreto.....	72	74	Pintura medieval.....	103
30	Objeto de Lia Menna Barreto e Foto de Anne Guedes.....	73	75	Pintura medieval.....	104
31	Objeto de Lia Menna Barreto e Foto de Anne Guedes.....	73	76	As idades da Mulher.....	104
32	Pinturas de Morisot e Cassat.....	75	77	Notícia de jornal.....	104
33	Imagens publicitárias.....	75	78	Laocoonte e seus filhos.....	104
34	Ícone Bizantino.....	76	79	Pintura de Delacroix.....	105
35	Desenho Egípcio.....	76	80	Imagens publicitárias.....	105
36	Ilustração do Livro de Kells.....	76	81	Imagens sobre as manhãs.....	105
37	Ícone Bizantino.....	77	82	Calendário dos Pastores de Pynson.....	106
38	Mosaico Bizantino.....	78	83	Imagens publicitárias.....	106
39	Ícone Bizantino.....	78	84	Imagens publicitárias.....	106
40	Putti, anjos e cupidos.....	81	85	Pintura de Lavínia Fontana.....	108
41	Pinturas de van der Goes e El Greco Greco.....	81	86	Cartaz.....	108
42	Pinturas de Caravaggio.....	82	87	Cena de <i>Spectreman</i>	108
43	Imagens da Idade Média.....	82	88	Cena do filme “A Bela e a Fera”.....	108
44	Objeto de Jeff Koons.....	83	89	Imagens de Fractais.....	108
45	Objeto de Jeff Koons.....	83			

Sumário

Muitos modos de ver.....	11
1. Innitivamente Pessoal.....	14
2. Modos de ver os modos de ver.....	21
3. Historicizando Visualidades.....	43
3.1 - Concepções de infâncias.....	43
3.1.1 – Infantes.....	43
3.1.2 – Imagens.....	51
3.2 - Visualidades	54
3.3 – Daguerreótipos do Poder.....	57
3.3.1 – Categorizando infâncias.....	60
3.3.2 – A infância inocente.....	67
3.3.3 – A infância entre espermas e cegonhas.....	69
3.3.4 – A infância que brota.....	75
3.3.5 – A maternidade e a infância.....	79
3.3.6 – A infância sagrada.....	81
3.3.7 – A infância transcendente.....	83
3.3.8 – A infância que desacomoda.....	85
3.3.9 – A infância Real.....	88
3.3.10 – A infância bibelô.....	92
3.3.11 – A infância de plástico.....	97
3.3.12 – A infância e os monstros.....	102
3.3.13 – A infância contida.....	104
3.3.14 – A infância e o tempo.....	107
Visualidades, infâncias & outros.....	110
Referências Bibliográficas.....	116
Referências Midiáticas.....	117
Referências Filmográficas.....	118
Referências Musicais.....	118
Obras Bibliográficas Consultadas.....	118

MUITOS MODOS DE VER

“As imagens não são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; apresentam-no de formas bem particulares” (Rose, 2001:6).

Transitando entre diferentes períodos da história, essa dissertação realiza um levantamento analítico das imagens relacionadas às infâncias e como elas as interpretam e as (re)apresentam continuamente. Tem como questão principal entender de que maneira as visibilidades das infâncias exercem suas pedagogias visuais ensinando formas de ver e ser infantil. Tem como referências os Estudos da Cultura Visual e os Estudos Foucaultianos.

O título da primeira parte é *Infinítivamente Pessoal*, como diz o verso de Caetano Veloso na música “O Quereres” (1984). Trata-se de um ensaio tanto visual quanto sonoro; começa nessa dissertação e vai além dela, em um CD. Esse CD aborda o meu processo de constituição como professora e pesquisadora, bem como os bastidores desse trabalho, através das músicas, poesias, imagens e experiências que tive. A forma de abordagem tenta dar conta exatamente disso: de como se apreende uma experiência considerando os conhecimentos, as subjetividades e as identidades produzidas a partir de inferências relacionadas a bases empíricas.

Isso acontece partindo de uma investigação etnográfica, biográfica, narrativa, histórica, performativa? Segundo Eisner (1998:283), “as formas como literatura, cinema, poesia e vídeo são utilizadas durante anos, em nossa cultura, para ajudar as pessoas a verem e compreenderem questões e acontecimentos importantes” [tradução da autora]. São formas de interpretação de experiências nas quais se revelam aspectos que não poderiam se fazer visíveis de outra forma.

Partindo dessas reflexões, elaborei a primeira parte a partir de um exercício chamado *Biografia Visual*, realizado no *Seminário Avançado: Cultura Visual e Infâncias*,

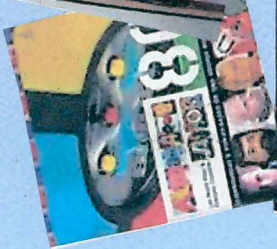
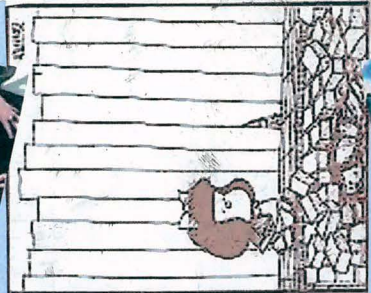
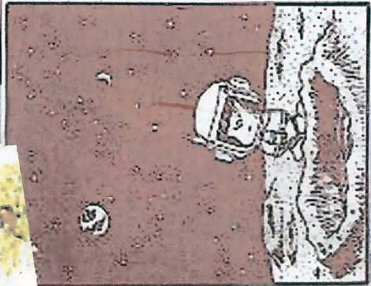
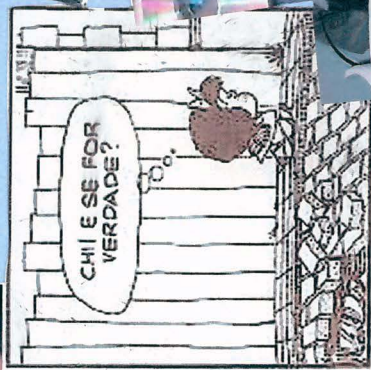
com a Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha, em 2007. Foi confeccionada em forma de uma autobiografia audiovisual que relaciona os parceiros teóricos a minha experiência de mundo para analisá-la. Se sou, então, uma professora de artes visuais, “em que medida as artes podem dar conta de um processo de investigação?” – nos pergunta Eisner (no prelo:1). Na medida em que se cria uma outra experiência. É importante dizer, que esse é um texto *aberto* no sentido de que os interlocutores desse trabalho possam ter espaços para preencherem com as suas próprias experiências, adequando o que é analisado com aquilo que ele viveu.

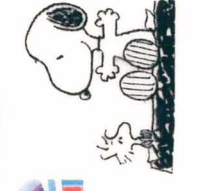
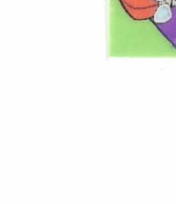
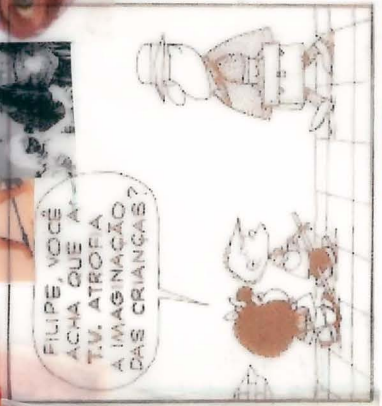
A segunda parte, *Modos de ver os modos de ver*, tem preocupação principal com fundamentos norteadores dessa dissertação, ou seja, do entendimento que se tem (presente) dos Estudos da Cultura Visual, definindo conceitos que, às vezes, parecem borrados no horizonte. Apresento, também, um desenho possível da Cultura Visual, na concepção de Mirzoeff, mostrando que ela não pode ser definida como um pensamento linear. Essa segunda parte estrutura-se em função de uma poesia/letra de Arnaldo Antunes que perspassa o texto indicando as inferências que cada verso é capaz de provocar, dispensando, assim, o uso de subcapítulos.

Historicizando Visualidades é a terceira parte da minha dissertação. De alguma forma, que fica difícil explicar, procuro remontá-la com base no desenho que foi mostrado no capítulo anterior. Se a Cultura Visual é desenhada possivelmente com estruturas que se repetem indefinidamente, essa parte é a terceira parte de um trabalho que tem três partes e, como tal, divide-se em outras três partes. Tenho, porém, de ter cuidado e “colocar os pés no chão”, pois não há como fazê-lo repetir-se indefinidamente. É preciso pôr um fim no meu “desenho”, mas com a certeza de que ele se repetiria e reproduziria mais e mais, tanto quanto fossem as vontades de analisar o que propus. Cada uma das partes desse momento da dissertação apresenta o que seria, certamente, o *corpus* do trabalho. Primeiramente são analisadas diferentes concepções de infâncias; a seguir as práticas discursivas imagéticas (observáveis em imagens) que chamei Daguerreótipos do poder, tendo em vista esse termo criado por Foucault; finalmente, apresento algumas infâncias, categorizadas a partir de

recorrências que percebi ao analisar diferentes produções visuais que têm as infâncias como temática ou estão relacionadas a elas, considerando a visualidade histórica, ou seja, o processo de produção de modos de ver através dos tempos. Podemos observar nesse capítulo dois tratamentos diferentes com relação às imagens: o primeiro se refere ao uso tradicional, da imagem enquanto ilustração, reforçado pela presença de legendas; o segundo pretende que as imagens cumpram a função de texto visual, concepção defendida pela Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e também pela IBA, Investigação Baseada em Arte, defendida por Fernando Hernández na Universidade de Barcelona, um outro pólo de Estudos da Cultura Visual. Ao fim de tudo, as últimas considerações a respeito das análises dessa dissertação, refletindo sobre suas possíveis reverberações dessas nos olhares sobre as visibilidades e invisibilidades infantis. Essas últimas considerações retomam a intenção de apreender as experiências e o inefável, através de produções culturais, como por exemplo a poesia.

1. INFINITIVAMENTE PESSOAL





Desde que propus a ideia de pesquisar a produção das visualidades, quer dizer, dos olhares que formulamos a partir das representações relativas às infâncias, precisei procurar na “*memorabilia*”¹ referências de como os artefatos da Cultura Visual me atingiram e continuam me atingindo. Resgatei, por consequência, essas imagens que apresentei dispostas dessa maneira por diversas razões: porque elas (dentre tantas outras) representam o que fez parte da minha constituição enquanto pessoa; porque me direcionaram de forma a ser professora de artes visuais; porque, em razão delas, tornei-me pesquisadora.

Ser infinitivamente pessoal tem a ver com o fato de serem as referências da minha infância (ou infâncias), já que participaram da produção tanto das minhas visões de mundo, quanto dessa dissertação. Quero, com elas, pensar no que pode se constituir como referências para as outras infâncias, que, no meu caso, são provocadas por imagens que se tornaram quase alegorias da vida. Relaciono isso diretamente às palavras de Gouvêa (2006: 75): a “narrativa de um passado em nós inscrito é possível porque somos seres de memória. É a partir da impossibilidade da realização que a infinitude do exercício da memória se afirma e se desdobra numa profusão de produções que se fazem cultura”. Partindo, então, desse exercício infinito (no meu caso, infinitivamente) de memória pessoal, procurei analisar como a minha biografia visual², os meus referenciais, relacionavam-se com os dos meus alunos, em sala de aula. Precisava pesquisar que significações, que sentidos eles poderiam inferir das suas próprias referências culturais.

A partir das conversas em sala de aula, comecei a perceber que haviam muitas imagens, pessoas, grupos musicais, personagens de histórias (sejam de filmes, seriados), repertórios em comum conforme as diferentes turmas, ou seja, esses eram,

¹ Neologismo criado por composição por aglutinação: memória + móvel = memorabilia = conjunto de objetos (físicos ou não) que resgatam memória, lembrança, que podem ser reformados e acomodados de formas diversas como os móveis de um recinto. (criação popular, sem fonte específica).

² Criação da Profª Drª Susana Rangel Vieira da Cunha, a Biografia Visual consiste em narrar a infância através das imagens que foram significativas e contam subjetivamente essa parte da vida. Esse exercício em que narramos as nossas infâncias através das imagens que as compuseram é uma excelente experiência reflexiva das nossas referências pessoais do que é ser criança.

para eles, os tais referenciais. Mesmo existindo divergências, ainda assim, havia pontos em comum (e/ou troca) entre grupos de uma mesma turma ou outras. Isso tudo é, segundo Hall (1997:2), cultura, pois [...] “depende de que seus participantes interpretem de forma significativa o que esteja ocorrendo ao seu redor, e ‘entendam’ o mundo” [...]. Senti as experiências da minha infância muito semelhantes a essas dos meus alunos. A reflexão do que isso representou para minha formação, poderia ser relacionada com o que culturalmente, também, se apresentava para eles. Afinal, meus alunos relacionavam-se perfeitamente com os *heróis* de seu tempo, como minha geração fez, como outras tantas, indefinidamente, o fizeram e continuarão a fazer.

Compreendo a cultura, então, como um “conjunto de práticas relacionadas à produção e às trocas de significados” (c.f. Hall, 1997: *passim*). De maneira geral, para muitos, acessar esses repertórios culturais é como abrir constantemente um *portal* para o passado, pois elas (as referências culturais) estão de tal forma entranhadas em nosso panorama diário que se fundem e confundem com ele: as pessoas são o que viveram e experienciaram. Se somos o que vivemos, pensamos, sentimos e se isso são referências, é daí que se constituem os valores de determinados grupos, em determinados espaços e em determinado tempo; formando e produzindo, assim, significações e visões de mundo.

A *memorabilia* da minha infância está diretamente ligada a diferentes artefatos culturais, veiculados através de diferentes meios como: imagens, sons, filmes, propagandas, entre outras mídias. Lembranças que são desde a *Enciclopédia Disney*, em que vi, pela primeira vez, a *Monalisa*; a decoração e organização da casa de minha avó; brinquedos, como *Playmobil* e *Fofoletes*; seriados e desenhos animados que passavam na televisão, como *Spectreman*, *Tom e Jerry*, *As Panteras*; a *Zebrinha* da loteria do *Fantástico*. Gibis, muitos gibis, a banda de um grupo de amigos, com quem realmente aprendi a perceber a música como tal, parte por parte, instrumento por instrumento. Eis algumas dentre tantas outras situações que me formaram e continuarão a me formar. Enfim, isso é a minha história.

Mas e antes da existência dessas diferentes produções culturais? Como se alimentava a imaginação das pessoas? O imaginário das pessoas era abastecido por outras fontes imagéticas, como a literatura e as artes, por exemplo. Não que essas fontes tenham sido esquecidas: elas convergem para um mesmo manancial formado pelas outras fontes contemporâneas de imagens. Essas fontes são bastante diferenciadas variando de acordo com o tipo de experiência que se tenha (em artes visuais, literatura, poesia, pintura, teatro ou dança, assim como no cinema, na televisão, gibis e outros), são atividades “com um grande potencial operacional e imaginário” (c.f. Derdyk, 2003:19).

O importante, no entanto, é que tais experiências se dão de acordo com as referências que cada um carrega. As histórias, por exemplo, muito antes da existência dos livros, já eram contadas de forma oral. E, tendo existido há tanto tempo, são referenciais constituintes da vida de todos, principalmente da das crianças com acesso às escolas. “Hoje, as histórias infantis ocupam *um* dos espaços na vida das crianças; outros meios servem como fonte de referência para estruturar o conhecimento sobre o mundo” [...] (CUNHA, 2005:155) [ênfase do original].

Nesse sentido, uma das outras formas de se conhecer o mundo, e que para mim se faz importante dadas as minhas referências, é a arte. Assim como a literatura, fatos e concepções foram abordadas por obras de arte. Goya (1746 – 1828), por exemplo, em sua produção pictórica, tanto usou figuras mitológicas, fazendo uso da literatura, quanto explorou cenas de guerra, quase como um testemunho histórico, e retratou pessoas, como um registro de feições. Andy Warhol (1928 – 1987) representou, com suas serigrafias, imagens de latas de sopas da marca *Campbell* e garrafas de refrigerante *Coca-Cola*, da mesma maneira como rostos de figuras conhecidas como Marilyn Monroe, ou seja, equivalendo-as, pois, para ele, são todas representações de objetos de consumo. De outra época, a pré-história da humanidade é conhecida pelas pinturas que foram encontradas em cavernas. Datadas de forma científica essas pinturas foram consideradas as primeiras manifestações artísticas do homem. E como isso pode ser relacionado ao fato de ocupar o imaginário das pessoas? Por terem sido

as fontes que compuseram a *visualização* da época em questão - assim como na pré-história, as pinturas rupestres eram as formadoras da visualidade - dos modos de ver, sentir e pensar - a arte foi a única fonte de imagens disponíveis em muitos momentos da história.

Por conseguinte, as imagens configuram-se como narrativas de uma memória tanto coletiva quanto individual, de forma que vários sujeitos podem identificar-se nas manifestações culturais de uma determinada época/cultura. É na memória que habita o que temos como lembranças, que, de um jeito ou de outro, nos fazem ser quem somos. São as *lembranças de uma época que não volta mais*³ e que produzem, em nosso imaginário, uma narrativa histórica da nossa vida; que revivem o passado provocando uma nostalgia tão prazerosa a ponto de ser cultivada em filmes, publicações e “re-lançamentos” de grande sucesso de público.

As infâncias atuais ainda não sofrem, talvez, com tamanho apelo à nostalgia, mas já estão compostas, certamente, por muitas referências culturais, a partir das quais produzem os seus imaginários. Foi o que percebi junto aos meus alunos.

Mas o que é imaginação? Grosso modo, a imaginação é a capacidade de elaborar imagens, seja evocando objetos e situações vividas, seja formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível ao mesmo tempo que o rompe, ao representá-lo através de imagens.

(GOUVEA 2006:84)

Sendo assim, podemos depreender que as trajetórias que a imaginação percorre pela memória em busca de um entendimento de mundo, não parecem ser lineares, nem claramente definíveis. Pelo contrário, supus que essas trajetórias seriam realizadas através de círculos, curvas, voltas, *loopings* e saltos. Para compreender essa linguagem figurada sobre memória, é preciso voltar às manifestações culturais que fizeram a minha biografia visual. A disposição com que as imagens lá aparecem (sobrepostas, não-lineares) correspondem à minha memória e, simultaneamente, às manifestações

³ Expressão de uso popular.

culturais que fizeram parte de minha infância. Essa *memorabilia* toda é constituinte das minhas maneiras de ver, sentir, pensar, assim como de ver-me, sentir-me e pensar-me; sendo possível que as outras infâncias também vejam, sintam e pensem pelas mesmas razões.

Dessa forma, esse trabalho pretende discutir as manifestações culturais que são destinadas aos infantis e sobre eles e que estão intrinsecamente ligadas à construção dos modos de vê-los. Assim como o modo das imagens exercerem a mediação entre os valores culturais e as crianças, com suas metáforas imagéticas sobre o contexto social em que vivem, interferindo 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.

Daí que um primeiro objetivo de uma educação para a compreensão da cultura visual, que, além disso, estaria presente em todas as áreas do currículo, seria explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações. (HERNÁNDEZ 2000:136) [grifo da autora]

O foco principal que será abordado ao longo dessa discussão pode ser esquematizado das relações possíveis entre os conceitos das palavras abaixo:

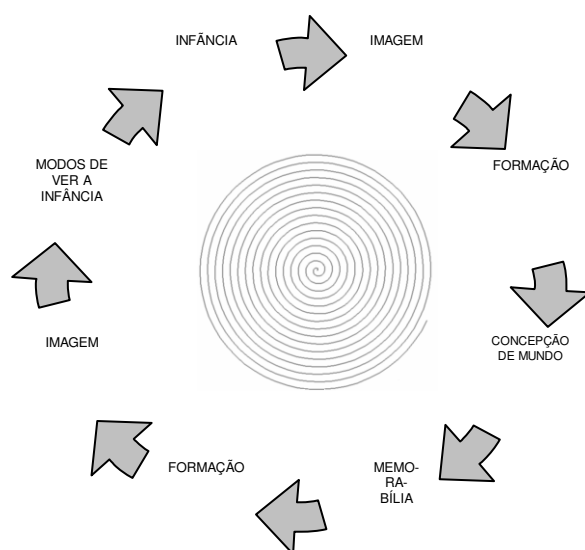


Ilustração 1: Esquema de relações possíveis entre conceitos

Basicamente, portanto, a análise é sobre as infâncias: como as imagens (representações imagéticas) produzem concepções de infâncias, de relações adulto/criança, da relação criança/mundo social; como as concepções de mundo podem ser consideradas as *memorabílias*; como as *memorabílias* contribuem na formação de imagens e representações imagéticas dos modos de ver as infâncias. Circular, assim, é como posso inter-relacionar os conceitos referentes a todos, mas minha análise está voltada aos modos de ver e representar as infâncias, no decorrer dos tempos sem me ater a um tipo específico de produção cultural, visando ao entendimento das visualidades.

2. MODOS DE VER OS MODOS DE VER

palavra
paisagem
cinema
cena
cor
corpo
luz
vulto
alvo
céu
célula
detalhe
imagem
olho

lê
contempla
assiste
vê
enxerga
observa
vislumbra
avista
mira
admira
examina
nota
fita
olha

(ANTUNES,1993)

Mas por que começar um capítulo falando do olhar através de uma poesia? Berger (1982:280) explica: “Na Grécia antiga, a Memória, mãe de todas as musas, estava intimamente associada à poesia. Forma narrativa, a poesia era, então, um inventário do mundo visível: ela criava suas metáforas a partir de correspondências visuais” [grifo da autora]. E se pensarmos essas *metáforas a partir de correspondências visuais*, como linguagens tanto verbais, sonoras, gestuais, quanto imagéticas para o entendimento do que nos cerca, chegaremos ao “processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentidos”, a representação (Hall, 1997:61).

Dessa forma, usei a poesia de Arnaldo Antunes, que, além de representar, ilustra/atravessa o que está sendo discutido no texto, como se fossem inferências que ocorressem ao lê-la. A intenção é fazer um exercício para que nós “Abramos os olhos, então, para experimentar o que não vemos”, usando uma citação de Didi-Huberman (1998:29). Mas se o olho olha, a imagem fita, a paisagem contempla, a cor enxerga, a luz vislumbra e se, para Antunes, cada um desses substantivos tem o seu verbo correspondente, precisamos sempre considerar o contexto em que as coisas estão para poder falar delas.

Esse capítulo preocupa-se com a definição dos espaços que estamos ocupando nas paisagens dos conhecimentos objetivos e subjetivos e as visualidades - os modos de ver. As implicações desse processo começam na própria definição de olhar. As dezenove definições, apresentadas pelo dicionário Aurélio, envolvem ações como contemplação, observação, mirada e outras - muitas associadas à função fisiológica do olho.

E que olho é esse? *Olho gordo*, cheio de inveja pelo que não é seu, assim como o *Olho grande*, que só porque tem espaço quer tudo pra si? Ou um amargo *Olho de sogra*, que ironicamente virou nome de doce? Não podemos esquecer que é o *Olho do dono que engorda o boi*. *Olho vivo* para perceber o que acontece a sua volta. E quando encontrar aquele *olho comprido*, antes que ele cresça e engorde, busque a proteção do *olho grego*: é importante evitar o *mau olhado*!

Veiga-Neto (2007:24) faz algumas considerações sobre o olhar e suas metáforas para “mostrar como é *mesmo* o mundo”: “o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo” [...] “em termos vocabulares” “*visão* de mundo”, “*perspectiva* de análise”, “*espelhar* a realidade”, “*vislumbrar* uma intenção”, e “em termos locucionais: *deitar os olhos, idéias claras, fazer vista grossa, traçar o perfil, a olhos vistos*”, concluindo que seja “talvez impossível falar sem recorrer à *visão*” [ênfases do original].

Quer dizer: o olho é um órgão ao qual se atribui uma série de funções e características de cunho relacional, gerando uma série de expressões idiomáticas, e de cunho sentimental; afinal, eles são os *espelhos da alma*.

“Como sabemos, o olhar está transpassado por condições e referentes que se superpõem, tais como: classe, raça, idade, estilo de vida, preferências sexuais e muitas outras” (Martins, 2007:26). São questões como essas que transformam a função fisiológica do olho, sofisticando o ato de olhar e direcionando-o, no meu entender, ao que Mirian Celeste Martins chamou de “sensível olhar pensante” (Martins, 1992). Embora a autora não esteja se referindo à visualidade, o termo é bastante adequado para explicá-la.

Pelo olhar percebemos, admiramos, contemplamos, examinamos, assimilamos informações e produzimos modos de ver, ou seja, através da visão - da função de um órgão chamado olho - que nos relacionamos com uma série de questões que nos fazem pensar e sentir.

olho
cor
palavra

olha
enxerga
lê

“O olhar se educa pelas palavras – os nomes de cores, uma boa paleta de substantivos, levam-nos a discriminar melhor entre os tons. Os bons poetas exercitam-

nos para ver melhor e, no entanto, suas palavras são cegas. Um vermelho papoula é incolor; o conceito de cão não late” (Debray, 1993:52-53). O que são as palavras, senão uma das formas de tradução possíveis daquilo que se pensa, daquilo que se imagina? Essa é a razão para retornar à poesia de Antunes sobre o olhar (*op.cit.*), já que são palavras que ensinam modos de olhar, fazendo-nos ver o modo de ver do poeta, por exemplo.

E [...] “quando se pára de recorrer às palavras para se deixar levar a uma viagem visual reveladora, [*abriga-se*] o inefável, que igualmente encerra conhecimento e sentido” (Achutti, 2004:87) [*acrécimo da autora*]. Não é possível explicar aquilo que transcende o perceptível através dos olhos e o semanticamente retomável com uma palavra. As palavras, em seu sentido prático, limitam a possibilidade de se ir além no que se quer expressar por elas. Quando ficamos sem palavras não significa que não estejamos sentindo algo: ao contrário. E é isso que me leva a crer na ideia de uma palavra não “realizar” o que está tentando traduzir. Daí, o *vermelho papoula* ser incolor; daí, a palavra *cão* não latir; aliás, *latir* sequer produz som!

paisagem

contempla

Para nos situarmos nessa paisagem, reúno as concepções de Debray e Mirzoeff, que norteiam esse trabalho para conceituar *visual* como sendo um “ecossistema da visão e do olhar” (Debray, 1993:206), um ambiente em que os “significados são criados e contestados” (Mirzoeff, 2003:6). É um território, um “campo de poder” em que interagem a “cultura, a cotidianidade e a educação” (Martins, 2005:137). Acredito que não há como fugir, portanto, da concepção de que o visual, independentemente da denominação que será dada a ele, é o *lugar* onde visões e olhares *habitam* e se relacionam com campos de saber criando, a partir desse ponto, diferentes modos de ver, pensar e sentir.

Mesmo que os termos utilizados *ecossistema*, *território*, *campo*, *lugar*, sejam gramaticalmente diferentes, eles têm algo em comum. Ainda que com complexidades

corpo

observa

de representação é preciso se utilizar de linguagens, e se linguagens são caminhos para a compreensão do que se olha, observa (corporalmente ou não), o *olhar* e o *que é olhado* são elementos que se complementam por um ponto em comum: a própria linguagem que os une.

A representação, nesse contexto, pode ser entendida como algo concreto, uma materialização de algum tipo de conhecimento, assim como uma espécie de *procuração* para que algo ou alguém fale em nome de um grupo maior. Para Silva:

[...] as duas dimensões da representação estão, é claro, indissolivelmente ligadas. Quem tem a delegação de falar e agir em nome do outro (representação como delegação) dirige, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro (representação como descrição). Quem fala *pelo* outro controla as formas de falar *do* outro. (SILVA, 2003:33,34) [ênfase do original].

Ao falar em nome de alguém, seja porque foi escolhido, seja porque se sente capaz de falar em nome de outrem, considerado, de alguma forma, incapaz de falar por si, decide o que vai ser e falado e como. Isso significa que há, nas representações, uma forma de relação de poder e de controle. Considerando representação, além disso, como uma forma de produção de significados que se utiliza da linguagem e da cultura em suas práticas.

Assim, entendo que, imagens relativas às infâncias, como enunciados constitutivos de valores, conceitos/preconceitos, identidades e subjetividades, podem ser analisadas sob esse enfoque. São analisadas, nessa dissertação, representações das infâncias em imagens, em que prevalece o entendimento de que o corpo infantil tanto observa quanto é observado e representado; está, dessa forma, sujeito ao controle e às relações de poder, que se dá pela naturalização de modos de ser, pensar e viver, assim como modos de *se ver*, de *se pensar* através das imagens. com isso quero dizer que as crianças estão sempre sendo representadas visualmente por alguém diferente delas próprias.

luz
vulto

vislumbra
avista

Em meio aos vultos, para vislumbrarmos mais nitidamente as representações e as imagens, precisaremos acender algumas luzes, tecendo algumas considerações: primeiro, é preciso considerar que, “[...] as representações visuais [...] ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo [...]” (Hernández, 2007:32). Segundo, as representações e as imagens fluem pela vida diária valorizando as formas culturais como o cinema e a televisão, criando uma espécie de névoa que encobre as regiões de fronteira entre as imagens de arte e de não-arte. Por que há essa névoa? Por que “[...] diferença entre arte e não-arte perdeu agora sua hierarquia de valor, ao cair submergida em uma nova constelação expandida do visual que envolve todas as formas de ver, de ser visto e de se mostrar [...]” (Richard, 2006:98) [tradução da autora], abrindo caminho para outras possibilidades. E, baseado nisso, o conceito de imagem de arte e de não-arte torna-se irrelevante para o que se pretende analisar no decorrer dessa temática.

A banalidade com que se costuma se usar (e abusar) de imagens (ou representações) transforma o modo vê-las, entendê-las, percebê-las, compreendê-las. Figurativamente, era preciso um passaporte, pois eram separadas como nações, para transpor a fronteira da arte e da não-arte. Os limites “territoriais”, hoje, já não apresentam mais a mesma proteção e transita-se livremente de um conceito a outro.

Historicamente as imagens passaram a ser muito mais comuns, prosaicas e de fácil produção. Em algumas épocas, para produzir uma imagem, o homem era cercado de rituais, como na pré-história, quando, antes de sair para caçar, por exemplo, havia um rito em que se representava o que seria caçado; ou era coberto com uma “aura” especial que o diferenciava das outras pessoas, como no Renascimento (também em outras épocas), quando o artista era visto como um ser dotado de habilidades especiais. Hoje, qualquer um, a qualquer momento e sem qualquer motivo aparente

pode produzir imagens e divulgá-las. “Qualquer pessoa deixa de ser um mero consumidor para se tornar um realizador/criador de imagens e se consagrar a reproduzir a vida cotidiana em vídeo ou em fotografia, por um preço módico, sem ter conhecimentos técnicos muito avançados” (Achutti, 2004:101).

É só observarmos quando um aluno, em sala de aula, por exemplo, sem que o professor perceba, filma alguma brincadeira ou situação que seja de seu interesse, publica em *sites* da *internet* de apresentação de vídeos e divulga para todos os seus amigos (e quem quer que queira) acessá-lo. Isto é, a popularização de câmeras fotográficas digitais possibilitou registros imediatos de qualquer cena, até porque estão presentes em muitos modelos de celulares. E quem a registra, ao publicá-la na *internet* em *sites* como o *youtube*, também poderá fazer um *link* com o seu *blog*, ou com seu *profile* no *orkut*, para que as pessoas possam ter acesso ao autor, ou ao que o autor quer ser ou dizer que é, bem como ver fotografias que podem ou não ser dele ou narrar a sua vida.

cinema

assiste

“Poucos observadores notaram que a explosão de informações tão característica da era contemporânea desempenhava o papel principal num jogo destinado a minar as noções tradicionais da infância” (Steinberg; Kincheloe, 2004:11).

Essa explosão de informações que, em grande parte, circula por aí de forma imagética é tão grande que recebe várias definições metafóricas similares. Hernández utiliza o que chama de “uma metáfora bélica”, semelhantemente a Steinberg e Kincheloe, fala “que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam” (2007:29). Outro termo que é muito usado e por isso se perdeu o registro da autoria é *enxurrada imagética*. Em todas elas parece que temos um ponto em comum: a falta de controle sobre as imagens. De fato, ao tentar reconstituir a história visual da minha infância, percebi o excesso de imagens que isso representa e o quanto elas se sobrepõem tornando ainda mais complexa a formação de uma narrativa.

Metaforicamente estava me afogando em um mar de imagens de todos os tipos. Nessa *memorabilia*, a Igreja de São Pelegrino⁴ está diretamente relacionada à *Família Barbapapa*⁵ de maneira em se torna impossível explicar de forma objetiva. Apenas sei que elas se fazem, para mim, contemporâneas.

Justamente porque relações como essas, dada a *enxurrada imagética* que aí está, todos os acontecimentos visuais são passíveis de serem estudados, pois todos carregam em si algo a ser pensado, desde as imagens da História da Arte a qualquer programa de televisão, cinema, *site* de internet ou propaganda. Para Mirzoeff, qualquer manifestação visual configura-se em um “lugar onde se criam e discutem significados” (Mirzoeff, 2003:19).

Em virtude de as imagens se colocarem como um algo a ser pensado, entendido, comparando-se a um texto que possa ser lido, Hernández (*c.f.* 2007:29, *passim*) coloca que o “alfabetismo visual”, assim como as diversas condições da posição de espectador podem ser um problema tão profundo quanto as diversas formas de leitura, como decifrar, decodificar, inferir, interpretar, enfim, “VER a cultura passa a ser o mesmo que a entender”.

Penso que se deve às relações dos indivíduos com o universo visual que possibilitam a diluição das fronteiras disciplinares e institucionais, favorecendo e intensificando o trânsito de imagens, objetos e tecnologias, confundindo espaços e práticas de representação (*c.f.* Martins, 2005, *passim*). Sendo assim, considero os artefatos visuais da cultura participando ativamente na formação das infâncias, e me proponho analisar algumas imagens da infância em suas transformações históricas, independentemente de serem, ou não, arte e pertencerem, ou não, a uma cultura considerada erudita ou popular.

⁴ Igreja da cidade de Caxias do Sul/RS.

⁵ Desenho animado da década de 70.

alvo

mira

Tudo que é mirado tem como pressuposto um ponto a ser atingido. Quando se fala em pedagogias visuais, tem-se a ideia de que tudo que se vê nos ensina alguma coisa. O alvo somos nós, e os discursos inscritos nas imagens produzem regras de como devemos ser e afirmam o que deve ser considerado verdade, configurando-se como uma *pedagogia da visualidade*, mencionada por Susana Rangel Vieira da Cunha em sua tese de doutoramento:

[...] uma forma pedagógica, uma *pedagogia da visualidade*, que atua em conjunto com outras formas tradicionais de ensinar. Ela é visível em sua materialidade ostensivamente exposta e atuante, e oculta aquilo que ela ensina (in)visível: a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder (CUNHA, 2005:76).

De acordo com isso, as pedagogias visuais exercem determinados efeitos de verdade. *Rosa é cor de menina; azul é cor de menino. A menina brinca de boneca; o menino, de carrinho. Fadas não são negras; nem princesas.* O que as crianças podem inferir disso? As invisibilidades perfazem-se, nesses casos, de enunciados com tantos discursos ou mais do que o que pode ser visto. É comum em brincadeiras de crianças situações que reforçam esses discursos. A cristalização de modos de ser é também perceptível na confecção de brinquedos infantis que priorizam ação para os meninos, enquanto os de menina parecem ser mais estáticos: *o carrinho pode ser empurrado (isso se não for com controle remoto), os bonecos são guerreiros; a boneca pode ser ninada, as princesas devem estar sempre lindas.*

Essa relação das pedagogias visuais com a cultura infantil e o consumo adquire um âmbito mais analítico quando vista (ou mirada) dessa forma. Uma é, muitas vezes, estreitamente conectada à outra. Os produtos fabricados para as infâncias são também

objetos das práticas discursivas⁶ porque são feitos por alguém que também está mergulhado nelas: o adulto.

Não se dissociando da Cultura Visual, a Cultura Infantil é, a princípio, a pedagogia do prazer. E, segundo dizem Steinberg e Kincheloe (2004:16):

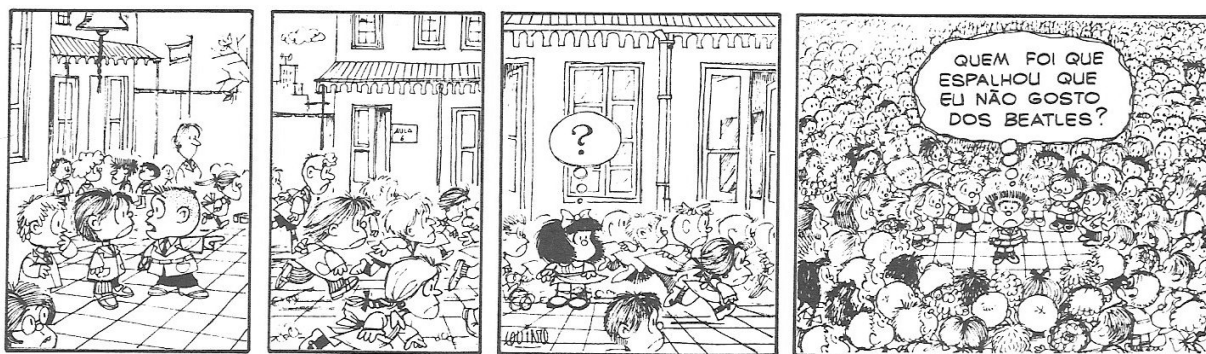
A pedagogia cultural “fez seu dever de casa” – produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. [...] Usando fantasia e desejo, os funcionários corporativos têm criado uma perspectiva da cultura do fim do século XX que se mescla com ideologias de negócio e valores de livre mercado (STEINBERG; KINCHELOE, 2004:15) (grifo do original).

Mas e quando essas fantasias e desejos não são atendidos: quais os efeitos dessa pedagogia cultural nas visões de si e do mundo para a criança? Esse apelo ao consumo faz parte da cultura infantil. A responsabilidade desse querer desenfreado está diretamente ligada à produção de imagens pela publicidade, por exemplo. A pedagogia visual, por conseguinte, *fez seu dever de casa* no momento em que, por exemplo, uma menina vê a propaganda de um calçado com outras meninas lindas, bem vestidas, desfilando. Aquela que apenas assiste a isso tudo e cuja família tem poder aquisitivo para lhe dar tal sapato, poderá sentir um certo grau de frustração por não causar o mesmo efeito que na propaganda. Naquela menina cuja família não pode presentear, a frustração atinge ainda maior grau por sequer poder ter o objeto desejado.



⁶ Sobre *práticas discursivas* Foucault nos fala: “[...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (Foucault, 1986: 56).

O que resulta dessa dinâmica prazer/frustração que possuir ou não os objetos produz? Seria mais simples se fosse possível imaginar que bastava não ter (ou se preocupar em ter) determinados objetos e ser de determinadas formas. Acontece que se moldar não é opcional. Ou se tem e se é “normal”, ou não se tem e se é diferente. Por essa razão criaram-se estratégias para burlar as dificuldades de aquisição com a produção de produtos similares aos originais, que cumpririam a função: passou a existir uma alternativa para a diferença. As pedagogias visuais que se utilizam das imagens do cotidiano e exploram o prazer, usando fantasias e desejos, para ensinar modos de ver, ser e viver. Ser aceito se faz culturalmente necessário por representar uma espécie de aprovação social de como se é. O *outro* é o que não segue os padrões preestabelecidos, (ou por opção, ou por não poder seguir). Quem são os outros? Ora, os outros são os “diferentes”: os mais gordinhos, os que usam óculos de grau, os que não têm celular, videogame, mp3,4,5. *Outro* porque acaba sendo excluído, não aceito, mas, como todos, não quer ser o *Outro*.



Para o Manolito, não há problema nenhum em não gostar dos Beatles. Afinal, por que isso deveria ser um fator de diferença, de discriminação? É essa pedagogia cultural trabalhando pela produção do outro a partir de “um olhar que identifica, classifica e ordena, produz e reproduz corpos, objetiva sujeitos, esforça-se em reduzir diferenças e em aplainar possibilidades de surpresa [...]” (FISCHER, 2006:847). Em outras palavras, a representação que se quer passar, nunca é a do diferente, a do *Outro*. Acontece, porém, que a recorrência de imagens que relacionam ser/ter/prazer promovendo essa

redução de diferenças acabam por reforçá-las - essas pedagogias se utilizam de artefatos/gostos que se tornam muito importantes para quem os têm, pois nas palavras de Cunha:

Termos 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, tipos de cabelo, marcas 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 amalgamando com estes artefatos. De certo modo, os objetos nos *representam*, nos tornam visíveis ao mundo. (CUNHA, 2005:29) [grifos do original].

cena

vê

As cenas: estamos circulando nas ruas, estamos no caixa eletrônico, alguém está para nascer, algo acontece no corpo, algo acontece na esquina, passa na televisão – vemos a cena que vê o que estamos fazendo o tempo todo. Sobre isso afirma Debray (1993:65): “repare, esta tela é seu corpo, este monocromo é seu sangue” As imagens estão tão presentes em nossas vidas que fica difícil separá-las do que/de quem somos. Cada passo e muitos momentos estão sendo cada vez mais registrados, controlados, filmados.

A tecnologia digital contribuiu para a multiplicação das possibilidades da imagem, criando o que se chamou de era virtual. A imagem rompeu com a matéria que a fez presente e se recusou a deixar de existir. Não há mais a necessidade do contato direto entre o olho e o que é visto. Não raro, um pai, ou mesmo os avós, acompanha o nascimento e o crescimento de seus filhos/netos por meio de programas de conversação *online*. Cada uma das partes envolvidas pode permanecer em seu lugar, seja porque trabalha longe; seja porque mora longe; seja porque qualquer razão que seja. As pessoas que assim se contatam não precisam nem mesmo existir. Alguém, na China, pode conversar diariamente, e em tempo real, com alguém do Caribe, por exemplo. E mais: nenhuma das duas precisa ser o referente da imagem que divulga como sendo seu retrato. Mundos paralelos são criados e vividos em todos os seus

detalhes: um deles é chamado de *Second Life*. Nesse caso, é possível se criar um personagem (obviamente criado ciberneticamente) e inseri-lo em um contexto que imita a vida, em todos os sentidos. Lá se pode ser qualquer coisa que se queira, desde o quesito “aparência” física e psicológica, como também, o tipo de função que irá exercer.

Nem mesmo um assaltante está livre da verdade de uma imagem. Se antes o estereótipo de um bandido era a máscara que escondia sua identidade, hoje, abdicando, às vezes, desse recurso, estão conseqüentemente cada vez visíveis por meio de câmeras de segurança espalhadas em estabelecimentos comerciais, nas ruas e residências, até. O que dá a programas de televisão como o *Big Brother* credibilidade e audiência são as cenas transmitidas em tempo real sobre o que está acontecendo com pessoas que resolveram se utilizar de imagens para mostrar o que são, ou o que gostariam de ser, e através disso ganhar popularidade e, talvez, prêmios.

Assim como retiramos nosso dinheiro em caixas eletrônicos sendo observados, circulamos nas ruas sob a mira de câmeras (e nos sentimos mais seguros por isso). Assistimos a programas de televisão com pessoas enjauladas para ver o que fazem e acompanhamos o dia-a-dia de famílias tentando resolver seus problemas em *reality shows*. Nós invadimos corpos: e admiramos os que tecnicamente estariam a salvo desse controle ocularcêntrico, como os bebês em gestação. Até eles estão sendo monitorados o tempo todo.

Isso pode até ser considerado um avanço em termos de qualidade de vida, mas é um ponto importante para análise da importância que se dá à imagem quando imaginamos que inclusive do interior de nossos corpos podemos ter imagens. Mais incrível talvez seja o fato de elas terem adquirido um poder maior que corrobora a ideia de verdade. O bebê que está sendo gestado passa a ser muito mais “real” depois que uma imagem prova a sua existência. Confiamos na tomografia, no raio x, na ecografia e em todas as formas possíveis de espiar o que se passa dentro de nós. A imagem é capaz de dar o diagnóstico que, em outrora, somente era possível pela capacidade de percepção do profissional da medicina.

céu
célula

admira
examina

“Imagens invadem indivíduos e cotidiano de forma extrema mediando, via satélite e intracampo, perspectivas macro nunca vistas da terra e do universo ou, via cateter, visões micro de processos internos do corpo (Martins, s/d: 3).

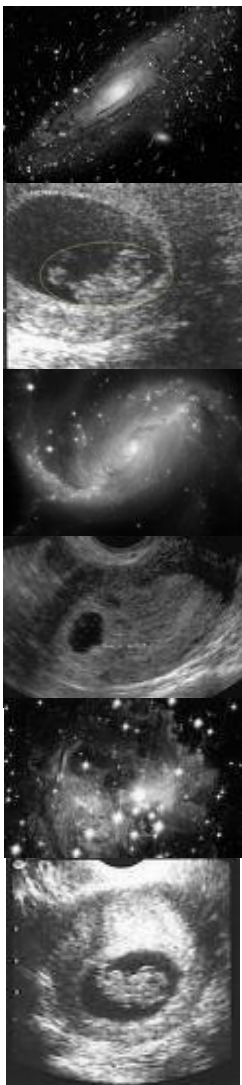


Ilustração 2:
imagens do sistema
solar e ecografias
obstétricas

Podemos observar o espaço e controlar o que acontece a nossa volta – não ao redor – mas à volta do nosso planeta. Bisbilhotar os *ecossistemas* de outros planetas, estudar seus movimentos e considerar as possibilidades de vida (sempre considerando por vida a nossa própria referência).

O controle visual é intenso tanto dentro de nós quanto fora do planeta em que vivemos. Admiramos o céu, mas controlamos o que acontece por lá, examinamos a célula para saber (e controlar) o que acontece por lá. E assim como observamos, estamos sendo observados “[...] a vida está presa em uma progressiva e constante vigilância visual” (Mirzoeff, 2003:17) [tradução da autora].

Instantâneas, simultâneas e voláteis, as imagens são onipresentes, “uma parte viva da nossa realidade social”, compondo as nossas histórias. O que nos interessa nelas não é só que elas expressam, mas principalmente o que provocam. “A mesma imagem pode [...] reciclar-se, assumir vários papéis, [...] e produzir efeitos diversos” (Meneses, 2003:29), em especial, na época atual, quando a proliferação de imagens conta ainda com formas sofisticadas de tecnologia tornando a nossa experiência cada vez mais visível.

imagem

fita

A imagem fita e “se abre a muitas coisas diferentes de si mesma” (Debray, 1993:62). A expansão de sentido de uma imagem pode gerar concepções sobre gênero, raça, beleza e classe social, “ensinando” o que se deve fazer, como se deve ser, agir, pensar e impondo autenticidades. O que se vê, olha, nota, observa é muito mais perene em relação ao que se escuta, imagina, infere, se essas não partirem de alguma imagem. As imagens se põem e esperam a nossa interpretação.

Para Martins,

Os significados [das imagens] não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos. O sentido, enredado em camadas de sensações, acepções, torna-se, por isso mesmo, multirreferencial (MARTINS, 2005:143) [acréscimo da autora].

É possível dizer, ainda, que, além de explorar conhecimentos objetivos - as informações que se possam encontrar nas imagens -, precisamos considerar que seu uso permite captar e transmitir o que não é imediatamente transmissível no plano linguístico, pois quem dá sentido a ela não é o seu autor, nem o tipo de produção, nem a imagem em si, mas a o *visualizador*⁷ com seus conhecimentos.

Considerando o fato das inferências sobre as imagens se darem na relação com quem a vê, assim mesmo de forma subjetiva, elas são portadoras de referências culturais, sejam elas eruditas ou não, permeadas de significados e imaginários que passam a habitar as nossas vidas. Conectadas entre si, relacionam acepções e

⁷ O termo “visualizador” foi usado pelo professor Fernando Hernández no curso Encontros com o Professor no 21º Seminário de Educação e Arte da Fundarte em Montenegro, em outubro de 2008, para referir-se ao olhar pensante de um indivíduo.

sentidos, informando processos cognitivos, gerando turbulências e deslocamentos conceituais e nos constituindo como sujeitos (*c.f.* Martins, *passim*).

Se para atribuir sentido às imagens é preciso considerar aquilo que se tem armazenado como conhecimento subjetivo/objetivo de mundo, as implicações para tanto, com efeito, deverão ser as significações que tais imagens possam ter ao visualizador que as vê, observa, nota, olha, contempla. Não é diferente de um processo comunicativo comum. Nem tudo o que é dito em uma conversação, por exemplo, precisa ser assimilado. As inferências têm de considerar aquilo que é contextual.

O que resulta da experiência visual, já devidamente elaborada, é, então, o que se pode chamar de *Visualidade*, pois, “qualquer que seja a forma que assumam tais [imagens] fazem os significados estruturarem o modo das pessoas portarem-se – o modo de você e eu nos portarmos – na nossa vida cotidiana” (Rose, 2001:6) [acréscimo da autora].

Rose propõe “[...] uma abordagem que reflita acerca do visual quanto à sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está incrustado; e isso significa refletir sobre as relações de poder que produzem, são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar” (2001: 3). Essa é uma das propostas que essa dissertação tangencia, porém busca focar as diferenças inferidas através das análises das visualidades.

O que se pode pressupor ao observar uma imagem tem a ver com fatores culturais: da imagem propriamente dita, de seu autor, de seus visualizadores. Esse é o caminho analítico proposto por Rose, que argumenta que: “a interpretação das imagens visuais precisa abordar questões de sentido e poder culturais” (2001: 2,3). Uma imagem não é uma manifestação completamente isolada – ao analisá-la entram em jogo diferentes modos de olhar, de pensar e sentir e as inúmeras possíveis referências e contextos em que ela pode estar inserida.

detalhe

nota

A visualidade, então, é um processo de entendimento a partir das imagens; é decorrente da experiência visual, que envolve o repertório do visualizador, seus conhecimentos objetivos e subjetivos e referências culturais, que podem ou não influenciar os seus modos de ver. Historicamente a visualidade vem sofrendo transformações profundas: há tempos, quando a arte era a única forma de produção de imagens a visualidade era diferente dos dias atuais. As diferentes formas de experiências visuais a que estamos expostos continuamente são das mais diversas origens. Imagens publicitárias em *outdoors*, cartazes, *banners*, assim como filmes, animações, gibis, revistas de todo tipo, *hiperlinks*, fotos – as fontes são inumeráveis, tornando “a experiência humana, hoje, cada vez mais visual e visualizada do que antes” (Mirzoeff, 2003:17).

Portanto as imagens constituem-se como a matéria-prima dos Estudos da Cultura Visual. Considerando-as parte de uma linguagem cada vez mais presente no cotidiano e cada vez mais atenta a tudo o que existe (de fato ou virtualmente), tanto em perspectivas micro como macroscópicas, há detalhes nas imagens que não podem deixar de ser notados.

Observando diversas imagens podemos identificar inúmeras recorrências. Vale lembrar que as infâncias e suas representações podem apresentar temáticas recorrentes, por exemplo, quando são utilizadas com o intuito de marcar uma alegoria dos inícios – o ano-novo costuma ser uma imagem de um bebê.

A existência dessas recorrências me faz pensar que os Estudos da Cultura Visual assumem a função de um microscópio, no sentido de estarem atentos às visualidades, aos modos ver.

A partir disso, é possível se utilizar do próprio material de estudo da Cultura Visual para representá-la, isto é, é possível determinar uma imagem da própria Cultura Visual, como uma forma de metalinguagem⁸, uma imagem explicando outra.

Considerando as recorrências e a atenção aos detalhes, podemos comparar a Cultura Visual com os fractais (do latim *fractus*, fração, quebrado), figuras da geometria que podem ser divididas em partes, que se dividem em outras partes, e assim sucessivamente, apenas diminuindo as proporções em relação ao objeto original. Essa repetição em que se dividem é tipicamente um processo recorrente ou iterativo, tais como os detalhes de que se encarrega Cultura Visual. Se a noção de fractal ainda não parece clara, basta pensar em um exemplo mais nitidamente perceptível, como um brócolis, por exemplo. Um brócolis é formado por pequenos outros brócolis, que são formados por minúsculos outros brócolis e assim por diante.

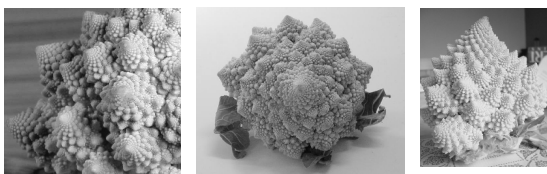


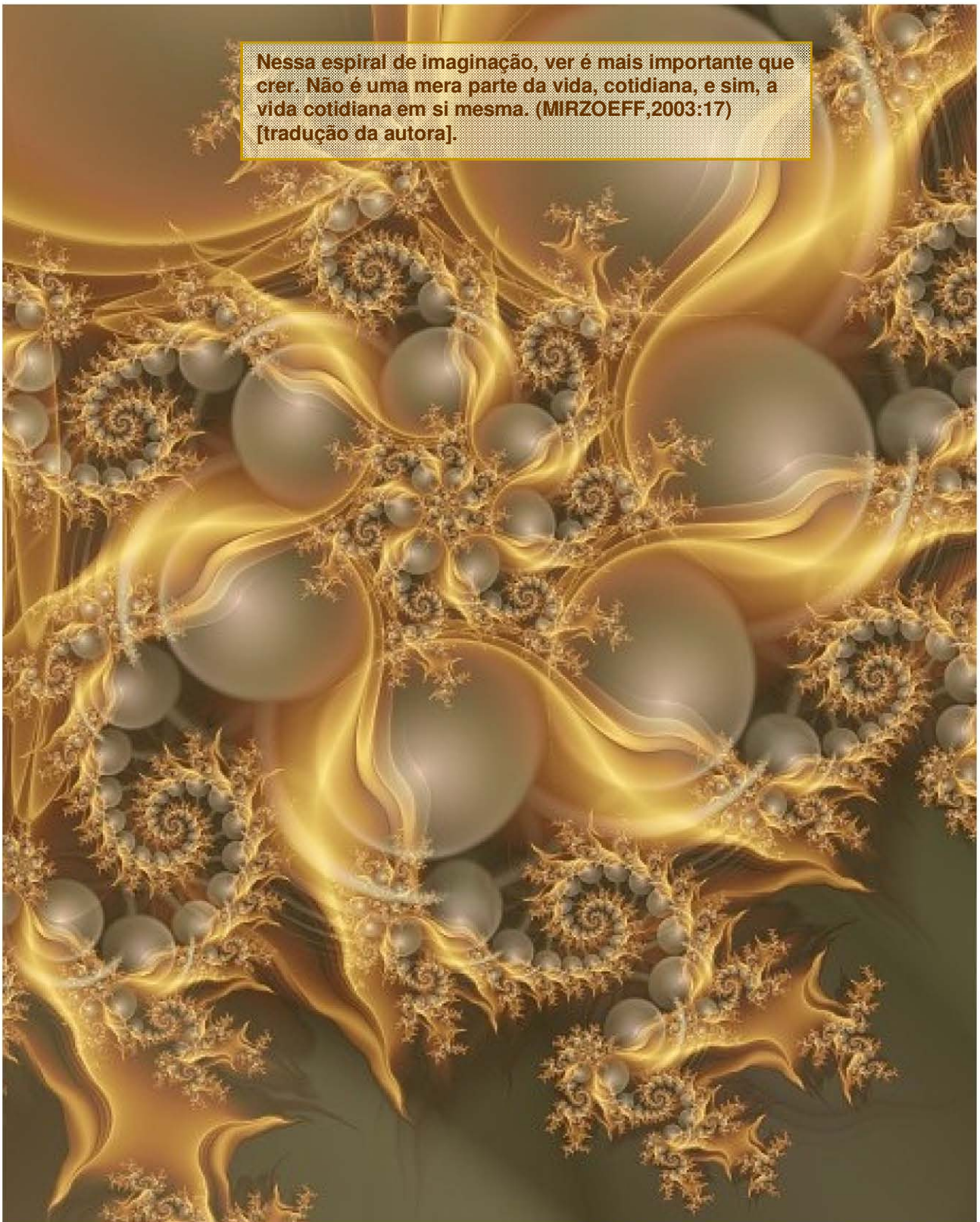
Ilustração 3:
Fotografias de brócolis

Essa noção partiu de Mirzoeff, que argumenta que “existem diversas razões para converter a Cultura Visual em fractal e não em linear [...]: uma rede fractal conta com pontos chave de inter-relações e interação que são de uma importância e complexidade fora do comum”. E, assim como uma narrativa não é capaz de conter em si todas as possibilidades de interpretações, podendo sempre se ampliar como os fractais, muitas são as possibilidades de análise das imagens considerando essa perspectiva.

As visualidades possíveis envolvem considerações não fixas e tampouco únicas. Para perceber essa gama de possibilidades de compreensão das infâncias, há que se considerar, portanto, nossos sentimentos, nossos pensamentos, o entendimento que temos a respeito delas e de nós mesmos, e a forma como se dá esse processo faz parte dos estudos de Cultura Visual.

⁸ Linguagem utilizada para descrever outra linguagem ou qualquer sistema de significação (Ferreira, 1986: 1126).

Nessa espiral de imaginação, ver é mais importante que
crer. Não é uma mera parte da vida, cotidiana, e sim, a
vida cotidiana em si mesma. (MIRZOEFF,2003:17)
[tradução da autora].



E, ainda, para Hernández (2007:22),

consiste em propostas intelectuais em termos das práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações do nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado.

Pensando sobre esses pontos, proponho uma análise de práticas culturais direcionadas às infâncias e *sobre* elas, especialmente no que diz respeito às visualidades, quer dizer, aos modos de vê-las e aos modos de pensá-las. O enfoque embasado nos estudos de Cultura Visual e a generalidade de imagens relacionadas às infâncias servirão para ter noção do quanto a imagem produz um determinado padrão, constituindo modos de ver e imaginários.

Para tanto, considera-se por subjetividades (apesar de ser muito mais abrangente do que isso) um “perfil de um modo de ser - de pensar, de agir, de sonhar, de amar, etc. - que recorta o espaço, formando um interior e um exterior” (Rolnik, 1997:1). Acredito haver uma relação de interdependência entre a cultura e as práticas culturais, pois uma participa da constituição da outra. Subjetividades podem ser, também, as marcas da cultura nos nossos modos de ver, pensar e sentir.

Por sua vez, “o imaginário é o domínio da *imaginação*, compreendida como [...] produtora de imagens interiores eventualmente exteriorizáveis” (Aumont, 1995:118). Essas imagens interiores, que prefiro chamar de imagens mentais, se formam baseadas em representações imagéticas anteriormente vistas e que passam a formar o repertório do visualizador.

Para proceder às análises das visualidades relacionadas às infâncias, serão considerados os pontos principais que Rose (op. cit.: 13) sugere para debates sobre a Cultura Visual visando a compreensão de como as imagens operam, por estarem conectados uns aos outros:

Primeiramente, uma imagem pode ter seus próprios efeitos visuais. Em segundo, ela aponta que esses efeitos são cruciais na produção e reprodução de visões da diferença social, atuando através das visualidades. É preciso, também, examinar cuidadosamente as imagens. Considerar que esses efeitos sempre perpassam o contexto social do visualizador. E, por último, é importante, também, considerar as visualidades que os espectadores trazem ao seu visualizar (ROSE, *op.cit.*:13)

Portanto, considero baseada nas propostas de Rose, que a imagem em si pode ter seus próprios feitos/efeitos visuais, e eles precisam ser olhados atentamente conforme sua relevância, pois podem operar produzindo e reproduzindo modos de ver, pensar e sentir.

As análises das imagens relativas às infâncias são feitas no campo dos Estudos da Cultura Visual, considerando a visualidade enquanto processo de entendimento com as suas imbricações: vocabulários visuais anteriores, associações, referências, contextos. São consideradas, também, diversas representações de infâncias em imagens de diferentes épocas, buscando estudar as transformações da visualidade histórica das infâncias.

3. HISTORICIZANDO VISUALIDADES

3.1 - Concepções de Infâncias

3.1.1 - Infantes

As representações das infâncias (e suas condições de visibilidade e invisibilidade), à luz dos estudos de Cultura Visual, suscitam inúmeras reflexões: uma delas, que é primordial e faz toda a diferença, é sobre quem fabrica tais imagens - via de regra, um adulto. Esse adulto elabora e configura como as formas de representação dos infantis como devem ser ou não, o que vai aparecer ou simplesmente ser ignorado, o que vai ser velado ou explicitado.



Ilustração 4:
Maurício de Souza e seus personagens

É preciso considerar que não estamos falando de um adulto em especial, alguém determinado, mas sim de um grupo geracional diferente da infância.

Esse adulto, sem se dar conta de suas concepções sobre a infância, elabora formas de representação das infâncias consideradas “incapazes de falar” por si e de si. O adulto, naturalmente, toma o controle da produção imagética das crianças, interpretando *ipsis litteris* a própria palavra infante, derivada do latim *infans*, que significa incapaz de falar. Em decorrência disso, podemos pensar, então, que essas imagens estão sendo gerenciadas por alguém que é diferente (e tem plena consciência dessa diferença) daquele que está sendo representado. E que a isso, juntam-se “o desejo de conhecer o outro e um impulso para contê-lo” (Silva, 2003:51).

(É importante abrir um parêntese para explicar por que a palavra infância está sendo empregada nas formas singular e plural. Quando nos referimos à forma singular, estamos tratando, na verdade, de um suposto conjunto de infâncias, por serem elas plurais, não apenas na forma gramatical – cabe reiterar. Não podemos considerar a infância como uma unidade, um grupo geracional uniforme, por existirem inúmeras formas de viver essa fase da vida).

Semelhante postura estaremos utilizando com as gerações adultas: quando falarmos do adulto estaremos nos referindo a todas as gerações desse grupo etário.

Sobre isso, também, devemos ter em mente que as duas concepções presentes no conceito de representação (como delegação e como descrição) alienam as infâncias e calam sua voz, tanto na própria idéia da representação (enquanto grupo menor que fala em nome de um grupo maior, reforçado pelo poder da decisão em nome de todos), quanto em uma apresentação desses grupos sociais em suas formas de inscrição cultural.

A manutenção da infância enquanto um período frágil, que precisa de proteção depende dos discursos que a compõem. Segundo Buckingham (2000:20), “os discursos ‘científicos’ ou ‘factuais’ sobre a infância (por exemplo, os da psicologia, da fisiologia, da medicina) estão intimamente ligados aos ‘culturais’ e aos de ‘ficção’ (como a filosofia, a literatura fantástica ou a pintura)”. Eles demarcam a infância como um período inicial e passageiro da vida, em que essa proteção cerceia os seus movimentos e cria noções de como é ser criança.

Ao estudar as representações imagéticas de quem se supõe *infans*, devemos lembrar que a própria imagem não é uma língua falada. Debray (1993:60) argumenta que os códigos para compreensão são outros e que o ser *infans* da imagem “constitui precisamente a sua força”. De qualquer maneira, imagens e crianças assemelham-se pela suposição de que ambos não falam (no sentido verbal, do código linguístico propriamente dito), ambos são infantes em sentido, por assim dizer, literal. Não podemos, contudo, esquecer que a “infância é tanto ausência quanto busca de linguagem” (Kohan, 2004:54), e assim, talvez, possamos pensar em imagens. Nelas existem formas de linguagens que se comunicam através de estruturas não-verbais.

Sarmiento (s/d: 1) retoma a idéia da “criança silenciada na afirmação da sua diferença face aos adultos” e mais:

[...] de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registro ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, [...] (SARMENTO, s/d: 1).

Nessa perspectiva, as infâncias estão na situação de alteridade em si mesmas e em suas relações com o mundo adulto. Mundo esse que produz as imagens em que estão sendo representadas e que parte de uma suposta incapacidade das crianças falarem por si. Concomitantemente a isso, esse adulto está devidamente corroborado por poderes e saberes como a medicina, a pedagogia e o direito (os quais domina, e a criança não), que o investem da capacidade de produzir as imagens infantis, mas que, também, produzem um *Outro* infantil.

Vincula-se, assim, o conhecer ao representar estabelecendo uma relação de poder. O adulto, por assim dizer, detém o conhecimento e, por consequência, o poder para representar. O que fazer, então, se essas funções já estão previamente estabelecidas? Uma das maneiras é analisar as relações entre poder e imagens sobre as infâncias para, então, “tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação” (Silva, 2003:53).

E se o adulto é responsável pela representação, “é na representação, entretanto, que o poder do olhar e o olhar do poder se materializam [...]” (Silva, 2003:61). Esse olhar adulto sobre quem é representado dá visibilidade a um suposto não poder infantil de se representar, colocando as infâncias em posição inferior. A representação da criança não é valorizada. O adulto figurativamente “amordaça-a”. “Não te mete porque isso é conversa de adulto”, ou ainda, “isso não é coisa para criança”, e mais, “para com essas brincadeiras, parece criança”. A palavra “*criancice*”, por exemplo, só remete a situações em que alguém, que não é criança, realizou algum ato condenável como alguma besteira, alguma bobagem, o que não condiz com o fato de ser adulto. O ser adulto retoma a ideia de responsabilidade, seriedade e mais, de superioridade.

Conseqüentemente, essa subalternidade da infância (Sarmiento,2008: 22) relativa ao mundo do adulto coloca-a como uma fase, um período de transição: um eterno *vir a ser* denotando incompletude, imperfeição e dependência, pressupondo ainda que seja um “receptáculo passivo das culturas adultas” (cf. *idem, ibidem*:

19,20,22). A criança é apenas um estágio, como a crisálida, que ainda não é borboleta, há quem pensa na infância como não sendo ainda um sujeito.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. [...] Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas [...] (LARROSA, 1998: 68, 69)



O controle dos olhares realizado pelo mundo adulto, por meio de escolhas do que e como é representado, e o que as instituições sancionam é, imbuído de intenções de proteção, desenvolvimento, educação, e outras. Por sua vez, será que essas infâncias buscam desarmar essas armadilhas e escapar das redes de proteção desafiando saberes e poderes?

Em contraposição a essa idéia de criança como um receptáculo passivo da cultura adulta que vem sendo construída historicamente, Sarmiento (2007:23) prefere considerá-las como [...] “sujeitos activos na produção cultural da sociedade”, plenamente capazes de interpretar a produção cultural da sociedade utilizando para isso códigos próprios. Podemos considerar, então, que as crianças não recebem simplesmente o que se produz para elas. Elas assistem, observam, consideram, absorvem o que lhes interessa, metabolizam objetiva e subjetivamente as produções a que tiveram contato, comparam com outros referenciais, significam ou ignoram e descartam o quê, para elas, não importa. Em outras palavras: embora a criança seja vista como um ser passivo por muitos adultos, comprável, moldável e que, simplesmente, existe para que possa se tornar um adulto; é vista, também, por outra parcela de adultos, como um ser que pensa, decide e automaticamente é capaz de determinar se aquilo que lhe oferecem deve ou não ser incorporado ao seu modo de ver o mundo.

Com relação a essas práticas discursivas, as infâncias apassivadas diante da oferta de representações que lhes dão; ou ativas porque são capazes de diferenciar aquilo que lhes impõe como efeitos de verdade, o que elas apregoam, muitas vezes, como dizem Larrosa e Lara (1998:8) na apresentação do livro *Imagens do Outro*, é que [...] “somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro” [...]. Se o adulto, conforme já apresentado, é quem determina as representações que serão feitas, realizadas, sobre as crianças e para elas, isso acontece a partir da vivência de mundo, do conhecimento objetivo/subjetivo, que ele, adulto, possui. Tudo o que ele viveu e que,

de uma maneira ou outra, armazenou serve como embasamento empírico para comprovar o que transforma em representação. Percebendo a diferença que existe naquilo que representa e como ele próprio é, nasce, então, a noção do Outro. O que é basicamente o *Outro*? Novamente, lembrando, o *Outro* é o diferente. E se é diferente, só o é porque a comparação existe no plano da própria experiência.

E as experiências vividas, pelo próprio contato com a cultura, possibilita-nos questionar – a nós mesmos e a própria cultura - desenhando-nos em comparação ao *Outro*. Quer dizer, é a partir da relação com o *Outro* que nos constituímos. Então, “tudo deve ser pensado em razão do Outro com quem essa criança convive” (Demartini, 2005:8).

Essa convivência – adulto↔pensando↔criança - dá-se, também, pelas pedagogias visuais a que estão sujeitas, contribuindo para as suas formas de representação/produção de *Outros*. Levando em consideração que, exatamente por serem diferentes, crianças e adultos, aquilo que apreendem das inúmeras representações que recebem diariamente só poderá ser interpretado de maneira diferente. O *Outro* para o adulto é a criança, bem como, para a criança, o *Outro* é o adulto. É recíproco.

E, “se voltarmos o olhar – o nosso olhar – existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros” (Skliar, 2003:71). Podemos dizer que precisamos perceber o Outro em sua diferença para estruturarmos a nós mesmos. Utilizamos uma distância segura (“para não cutucar a onça com vara curta”, como diz o ditado popular) a partir do que identificamos como não somos.

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, mas que o utilizamos para fazer da nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante da sua invocação – e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico – de presença e ausências (*idem, ibidem*:121)

Presenças e ausências, entendidas aqui como visibilidades e invisibilidades, ao se referirem às imagens das infâncias, em que o não-representado é tão relevante, enquanto discurso, quanto o claramente expresso nesses enunciados imagéticos. Na “análise das relações entre o discurso e o visível” [...] “sabemos que tudo fala em uma cultura” (Foucault, 2000:78). Não há visualidade sem que essa tenha sido criada em função de práticas discursivas culturalmente aceitas. O que não se vê faz-se tão presente quanto o que está materialmente exposto. Essas visibilidades e invisibilidades produzem saberes, difundem concepções e sedimentam poderes, formando “histórias que encadeadas e enredadas entre si, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (Veiga-Neto, 2004:56). Essa ideia de discurso que nos traz Veiga-Neto pode ser observada nas análises realizadas nas diversas categorias de análise das visualidades (modos de ver, pensar, sentir) das infâncias.

Possivelmente, a relação implícito/explicito se dá no âmbito das interpretações que são feitas de cunho subjetivo. A visualidade, nesses casos, não precisa ser mostrada. É, como se houvesse um cálculo inferencial, realizado apenas no campo mental, que determinasse aquilo que deve ser entendido. Seriam imagens criadas de forma indireta, subentendendo ideias que não estão explícitas. Assim, o visível deixa “claro” o invisível. O que não está representado numa imagem, por exemplo, por uma série de questões discursivas, faz-se presente da mesma forma. Sendo um olhar pensante e sensível, faz-se daí diversas ilações possíveis.

As imagens são produzidas a partir de concepções estabelecidas discursivamente como portadoras de verdades, formando e transformando sistematicamente o que se entende por criança. O que vemos nas representações sobre as infâncias, então, mostra a maneira de a infância ser pensada (explicitamente) através das diferentes imagens, como nos mobilizamos a partir desse pensar, e como pensamos a nós mesmos em relação à própria infância (implicitamente).

As infâncias são, por assim dizer, expostas em determinadas representações de mundo. É o caso de muitas propagandas que veiculam como a criança deve ser. Um



Ilustração 5:
Imagens publicitárias

exemplo é a do sabão em pó Omo em que a propaganda diz: “porque se sujar faz bem”. A representação da criança feliz, brincando, descobrindo o mundo, está diretamente ligada à liberdade. Quer dizer, sem ser tolhida pelo adulto, a criança pode até se sujar, porque seus pais podem contar com o Omo para remover a sujeira. Da mesma forma a propaganda do sabonete Protex, que, segundo ela, o poder antibacteriano do produto possibilita que os filhos possam desenvolver habilidades sem o perigo de contrair doenças. As duas peças publicitárias aliam a ideia de proteção às infâncias e desenvolvimento de suas habilidades ao uso de seus produtos. A forma com que isso é feita geralmente é ao ar livre (situação em que muitas das crianças das cidades não têm mais acesso), em um ambiente saudável, amplo, como praças, bosques – em contato com a natureza. É, muitas vezes, uma organização horizontal, para dar a ideia de amplitude. Quando se mostra vertical, está salientando a proteção do adulto, quase sempre a mãe.

Para Foucault (2000:79):

O discurso e a forma se movimentam um em direção ao outro. Mas eles não são absolutamente independentes: quando a Natividade não é mais representada por uma mulher em trabalho de parto, mas por uma Virgem ajoelhada, a ênfase é colocada no tema da Mãe do Deus vivo, mas também se trata da substituição de um esquema triangular e vertical por uma organização retangular.

Essa pode ser considerada uma base para a compreensão do que vem a ser visualidade. Ao representarmos a Natividade da Virgem ajoelhada em frente ao filho de Deus, como na figuração de Foucault, estaria possivelmente construindo uma nova forma de ver e pensar a concepção de Cristo. Uma mulher em trabalho de parto seria excessivamente carnal para uma imagem sacra e poderia confundir a ideia da virgindade de Maria, aproximando-a e identificando-a com as mulheres comuns. Ou, como nas peças publicitárias comentadas, as cenas amplas dão a noção da amplitude

do mundo que só pode ser conhecido pelas crianças se puderem se sujar – e para que isso seja saudável, verticalmente, aparecem as mães com os produtos adquiridos para protegê-las.

Para Gouvêa (2008:106), “os discursos e as práticas de socialização, ao dirigirem-se à criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos [...]. A criança também é produto de tais práticas e discursos”. As crianças, vendo essas representações, podem identificarem-se ou não com as infâncias representadas, e assim, estão produzindo visões de si e do mundo. Uma criança sacra, como as representações de Cristo com Maria, por exemplo, como serão mais analisadas adiante, não poderia assemelhar-se com uma criança, digamos, comum, terrena, não-sacra. No plano do visível está a imagem de Cristo-menino; no plano do invisível, nenhuma outra criança pode ser igual.

3.1.2 – Imagens

Wolf (2005:19) lembra que essa enxurrada imagética, mesmo anestesiando os sentidos e entediando nossos olhos, é capaz “de suscitar aos poucos quase todas as emoções e paixões humanas, positivas e negativas, todas emoções e paixões que as coisas ou pessoas reais que elas representam poderiam suscitar: amor, ódio, desejo, crença, prazer, dor, alegria [...]”. E se considerarmos que a cultura infantil é, em princípio, a pedagogia do prazer (cf. Steinberg&Kincheloe, 2004:16), a criança ainda precisa lidar com tantos outros sentimentos ligados às imagens com que convivem, dando conta das impressões que ela pode ter de si, dos outros e do mundo. Isso quer dizer que elas – as imagens - interferem na produção das infâncias, porque se assemelham a normas a que devem ser obedecidas. Daí a ideia retomada de pedagogia do prazer. Ter, ou não, determinados artefatos que há por aí da cultura, determina se a criança está no grupo dos que são como deveriam ser ou na categoria *Outros*. Circulando com tanta propriedade pelo território das emoções e paixões humanas, essas imagens exercem papel preponderante na formação das

subjetividades e do imaginário, “por nosso envolvimento afetivo naquilo que nos rodeia” (Steinberg, 1997:102). E Giroux (1995:49) acrescenta que:

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais se definem em relação a uma diversidade de outros.

Essas concepções imagéticas das infâncias exercem, dessa maneira, um papel que Susana Rangel Vieira da Cunha apontou como sendo Pedagogias Visuais:

As pedagogias visuais, entendidas aqui como os processos educativos efetuados pelas imagens, passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. As pedagogias da visualidade 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. Entender as pedagogias da visualidade, dentro e fora das escolas, é fundamental para que se compreenda como estamos sendo regulados por elas, como crianças, homens, mulheres de diferentes contextos sociais e culturais estão construindo suas identidades e visões de mundo a partir de seus ensinamentos. (CUNHA, 2005: 40)

Quer dizer, a Cultura Visual e seus artefatos, e em especial o que é visual, exercem papel pedagógico, conformando identidades, imaginários, noções de si, senso estético e valores. Então, esses artefatos culturais, entendidos aqui como objetos que produzem significados culturais, podem ser considerados, dentro do contexto da Cultura Visual, formas de educação através das imagens do cotidiano, encontráveis nas mais diferentes manifestações. Segundo Paul Du Gay (1997:5), o ato de associar um objeto aos significados que atribuímos a eles é justamente o que o transforma em um “artefato cultural”. E a produção e o intercâmbio desses significados entre os membros de um grupo social são chamados por Hall (1997:9) de “práticas culturais”. Elas dependem, portanto, das interpretações que se faz do que está acontecendo ao redor e do entendimento do mundo de forma semelhante em seu conjunto. A importância dada ao que se mostra na enxurrada imagética tem a ver com o tipo de *conhecer, ver, sentir, pensar* o mundo com que se valorizam tais artefatos. Um álbum de figurinhas jamais seria relevante caso não houvesse relação com que está a olhos vistos para aqueles a quem se destina.

Ainda segundo Cunha, em sua tese de doutoramento,

[...] os artefatos e imagens cumprem a função de representar, apresentar, nomear, situar, identificar, etiquetar e traduzir tanto os sujeitos quanto os grupos sociais para outros grupos. Muito mais do que representar sujeitos e os grupos, os artefatos e imagens instituem os modos de vermos os outros e de nos relacionarmos com o mundo (CUNHA, 2005:31).

Assim, o termo “Pedagogias da Visualidade”, infere em suas próprias palavras, um motivo para se estudar os artefatos da Cultura Visual, pois o processo de construção das formas de ver constituem-se pedagogias a partir do momento em que ensinam alguma coisa. São inúmeras as manifestações de cunho visual, capazes de nos provocar referências culturais, questões sociais, políticas, de gênero, subjetividades, circulando em torno de nós, embaralhando as divisas entre realidade e ficção, ensinando-nos sobre tudo o tempo todo.

A abrangência dessas pedagogias, e quem trabalha com crianças sabe, é imensa. Os personagens das grandes corporações de entretenimento, e suas maneiras de viver, de relacionar-se, de ser, vão fazer parte do cotidiano dos infantis nos estojos, mochilas, arquivos e cadernos, configurando-se em um conjunto de referenciais de como a pessoa portadora desses objetos é, com quem e com o quê se identifica e, principalmente, como acha que *deve* ser. Basicamente, os modos de ser, no caso das infâncias, estão intrinsecamente conectados, tendo em vista, também, a era digital, com o que está sendo veiculado enquanto representação da cultura.

3.2 - VISUALIDADES

“[...] não há nada que ‘deva ser assim e não possa ser de outra maneira’. Ao contrário, tudo tem um sentido do qual se pode depreender a origem e a finalidade”, segundo Hernández (2007:15). Delimitando quais infâncias têm direito à representação e de que forma, criam-se fronteiras separando-as das que não se identificam com elas. Ausências e invisibilidades também produzem concepções e definem padrões de normalidade.

São inúmeras as possibilidades imagéticas de representação das infâncias no decorrer dos tempos, então, baseadas em quê foram feitas as escolhas para as representações? Se não há nada que defina exatamente como elas têm de ser, por que as escolhas foram essas e não outras? Quais as origens e finalidades do que foi feito?

As razões para a escolha do estudo das infâncias através de algumas produções imagéticas em geral e não restritas às imagens da arte são muitas. Em primeiro lugar, o objetivo é entender como o que é visto e o discurso implícito nas imagens produzem visualidades nos infantis e nos ensinam a ver as infâncias e seus lugares no mundo, independentemente se de arte ou não-arte. Afinal, como já foi abordado, a produção imagética se dá em diferentes níveis e sua categorização não interfere no que diz respeito à construção dos modos de ver os infantis, no caso. Isso significa que se a análise se faz sobre as imagens, é irrelevante classificá-las da maneira que seja. Porém, a História da Arte⁹ é a base da minha argumentação por ser o primeiro campo de saber organizado em torno de imagens, e também por ter sido, ao longo de muito tempo, a única fonte de representações visuais.

Na história da Arte Ocidental a infância não é o assunto de maior ocorrência em imagens, mas não é unicamente pela pouca presença de crianças que vamos entender

⁹ Refiro-me a História da Arte como uma disciplina que estuda as transformações da arte na história.

os modos de ver os infantis. Também é preciso considerar que “representar é tornar presente o ausente. Portanto, não é somente evocar, mas substituir” (Debray, 1993:38). É preciso buscar compreender tanto o que se vê quanto o que está sendo velado, ignorado ou até substituído. As representações, tornando-se visíveis, praticamente materializam as ausências que podem ser percebidas com um olhar mais atento, pois as escolhas, ao serem feitas, envolvem igualmente o que se optou não representar. A representação imagética, dessa forma, “abre uma passagem entre o visível e o invisível” (Debray, 1993: 47), pela qual podemos “considerar o que não vemos”.

“Mas não basta observar o visível [...] e dele inferir o não-visível” (Meneses, 2003: 16). É preciso ir além do visível e entender as visualidades (as imagens, as representações, os modos de construir nosso olhar), seus jogos de olhares, as referências contextuais do visualizador e tudo o que possa ser relacionado a isso. Para dar visibilidade ao nosso modo de ser e estar no mundo são utilizados os artefatos visuais para dizer quais são os nossos referenciais de identificação como sujeitos e como parte de um grupo ou classe social, produzindo padrões a serem seguidos (*c.f.* Cunha, 2005: *passim*).

De qualquer forma, decorrente dessas diferenças nas representações, eu procuro elencar as possibilidades de modos de ver as infâncias em categorias que me parecem ser determinantes pelo (in)visível das imagens. As representações sobre as infâncias, por não serem representações criadas por elas próprias, apresentam uma série de recorrências, que atravessam épocas e que podemos agrupar por algumas características. Isso pode ser observado em imagens que remetem a noções específicas, por mim discriminadas da seguinte maneira: a inocente, a bibelô, a idealizada e a monstruosa, por exemplo. A seguir, antes de analisá-las, apresento-as de forma a tornar a ideia mais clara.

No campo das representações das infâncias são apresentadas diferentes concepções de como seriam vistas, percebidas, em cada época, como viveriam as crianças, ou os seres de pouca idade, já que as formas de ver essa questão variaram

bastante. No que se refere a esse ponto, podemos considerar que “a narrativa histórica é um contínuo regresso do Outro” (Vilela, 2001: 236).

Não há a intenção de traçar uma cronologia das representações infantis na história, mas sim, de entender como as concepções de determinadas infâncias foram apresentadas e como isso fez com que se produzisse a ideia de um *outro* infantil, aquele fora dos padrões vigentes do *ser criança*. Não interessa, portanto, quando foram elaboradas estas produções, nem traçar a sua história, mas como foram pensadas as formas de ver as infâncias a partir do conjunto dessas produções artísticas. Esse método de análise - o pensar as infâncias a partir das suas diferentes representações já foi realizada por outros autores, em momentos diferentes. Primeiramente, Ariès formalizou a *História da Infância e da Família*, em 1973, analisando as representações através das imagens da arte; em segundo lugar, deMause analisou as infâncias na sua obra *The History of Childhood*, de 1984, utilizando-se também de imagens para fazê-lo.

3.3 - Daguerreótipos do Poder

Que relações podem ser percebidas entre as visibilidades e invisibilidades e os controles dos modos de ser e ver?

Já sabemos que quem produz as imagens, controlando, assim, a produção da visualidade é o adulto. Precisamos lembrar, contudo, pois isso é fundamental para entendermos o que são Daguerreótipos do Poder, que esse adulto, que já não faz parte desse grupo geracional, é que define quem, o que será representado e como se dará esse processo da infância e sobre ela. O adulto determina, também, em que práticas discursivas estará inserida, colocando a criança na condição de *diferente*. Esse poder de definir as representações, conformando, “incluindo/excluindo” infâncias nas representações visuais age por “intensa observação e multiplicação dos efeitos de poder” (c.f. Foucault, 2001:60).

As representações contidas nas imagens, segundo Woodward (2000:9), são compostas de enunciados imagéticos que produzem discursos impregnados de relações de poder e efeitos de verdade marcando diferenças que são sustentadas pela exclusão. A partir da relação adultos/infâncias, podemos entender que, usando expressões de Foucault (2001:63), as infâncias “(sempre as mesmas)” apresentam inúmeras recorrências nas suas representações (sempre nos mesmos moldes) definidas continuamente por quem não participa desse grupo “(sempre os mesmos)”.

Conforme Foucault (2001:64), essas recorrências imagéticas travestem-se de novidade para melhor conservar as relações de poder a partir de modelos históricos baseados em diferenças, cuja função essencial é reproduzir modos de ser, ver e viver. Esse poder exercido a respeito das representações infantis reproduzindo diferenças é bastante inventivo, e não conservador como pode parecer ao primeiro olhar, e detém os princípios de transformação e de inovação, razão por que se faz tão eficiente. Essas

constantes mudanças mantêm o caráter de novidade garantindo, assim, a manutenção do interesse.

Para que possamos compreender as práticas discursivas nessas recorrências imagéticas precisamos analisar como elas são constituídas e de que forma são tornadas (in)visíveis, pois as diferenças “não são simplesmente definidas; elas são impostas” (c.f. Silva, 2000:81).

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000:109).

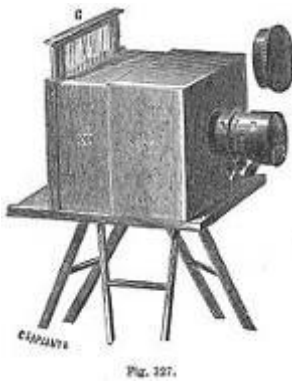


Ilustração 6:
Daguerreótipo

A análise que é ponto de partida, nessa área da dissertação, usa um termo de Foucault que se aplica a esse enfoque. Por ora, cabe definir a ilustração: o Daguerreótipo do Poder (Foucault, 2001: 64). O daguerreótipo é um processo fotográfico feito sem uma imagem negativa. Criado pelo francês Louis Jacques M. N. P. Daguerre e divulgado em 1839, foi o primeiro processo fotográfico a ser entregue ao domínio público. A técnica do daguerreótipo consistia em imprimir uma imagem usando material sensível à luz em uma placa revestida de prata.

Trata-se de um termo aplicável quando se está falando em imagens e quando a discursividade é baseada na reprodução de modos de ser, ver e viver. Esse Daguerreótipo do Poder vai, metaforicamente, *fotografar* as infâncias compondo imagens, transformando as visualidades e instituindo verdades a seu respeito. Refere-se, então, sintetizando, a uma espécie de mecanismo social, político e cultural de produção de práticas discursivas, especificamente adequado às questões referentes à visualidade. Os regimes de verdade sobre as infâncias, então, podem ser observados nos discursos tornados visíveis através de enunciados imagéticos.

Ao se referir a essas verdades em sua tese de doutoramento, Dornelles (2002:77) afirma que essas funcionam “como forma de governo dirigida a produzir determinadas meninas, a guiar, moldar, afetar sua conduta, de forma que elas se tornem determinadas meninas e não outras”, ideia originalmente aplicada aos modos de ver especificamente as meninas, e nesse contexto, estendemos ao conjunto da infância. As análises, mais uma vez, vale lembrar, serão realizadas no subcapítulo *Categorizando Infâncias*, como, por exemplo, a criança bibelô, cuja principal função é *enfeitar* – existir linda e maravilhosa apenas para ser admirada.

Em *Os Anormais*, Foucault comenta os “discursos que podem matar”, “os discursos que fazem rir” (em uma alusão aos risos frequentes que acompanhavam as leituras dos exames em suas aulas) e poderíamos acrescentar aqui, no que se refere às visualidades infantis, os discursos que enternecem (*c.f.* Foucault, 2001: 8). Os que podem matar e os que também fazem rir têm grande relevância no que tange às representações das crianças por se revestirem com efeitos de verdade enunciando formas de ser ou não ser. Ao fazer rir, potencializam o seu poder podendo até matar; não necessariamente no sentido literal, mas no figurado, *matando* outras formas de ser não balizadas pelas práticas discursivas. De que forma os Daguerreótipos do Poder as fotografam?

3.3.1 - Categorizando Infâncias

Voltando, então, à questão que envolve os diferentes modos de ver os infantis, pensei diferentes categorias em que havia recorrência temática sobre as infâncias, pois um mesmo tipo de visualidade (modos de ver) acontece em diferentes épocas. São elas: a infância inocente, a infância entre espermas e cegonhas, a infância que brota, a maternidade e a infância, a infância sagrada, a infância transcendente, a infância que desacomoda, a infância Real, a infância bibelô, a infância de plástico, a infância e os monstros, a infância contida, a infância e o tempo.

Algumas das razões por que me importei em agrupá-las dessa maneira está na própria História da Arte. As concepções do que é ser criança são facilmente encontradas ao longo dela. No Egito Antigo, por exemplo, o tamanho das figuras estava relacionado à importância do modelo, de acordo com um conjunto extremamente rígido de regras de representação chamado de “Lei da frontalidade”, as crianças são

retratadas como adultos pequenos. A proporção do seu corpo é idêntica a de um adulto, e apesar de isso deixar sua identificação mais difícil, alguns registros nos mostram casos como na escultura do Anão Seneb e sua Família (c. 2600 a.C.): sabemos, pelos registros escritos, que as figuras pequenas a sua frente são seus filhos, ainda crianças, mas não as identificaríamos dessa forma com um primeiro olhar.

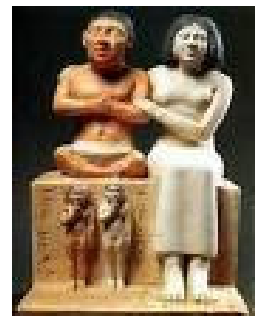


Ilustração 7:
Anão Seneb e
família

Lei da frontalidade: Conjunto de regras de representação que manteve a Arte Egípcia sem alterações durante três mil anos e dezessete Dinastias. Dentre outras coisas, dizia que o tamanho das figuras deveria ser proporcional a sua importância, independentemente do seu tamanho real, e que cada parte do corpo deveria ser representada no seu ângulo mais significativo, como por exemplo, a cabeça de perfil e os olhos de frente. A representação não deveria confundir-se com o real e sim, preservar a inteireza das coisas. Elementos como perspectiva e sobreposição poderiam ser entendidas como deficiências físicas. Como poderiam viver com um braço “eternamente em perspectiva”?

Cf. Gombrich, 1972, p. 35

Pelas regras da representação que estavam em vigência, as diferenças de tamanho nas figuras humanas obedeciam ao nível de importância que a

pessoa representada tinha na organização daquele grupo social. Considerando os Daguerreótipos do Poder, o que mata, nessa prática discursiva, é justamente a impossibilidade de identificação dos sujeitos infantis, pois, já que ninguém era representado de acordo com as suas características físicas individuais, não havia nenhum sentido pintar uma determinada criança de acordo com as suas proporções. Uma representação era apenas um esquema representativo, e não uma simulação do “real”.

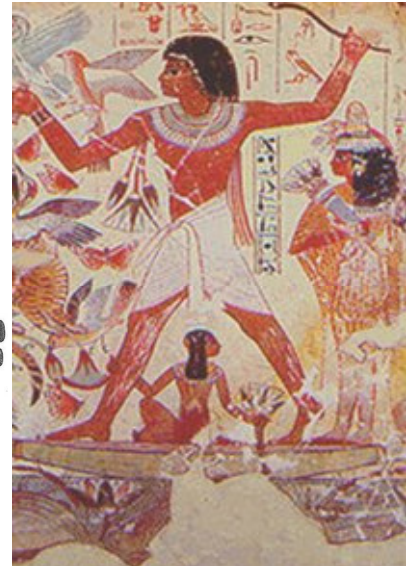


Ilustração 8:
Painel Egípcio

Na representação ao lado, por exemplo, há controvérsias sobre quem é a pessoa entre as pernas do faraó: uma criança ou uma mulher de menor importância.

Depois das mudanças impostas por Amenófis IV (1350 a.C.) fica mais fácil identificar as crianças nas imagens. Nelas, além de mudar seu nome para Akhnaton, instituir o monoteísmo com o deus Aton, a ser representado na forma do disco solar, e muitas outras mudanças que não foram bem recebidas na época, também transformou a maneira de se representar escultórica e pictoricamente, alterando significativamente a “Lei da Frontalidade”. Ele instituiu o retrato, fazendo ser representado feio como era,



Ilustração 9:
Painel Egípcio

deu importância à Nefertiti, sua esposa, e fez com que seus filhos fossem retratados como crianças, em seus colos, com atitudes infantis. Todas essas modificações foram revolucionárias nas representações artísticas, mas mantiveram-se como exceção, pois pertenceram a um pequeno período da história do Egito Antigo e ainda causaram muita estranheza.

Sabemos que em vários momentos da história, a temática da infância por si mesma não a justificaria como razão para a arte. Ela poderia estar inserida em algum contexto, como nas atividades cotidianas dos adultos, e somente dentro dessa perspectiva podemos encontrar a infância sendo representada. No Realismo, por exemplo, Gustave Courbet (1819-77), idealizador desse estilo, queria explorar a percepção que tinha da realidade do cotidiano tal qual percebia. Costumava, então,

dizer que não pintava anjos porque nunca tinha visto um. Como as crianças só eram úteis no cotidiano porque trabalhavam para os adultos, assim elas foram pintadas; não houve, portanto, preocupação maior em representá-las em contexto diferente desse. A ênfase de suas pinturas ficou restrita à questão social dos trabalhadores em geral.



Ilustração 10:
Pinturas de Courbet

Nas obras “Um enterro em Ornans” e “As jovens da Aldeia”, de Courbet, vemos cenas corriqueiras de pequenos povoados, como se alguém as tivesse fotografado sem que notassem. Há

três crianças nessas cenas, realizando um papel secundário, como se fizessem parte da paisagem tão somente. Estão em pé e sua postura é solícita, esperando o momento certo para iniciarem alguma ação, de acordo com o que for necessário que façam. Estão submissas, mas nas duas obras (ilustração 10) existem olhares que indicam algum grau de afeição por determinadas crianças. A criança que estaria aparentemente



Ilustração 11:
Pintura de Courbet

sem o cuidado familiar/próximo, está, na verdade em primeiro plano: o coroinha retratado é o filho do pintor. Sem ser o centro das atenções, está em destaque e chama para si, todos os olhares, em detrimento de duas outras crianças em posição menos saliente.

Essa sutileza com que Courbet pintou as crianças desses quadros é um tema recorrente nas suas obras, como é o caso de “Interior do meu atelier”. Vemos ao centro o artista pintando, sendo observado de perto por uma criança e uma modelo nua, ambos admirando o ato de pintar. Os dois observadores parecem estar equiparados em sua passividade e deslumbramento ante ao talento do artista. Entendemos a obra como sendo, no que tange às infâncias, um retrato do reconhecimento de um mundo superior ao da criança. Como só há duas crianças, suas representações não fogem daquilo que é visto: uma admira o artista; a outra fica ocupada com seus afazeres, possivelmente, em um ato de imitação ao artista.

Outra concepção ainda mais comum na arte é o da inocência. Um artista privilegiou a inocência em sua arte: Paul Gauguin (1848 – 1903) trocou Paris pelo Taiti, em busca “do primitivo e do selvagem”, trocando as tradicionais madonas loiras pelas nativas da região, pintando um inusitado quadro de Nossa Senhora com o Menino Jesus. Acreditava que estando longe dos grandes centros urbanos, essas pessoas poderiam se conservar puras e inocentes.

Assim como esses artistas pintaram as suas visões sobre aquilo que viviam, outros tantos mais assim o fizeram. Em maior ou menor grau, as infâncias e as visualidades, tema principal em que me ative para a realização desse trabalho, estão presentes como formas de definição dos modos de ver, dos modos de ser. O que é visto em uma imagem sobre as infâncias e para elas apresenta mais do que aquilo que estaria aparente.



Ilustração 12:
Pintura de Gauguin

3.3.2 - A infância inocente

Além de Paul Gauguin, que buscou a inocência, outros artistas e outras fontes de imagens também apresentavam essa concepção de infância. Um desses artistas que representou a inocência infantil foi Matisse (1869 – 1954). Ele

chegou a escrever que: “É preciso olhar toda a vida com os olhos das crianças” (Matisse, 1972: 365). Sarmiento, em seu texto *Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas* (s/d:13), complementa essa observação como “[...] a surpresa de (nos) descobrirmos (n)a infinita continuidade da renovação da vida, [...] mantendo a limpidez e a perturbação dos primeiros olhares”, enfatizando essa mesma inocência que seria inerente à criança.

Essa é uma concepção que atravessa os tempos. Ainda hoje podemos observar propagandas, que exploram essa versão, muitas vezes associadas ao idílico. As primeiras descobertas são pensadas como situações puras despidas de preconceitos e referenciais anteriores.

Kandinsky (1866 – 1944) e Klee (1879 – 1940) foram artistas que também acreditaram na concepção da infância enquanto inocência. Pertencem à mesma geração, tanto etária quanto artística de Matisse. Compartilharam essa concepção de criança que está tendo contato com o mundo pela primeira vez, em uma busca por uma “pureza de percepções”.



Ilustração 12:
Pintura de Matisse



Ilustração 11: Pintura de Matisse



Ilustração 15:
Imagens Publicitárias

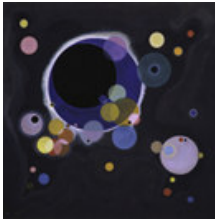


Ilustração 16:
Pintura de Kandinsky



Ilustração 13:
Pintura de criança



Ilustração 18:
Pintura de Klee



Ilustração 19:
Desenho de criança

Sobre isso Argan nos conta uma pequena história, descrevendo o modo de pensar do artista:

[...] em 1910, Kandinsky estava com quarenta anos e contava com um belo passado de pintor figurativo. De repente, esquece o “ofício” e começa a rabiscar como uma criança de três anos que ganhou papel, lápis e tintas. Esta aquarela que inaugura o ciclo histórico da arte não figurativa é intencionalmente um rabisco. [...] Kandinsky se propôs reproduzir experimentalmente o primeiro contato de ser humano com um mundo do qual não se sabe nada, nem sequer se é habitável. (ARGAN, 1992: 445)



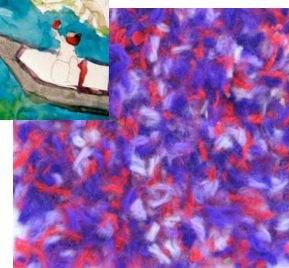
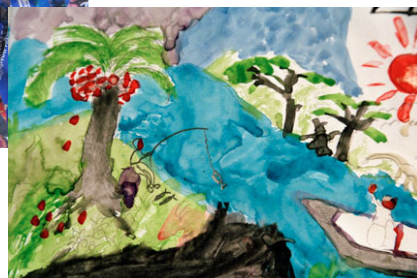
Ilustração 20:
Pintura de Kandinsky

Segundo essa concepção, então, uma criança de três anos não tem referenciais e está tendo o seu primeiro contato com o mundo do qual não tem nenhuma idéia, quando, na verdade, se sabe que, ao chegar a essa idade, ela já vivenciou diversas

experiências e já possui significativo repertório visual. Mesmo assim, há uma sensação de que a criança é um ser dependente e inexperiente, como se as descobertas diárias por que passam não fizessem diferença.



Ilustração 21:
Pinturas e colagens de crianças
e criança pintando



De forma semelhante, Klee imitava conscientemente o que chamava de “magia dos sonhos da arte das crianças”, afirmando: “Quero ser um recém-nascido para ser quase primitivo”, acrescentando a ideia de um primitivismo onírico, como se fosse sempre um primeiro contato quando a pessoa estivesse completamente alheia a qualquer referência anterior, despojada de toda a sua história de vida (Strickland, 2001: 144). Klee explorava na inocência a ideia de primitivismo porque, ao contrário de Kandinsky, acreditava que não haveria diferença entre a experiência da criança e a do adulto e que a própria humanidade poderia considerar-se criança (Argan, 1993: 450). Sobre a obra de Klee, Argan comenta:

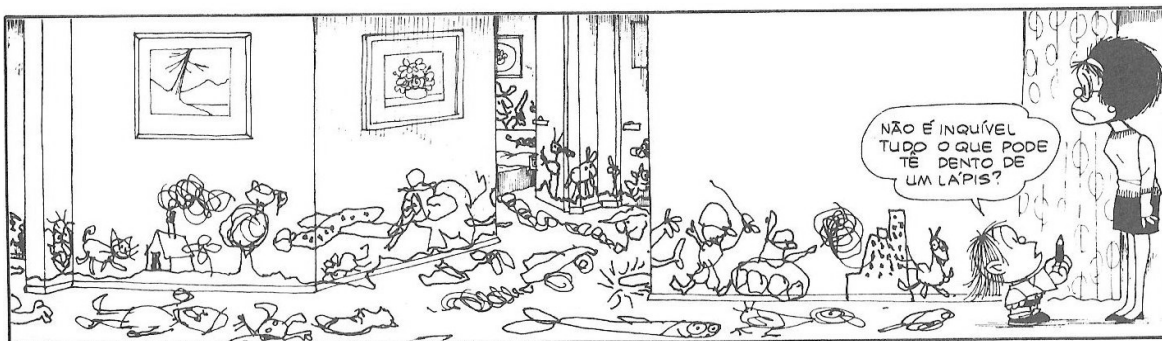


Ilustração 22: Pintura de Klee.

Suas obras utilizam traços e temas que considerava infantis. Optou pela simplicidade das formas, composições e cores. Sua preocupação com a imagem que produzia consistia em como fazer para transmiti-la em estado puro, sem transformá-la numa representação de si mesma e pensando-a sempre com o cuidado de não tratá-la de forma excessivamente objetiva a um ponto em que possa perder sua subjetividade (*idem, ibidem*: 447).

Klee, então, ao inserir em sua obra características que considerava infantis, a definia como sendo necessariamente simples, pura e subjetiva. Porém, no início da formação da minha *professoralidade*, que foi justamente com uma turma de crianças de

três anos, ao observar uma criança desenhando, pintando, percebi o contrário dessas concepções apresentadas pelos artistas. Pude aprender sobre as concepções de mundo dos meus alunos e perceber associações e novas formas de pensar sendo elaboradas naquele exato instante, de uma forma que pode ser vista na seguinte tira do desenhista Quino:



Guile talvez provoque em sua mãe sensação semelhante a que tive em meus primeiros contatos com as turmas da Oficina de Arte em que trabalhei, ao vê-las elaborando teorias sobre o mundo, fazendo relações e associações que eu nunca teria feito. Observá-las, assim, me instigou a pensar as infâncias como algo que vai além da inocência, algo com histórias a contar e formas de ver o mundo.



Ilustração 23:
Espermatozóide

3.3.3 - A infância entre espermas e cegonhas

A própria ideia de inocência pode criar outras formas de ver as infâncias, de representar e de explicar suas origens. Afinal, de onde vêm os bebês? São muitas as teorias.

Em 1677, por exemplo, dois cientistas, Leeuwenhoek e Hamm usando um microscópio, viram pela primeira vez um espermatozóide e pensaram que ele tinha uma miniatura de humano dentro (homúnculo) que se desenvolveria quando depositado nos órgãos sexuais femininos: o espermatozóide seria a semente, o óvulo (feminino) seria o terreno da

plantação. Acredita-se que Leewenhoek e Hamm possam ter visto as organelas do espermatozóide e entendido que o cromossomo seria a cabeça e o corpo, o núcleo. Atribuindo o que viam à forma de uma miniatura de ser humano, desenharam o que pensaram ter visto (c.f. Menino e Correia, s/d). O início da vida parecia indissociável da imagem “final” de uma pessoa, ela estaria com seu formato já definido no momento da concepção, como se fosse impensável que sua origem tivesse uma forma diferente do que se conhecia.



No século XVII, assim como os cientistas pensaram que dentro do espermatozóide já havia uma forma preestabelecida, o homúnculo, dizia-se às crianças que a inseminação acontecia pelo ouvido, associando à idéia de comunicação verbal. Como a maior parte da comunicação saía pela boca e entrava pelo ouvido, respondia-se à pergunta “De onde vêm os bebês?” com essa explicação (c.f. deMause, 1982). Para deMause, isso queria dizer que era o “mundo das práticas consuetudinárias regido por uma tradição de contatos face a face e da palavra falada” (tradução da autora).

Outras explicações se fizeram possíveis, como nos discursos assexuados da origem da vida. Uma, bastante disseminada, é a entrega dos bebês por cegonhas.



Ilustração 24:
Desenhos de cegonhas

Ainda hoje essa *imagem* da cegonha trazendo os bebês é muito utilizada, de forma alegórica, romantizada, de maneira a inspirar os cuidados que eles precisam ter.



Podemos ver isso nos desenhos acima: apesar da postura *maternal* do pássaro, o bebê está em situação periclitante, qualquer descuido, por menor que seja, pode acarretar uma queda. Quer dizer, muitos perigos assolam os recém-nascidos e até uma cegonha acha que é importante protegê-los. Dessa forma, a própria imagem da cegonha passou a ser menos vinculada à representação do carteiro, de uma pessoa que só realiza entregas, do que a imagem da enfermeira, que cuida, como na campanha atual de prevenção ao Rotavírus que está circulando na mídia, da Sociedade Brasileira de Imunizações.

3.3.4 - A Infância que brota

A pergunta: “De onde vêm os bebês?” tem outra resposta assexuada: eles podem simplesmente “brotar”, como vegetais, em uma horta ou em um canteiro de jardim.

O termo jardim de infância foi criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852). Com a intenção de construir um espaço específico para crianças inventou o que chamou de *Kindergarten* (Jardim de infância): um lugar onde as crianças seriam consideradas como plantinhas de um jardim, e o professor seria o jardineiro, associando o cuidado com os infantis ao cuidado com a natureza e a vida.

Embora o termo adequado às escolas para crianças pequenas seja Educação Infantil, ainda há escolas que mantêm a idéia de jardim de infância pelo próprio

sentimento de que a infância teria uma “graça natural”, inspirando um cuidado especial, para que brotem de forma adequada.

Fotógrafos atuais como Anne Geddes exploram esse sentimento recorrente. A criança seria o que há de mais genuíno na natureza. Dessa forma elas podem aparecer “*brotando*” de repolhos,



Ilustração 25:
Fotografia de Anne Geddes

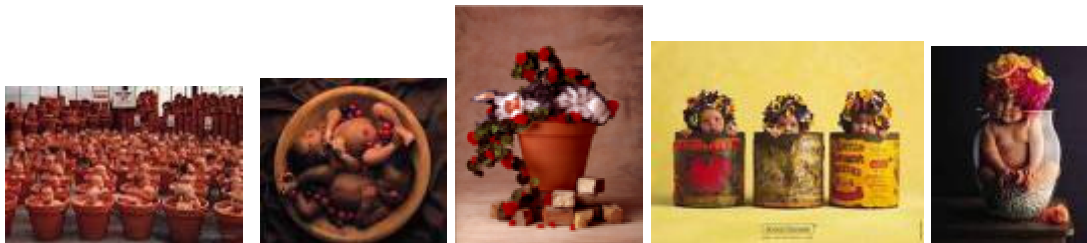
nascendo de ovos,



em ninhos,



surgindo em vasos, potes,



floreescendo, em um jardim...



Ilustração 26:
Fotografias de Anne Geddes

de infância!



Ilustração 27:
Fotografias de Anne Geddes

Essas representações geram uma necessidade de cultivo, inspiram fragilidade e dependência. Para que floresçam saudáveis precisamos estar constantemente regando e adubando adequadamente.

Mas também existem outras maneiras de pensar um *jardim da infância*: A artista Lia Menna Barreto nos apresenta a sua versão através da obra abaixo, que tem esse título:



Ilustração 28:
Jardim de Infância de Lia Menna Barreto

Quase como uma oposição ao jardim das infâncias que brotam floridas e delicadas, essas cadeiras infantis estão despedaçadas, queimadas. Há uma mutilação da infância que parece deixar um vazio, uma permanente ausência nesse ambiente recriado.

Essa e outras obras da artista desconstruem uma visualidade específica das infâncias que Anne Geddes fotografa. As obras de Lia Menna Barreto estabelecem um jogo com o imaginário desafiando os modos de ver.



Ilustração 29:
Objetos de Lia Menna Barreto

Na comparação da obra de Lia Menna Barreto com a fotografia de Anne Geddes podemos ver uma ruptura com uma determinada infância, ainda que ambas sigam na mesma linha de uma infância que brota, mas o caráter dessa brotação é outro. Enquanto um bebê dorme aconchegadamente nas sépalas de uma flor, do outro sai uma planta – é ela que brota de dentro da cabeça da boneca. O bebê está confortável em sua posição horizontal. A boneca não tem corpo e sua cabeça está virada para baixo. Não há uma nada em seu rosto que sugira dor, mas não vemos conforto nessa posição, nem em saber que de dentro dela sai um planta, mesmo que seja um organismo vivo.

Ilustração 30:
Objeto de Lia Menna Barreto



e fotografia de Anne Geddes

Duas imagens compostas de formas circulares que convergem para o centro. Uma delas agrada ao olhar – a outra incomoda.

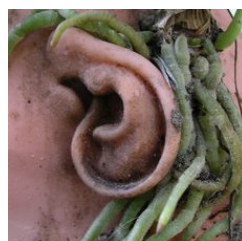


Ilustração 31:
Fotografia de Anne Guedes e objeto de Lia Menna Barreto

Essas possibilidades de desconstrução abrem caminhos para outras possíveis visualidades, como a imagem abaixo, de uma outra forma de reunir crianças e que foge na configuração a que estamos acostumados, embora a forma circular seja recorrente.



3.3.5 - Maternidade e Infância

Ainda hoje as propagandas, álbuns de fotografias e outras formas de registro de imagem seguem o padrão da infância que precisa ser assistida, cuidada, na qual a maternidade exerce papel preponderante, formando um modelo a ser seguido. As artistas Mary Cassat (1845-1926) e Berthe Morisot (1841-95) acrescentam ainda mais singeleza à idéia de infância assistida. A infância e a maternidade foram pintadas em quadros que conquistaram os críticos, que viam nesses temas uma propriedade tipicamente feminina.

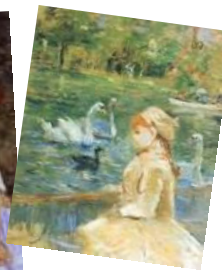


Ilustração 32:
Pinturas de Morisot
e Cassat

As obras de Berthe Morisot, “Pelo Lago”, “Na Varanda” e “O apoio” mostram uma infância bonita, delicada, mas também introspectiva, passiva, comportada, salientada pelas poses e cores suaves. Assim como em Mary Cassat, com as obras “Jovem Mãe Costurando”, “Mãe Brincando com sua Filha” e “O Carinho da Criança”. Apenas na primeira há um olhar direto ao observador: direto, porém distraído, suave - a menina parece estar dando uma espiada enquanto a mãe costura. Os olhares que aparecem nas outras obras são baixos, submissos. As cabeças são levemente inclinadas, e os rostos estão de perfil. Essas obras demarcam o “mundo da criança” até seis ou sete anos como sendo, “fundamentalmente, o mundo das mulheres”. A recorrência dessa demarcação visual é confirmada por deMause (*op.cit.*: 288) que faz essa mesma afirmação relativa à arte do século XVII.



Ilustração 33:
Imagens Publicitárias

Por isso é importante pensarmos que: “as práticas culturais bem como as representações visuais tanto dependem, quanto produzem inclusões e exclusões sociais, e um relato crítico precisa dirigir-se tanto a suas práticas quanto a seus significados culturais” (Rose, 2001: 15,16). Nossos olhares precisam estar cientes dos processos da visualidade e especialmente atentos para as práticas discursivas entranhadas nas imagens.

Nem sempre a maternidade e a infância foram representadas com os padrões preestabelecidos acima analisados. Essa maternidade, em muitas concepções imagéticas, remeteu-nos à figura sacra de Maria, mãe de Jesus. deMause vai mais além da história de Maria e a recorrência temática: “A continuidade e o convencionalismo dos temas podem ser apreciados comparando um friso de “Ísis dando de mamar a Horus” com Maria dando de mamar a Jesus.[...] [embora ambos tenham proporção adulta], Horus parece muito mais feliz que Jesus” (c.f. deMause, 1982: 96, 97) [acréscimo da autora]. deMause ainda acrescenta à comparação a “Virgem com o Menino” do livro de Kells (c.VIII), a mais antiga representação da Virgem em um manuscrito ocidental.



Ilustração 34:
Ícone Bizantino



Ilustração 35:
Desenho Egípcio



Ilustração 36:
Ilustração do
Livro de Kells

Nas três imagens as mães estão olhando em volta e não para os bebês que estão em seus colos. São eles que olham suas mães. Segundo deMause, era função da criança reduzir as ansiedades urgentes dos adultos. Sobre isso ainda comentou:

[...] em torno a esse mesmo tema, foram catalogados mais de 500 quadros de mães e filhos de todos os países comprovando que os quadros em que as crianças olham sorriem e acariciam suas mães são anteriores àqueles em que as mães olham, sorriem e acariciam as crianças, atitudes raras nas mães em qualquer pintura (*idem, ibidem*: 25, 41).



Ilustração 37:
Ícone Bizantino

Muito antes de se cultivar o cuidado e o carinho das mães por seus filhos, deveria haver, então, uma deferência deles em relação a elas. Era obrigação dos filhos confortarem suas mães. Note-se que no ícone à esquerda, além dessa questão dos olhares, é o Menino que acaricia sua mãe.

As questões anatômicas também estão claras: Jesus está com o cenho franzido, apresenta “entradas” no cabelo e peito musculoso. Aliás, essa era uma prática comum a determinadas obras de arte que fogem desse padrão já mencionado da figura materna e do infantil. A representação da criança não condizer anatomicamente a uma criança, foi uma condição da religiosidade da época, que não poderia conceber que os devotos pudesse identificar suas próprias infâncias às infâncias sagradas – o que seria uma heresia.

As representações de Maria amamentando Jesus passaram a ter um caráter assumidamente didático pelos sécs. XII e XIII, quando as pessoas passaram a “adornar suas casas com quadros e esculturas ‘gratas à infância’” (deMause, *op. cit.*: 234), pois acreditavam que a mãe que amamentava seus filhos refletia o ideal da maternidade, e deveria inspirar a todas elas.

Outro exemplo que data da Idade Média, em especial, a Bizantina (c. 330 d.C.), período no qual a representação de crianças não era observada, pois a arte se restringia a temas religiosos ou monárquicos e, muitas vezes, mesclava os dois. Era comum a confecção de mosaicos com a figura da Virgem Maria, com seu Filho ao colo,

entre o Imperador e a Imperatriz. Nesses mosaicos, o Menino Jesus é também representado com as proporções do corpo equivalentes às de um adulto.



Ilustração 38:
Mosaico Bizantino

O mosaico acima está na Catedral de Santa Sofia, em Istambul e representa imperadores de épocas diferentes com a figura da Virgem Maria e seu Filho ao centro. Tanto as figuras sagradas quanto as Reais ostentam auréolas, círculos em torno de suas cabeças que indicam santidade, ou seja, na representação de Reis de da Virgem com seu Filho são usados os mesmos elementos que indicam que todos têm a mesma origem sacra.



Ilustração 39:
Ícone Bizantino

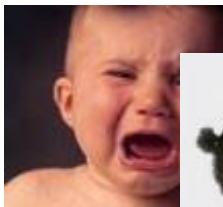


Da mesma forma, apresentam-se os ícones¹⁰. A visão que se tinha dessas infâncias sagradas tornaria invisível as infâncias próximas, os Daguerreótipos do Poder estariam fotografando justamente um discurso de diferenças, pois, além da diferença nas proporções físicas, esses Meninos apresentam uma postura séria, solene, e um Deles possui barba, como nas representações de Jesus adulto.

¹⁰ Ícone: termo derivado do grego εἰκών, (*eikon*, imagem), identifica uma representação sacra pintada sobre um painel de madeira. Se trata de uma criação bizantina do século V. Quando da queda de Constantinopla em 1453, foi a população dos Bálcãs que contribuiu para difundir e incrementar a produção desta representação sacra, sendo na Rússia o local onde assume um significado particular e de grande importância.

3.3.6 - A Infância Sagrada

A arte Bizantina, desenvolvida no Mediterrâneo Oriental a partir de 330 d.C, aperfeiçoou a técnica do Mosaico e criou os chamados Ícones, em que não há imagens de crianças comuns, apenas aquelas que são sacras, como Jesus. Essa arte ateu-se à representação de figuras sagradas e, também, imperiais, algumas vezes juntas, aliando as ideias de poder divino e poder real. Nossa Senhora com Jesus ao colo ao lado da Imperatriz e do Imperador é uma imagem recorrente. Mas a representação do Menino Jesus não corresponde a aparência física observável em bebês das mais diversas origens e contextos.



É possível depreender as diferenças presentes nas representações contemporâneas e nas bizantinas. Para essa última, a criança é um adulto em miniatura, um pequeno líder espiritual que, em sua fantástica sabedoria já nasceu adulto, poderoso, só que em tamanho pequeno. Pintar um Jesus com a estrutura física de um bebê comum desse período poderia ser considerado uma heresia.

As representações infantis se restringiam à infância sagrada. Cristo nunca teria sido criança, nem teria tido jeito e atitudes infantis. Está sempre sério (côncio de nossos pecados), mantém seu braço direito erguido mostrando seu poder (abençoando ou ordenando) e, às vezes, tem até barba, como é o caso de uma das figuras em questão. Seu olhar é duro, muitas vezes reforçado por sobrancelhas grossas e linhas de expressão bem marcadas. Na forma de Ícone ou Mosaico, é sempre onisciente, onipotente e onipresente.

Vale lembrar, antes de tudo, que “a infância não era interessante por si mesma” (deMause, 1982: 95) [tradução da autora]. “Na realidade, as crianças participavam das cerimônias. As distinções entre adultos e crianças não estavam tão claramente traçadas como hoje” (Debray, 1993: 260). As representações de outras épocas, então, mostram-nos as infâncias totalmente inseridas no cotidiano, no qual as atividades exercidas por elas eram as mesmas dos adultos. A criança era pensada apenas como pessoa menos hábil e mais lenta na execução das tarefas.

Para Ariès “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (1981: 17). deMause reforça argumentando que supor esse desconhecimento seria fazer pouco caso de abundantes provas de que os artistas medievais sabiam certamente pintar crianças com realismo e seria, também, deixar no limbo toda a arte da Antiguidade (*op. cit.*: 22). A teoria do desconhecimento é, para eles, insustentável, o que faz com que as deformações aparentes nas representações de pessoas de pouca idade sejam, necessariamente, decorrentes de uma forma de ver, ou seja, o referencial de

experiências que a visualidade traz é que determina o padrão a ser descrito (pintado, desenhado, fotografado, entre outros).

3.3.7 - A infância transcendente

A infância transcendente relaciona-se diretamente com infância sagrada, diferindo-se pelos *putti*, cupidos e anjos, ou seja, imagens de bebês, ou crianças maiores, todos rechonchudos, nus e às vezes com asas. Podem ser relativas tanto ao sacro quanto ao profano.

Os *putti*, podem representar também a infância sagrada, mas não se atém a ela, podendo ser associados a figuras mitológicas e representando paz, prosperidade, alegria e lazer, bem como alegorias do céu. Não são retratos de

crianças comuns, pois, dizia-se, no

Renascimento, que se alimentassem as crianças com o que a sustentasse, sem deixá-las engordar. Segundo deMause (*op.cit.*: 238) a “julgar pela delgadez das crianças nos retratos de família da época, sequer os filhos dos ricos comiam em excesso”.

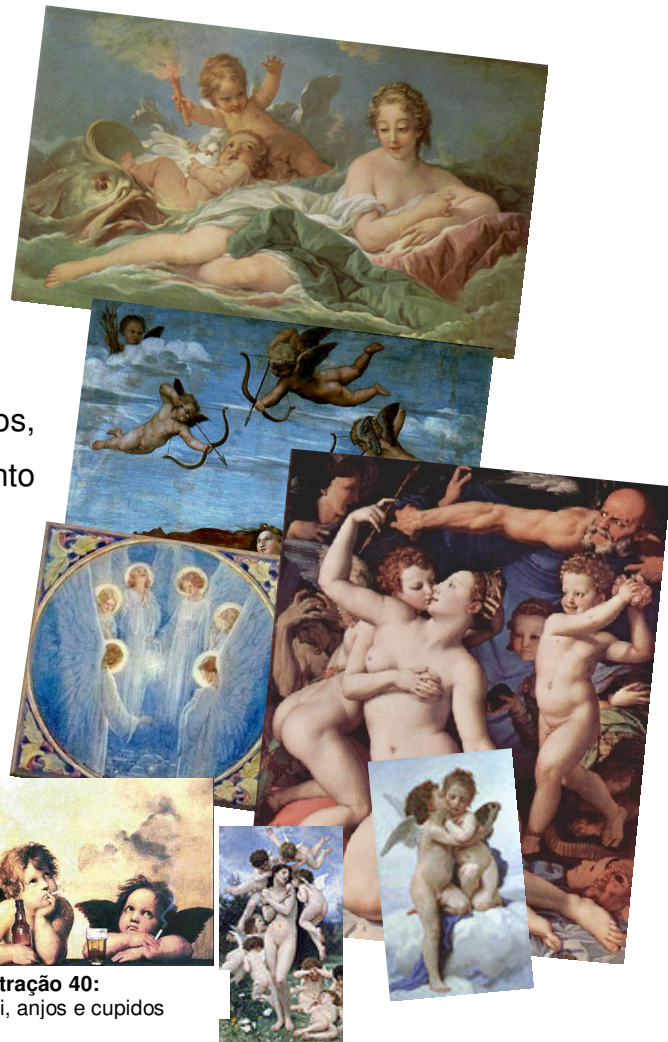


Ilustração 40:
Putti, anjos e cupidos



Ilustração 41:
Pinturas de van der Goes e El Greco

As pinturas do Renascimento (c.1300 – 1650) apresentam muitos *putti*, das mais variadas formas, inclusive aludindo ao amor sexual. Essa maneira de representação dos infantis também não se refere às crianças comuns, embora tenha incentivado a existência de imagens com um pouco mais de naturalidade nas posturas. Apesar de portarem corpos infantis, anjos não são propriamente *crianças*, assim, essas representações não aviltariam a moral nem seriam consideradas uma elegia à pedofilia ou à corrupção de menores. “Que significavam essas crianças [...] para quem as criavam ou para quem as olhavam, crianças e adultos?”

(deMause, *op.cit*: 237). Isso possibilita o uso de forma que não se usaria com crianças, por exemplo, bebendo cerveja ou tocando sensualmente uma mulher.



Ilustração 14:
Pinturas de Caravaggio

No quadro encomendado pela Igreja sobre São Mateus recebendo as escrituras inspirado por um anjo pintou um anjo conduzindo a mão de um homem analfabeto atrapalhado com a desconhecida função de escrever. A representação de um anjo com os pés no chão, dentre outras questões consideradas infames, foi recusada. O artista precisou refazer a encomenda desta vez com uma versão “aceitável” do anjo flutuando entre tecidos revoltos passando o texto de uma forma que não precise tocar um ser mundano.

O pintor barroco Caravaggio (1571-1610) vivenciou o quanto uma concepção pode ser rígida nas representações do transcendente.



Ilustração 15:
Imagens da Idade Média

A transcendência na imagem infantil também pode ser encontrada como representação de almas, facilmente encontráveis na Idade Média. De uma certa forma essa concepção retorna à infância inocente, pois o corpo infantil é relacionado à inocência da alma retornando aos céus após a morte ou se encaminhando ao inferno – aí enfatizando a ideia de precariedade e imperfeição, voltando-se à monstruosidade.

3.3.8 - A Infância que desacomoda



Ilustração 44:
Objeto de Jeff Koons

Algumas representações da infância preferem desacomodar os olhares, fugir aos padrões que foram estabelecidos baseados em conceitos divulgados como verdadeiros, assim como foi visto nas obras de Lia Menna Barreto. Conceitos esses como o tipo de beleza que se quer padronizar com as pequenas *misses*, por exemplo, bem como a maneira como as infâncias devem ou não ser representadas. Se em todas essas representações visuais do ser criança não há lugar para comportamentos espontâneos, na arte contemporânea, o artista americano Jeff Koons (1955) procura desacomodar esses conceitos. Suas obras, além de se utilizarem de temas considerados infantis, como os balões, são expostas de formas inesperadas, razão por que foi batizado de *l'enfant terrible* pela imprensa, como se tudo não passasse de uma travessura de criança.

Uma exposição com uma série de esculturas espelhadas como esta de metal que imita um cachorro feito de balão, de Koons, e as pesadas formas barrocas do Palácio de Versalhes talvez fosse considerado uma combinação que não haveria como existir. A maneira encontrada para que esse contraste ocorresse foi adotar o ponto em comum entre Jeff Koons e o Palácio de Versalhes. Em uma exposição em 2008, nesse local, o artista se utilizou do reflexo de



Ilustração 45:
Objeto de Jeff Koons

suas obras e o reflexo produzido pelos famosos espelhos do Palácio. A identificação provocada pela aproximação desses dois modos de ver tão diferentes através dos reflexos distanciou ainda mais os contextos históricos e sociais que deram origem a tão diferentes visibilidades.

O que costuma ser diferente tende a não ser aceito de forma simples. Imagens utilizadas de certa maneira realizam facilmente essa função. A fabricante italiana de roupas Benetton baseou-se em problemáticas contemporâneas bastante comuns, como as questões políticas, sociais, de gênero e raça, muitas vezes envolvendo crianças para chamar a atenção em suas campanhas publicitárias com imagens cujo único texto era o seu slogan “Cores Unidas da Benetton” (tradução da autora).



Ilustração 46:
Imagens Publicitárias

O choque visual que essa campanha gerava na época em que foi veiculada, com ênfase na cor da pele, se deu especialmente porque os contrastes eram reproduzidos com imagens de crianças.

3.3.9 - A Infância Real

Dando continuidade a ideia de que as infâncias sagradas e/ou da realeza são ou não diferentes das infâncias comuns, outros artistas, em outras épocas distinguiram o ser Real da plebe. Podemos apontar Velázquez (1599-1660), na Espanha, pintando o Infante Baltazar Carlos, montado sobre um cavalo robusto que está erguido sobre as patas traseiras. Ele não apresenta nenhuma reação de insegurança: o futuro rei, embora com apenas cinco anos, já se mostra poderoso e controla com perfeição seu cavalo e suas terras



Ilustração 47: Pintura de Velázquez

que aparecem ao fundo. Se, nessa época a criança comum ainda é vista como um ser pequeno ao qual faltam habilidades, ao Infante Real elas não faltam: - ainda não cresceu, mas já tem as qualidades necessárias para assumir o trono e comandar a nação.

Nessa pintura vemos a criança montando um cavalo, provavelmente um pônei, bastante acima do peso, pelo seu tamanho. O cavalo está empinando, formando uma diagonal, que dá movimento à cena e sugere uma certa instabilidade, mas o menino não perde o equilíbrio, nem joga o corpo para trás para isso. Está perpendicular a base demonstrando controle sobre a situação, mesmo usando apenas uma nas mãos, pois a outra está segurando um cetro, um símbolo de poder. Apesar do vento que podemos

notar pelo movimento da crina e do manto, o chapéu do príncipe não se move. Suas roupas são iguais as de um homem adulto e abastado na sua época. O que esses Daguerreótipos do Poder estão fotografando? Eles fazem desse menino uma criança diferente das outras?

Que concepções de infância podemos ter ao olhar essa imagem? Provavelmente não estabelecemos uma relação de identificação. Ao olhar o príncipe podemos ver o quanto ela, em sua própria infância, é diferente e como não temos os predicados para ter direito ao trono. Assim, como alega Haraway, “o que a visualidade faz é produzir visões específicas da diferença social – de hierarquia de classe, ‘raça’, gênero, sexualidade, e assim por diante – apesar de alegar que por si só não faça parte dessa hierarquia e assim seja universal” (*apud* Rose, *op.cit*:9).

No retrato de Felipe Próspero vemos uma criança que pela data possui dois anos de idade. Ele encontra-se em pé, imóvel ao lado de uma poltrona proporcional ao seu tamanho, o que por si só já indica riqueza, pois poucas pessoas poderiam fazer um investimento desse porte – os móveis eram muito caros.

Sobre a cadeira, há um cachorrinho. Velázquez foi um dos primeiros pintores a usar cachorros em retratos. Ele os fazia principalmente na presença de crianças, pois eram uma espécie de brinquedo para elas. Felipe está vestindo uma roupa muito rica, com muitos brocados e jóias. Está vestido “à maneira da



mãe de seu pai”, como era hábito com crianças dessa idade (*c.f.* deMause, 1982).



Ilustração 48:
Pintura de Velázquez

Entre outras características que demonstram, nesses casos, poder, está a própria questão física. Uma criança de dois anos, por exemplo, não tem essa “retidão” em sua postura. Possivelmente uma criança de cinco anos não tem a força necessária para controlar um cavalo ao mesmo tempo em que segura um cetro, certamente pesado para posição em que se encontra. São pequenos detalhes que podem ser

necessários para o entendimento dessa relação de diferenciação entre os Reais e os outros, comuns.



Acredito que isso seja uma das características da visualidade, própria ao seu processo de produção de maneiras de ver. Apesar da visualidade ser, como diz Haraway, *universal*, a forma com que os visualizadores vão perceber essas imagens está ligada, necessariamente, aos seus próprios referenciais, tanto imagéticos, quanto sociais, políticos, sexuais e assim por diante (*apud* Rose, *op.cit.*).

A representação da Infanta Margarida, retratada até a exaustão por Velázquez, é a de uma eterna princesa. O seu retrato mais discutido e comentado é, sem dúvida, aquele conhecido como “As Meninas”. Nele, aparece retratada em todo o seu contexto de vida, com suas Damas de Honra, as Madres que cuidam de sua educação, seus brinquedos (anões, cachorro), e, apesar de toda essa parafernália, o que tem de menos importante é,



justamente, tudo isso! O quadro mostra um jogo de espaços e reflexos que vão muito além da figura da princesa. Olhando-se demoradamente o quadro, Foucault (1992: 21) chega a perguntar-se: *Somos vistos ou vemos?* Olhar o quadro é olhar pessoas que nos olham. Tudo está distribuído de forma tão organizada que chegamos a nos perguntar: é para nós que olham mesmo? Entrando, mesmo que constrangidos, no quadro, somos envolvidos por uma cena que remete à observação de quem estava na posição anterior – o casal Real, refletido no espelho ao fundo e que é olhado com surpresa e atenção pela princesa e pelo pintor - e o próprio pintor, que compõe e concretiza a cena. Na verdade, nesse passeio para dentro e fora do quadro, que reduz a admiração à princesa a um tempo mínimo, o que se vê é realmente um retrato da princesa, numa cena vista através dos olhos do casal real que *está/não está* no nosso lugar. Reside aí, nesse complexo *ver/não ver* o que *está/não está* aparente. A Infanta Margarida não tem, em nenhum momento, uma aproximação com a criança comum. Ela é tão *estática* que chega a parecer uma boneca.

3.3.10 - A Infância bibelô

A infância “bibelô” é uma infância tornada objeto para enfeitar, mencionada por Dornelles em seu livro *Infâncias que nos escapam* (2005:40). Essa também é uma representação recorrente em diversas épocas e em todas provoca enternecimento.

Por exemplo, o Rococó (séc.XVIII), estilo que primava pelas frivolidades sociais, e que também conhecido como “Luís XV”. Nesse estilo, Reynolds (1723–1792) destaca-se como um dos grandes retratistas. O principal atributo que contextualiza o Rococó nesses moldes é o fato de, nas obras, aparecerem crianças, bem nutridas, vestidas com requinte, e que demonstravam suavidade, delicadeza e, até mesmo, inocência nos seus gestos. Observa-se, por exemplo, que a maneira como a menina segura o cão é a mesma no outro quadro com a menina de amarelo que segura o



Ilustração 50:
Pinturas de
Reynolds

vestido, e semelhante ao outro acima. Essa posição contida parece ser bastante apreciada, pela sua repetição em pinturas de meninas, parece acrescentar uma expressão que sensibiliza.

É importante considerar que, nessa época, não havia espaço para a infância popular, já que a frivolidade, característica do estilo, não era luxo a que o povo poderia se dar. A infância nobre, nesse caso, encaixa-se adequadamente nas novas necessidades dessa arte. Não havendo preocupações sociais com essa classe, o artista podia explorar o caráter de docilidade e delicadeza que ele queria dar às crianças, mesmo se fossem choronas ou teimosas.

Através dos Daguerreótipos do Poder, formam, assim, práticas discursivas que enternecem. Nessas imagens é importante salientar especificamente os discursos taxativos, os enunciados que reiteram posturas e efeitos de verdade que, de uma forma sedutora, enternecem os olhares, geram prazeres e desenharam um tipo de infância a ser desejado.

O *Modus Operandi* desses discursos baseia-se na formação de um modelo que gera comoção, ternura, provocando uma determinada forma de sensibilização padronizadora. Em vários momentos, a arte se apropriou desses discursos: além do Rococó há dentre outros, o Impressionismo (séc. XIX) com Renoir (1841-1919):



Ilustração 51:
Pinturas de Renoir

São crianças com cabelos loiros ou castanhos, de classe social abastada, pois estão bem nutridas e bem vestidas, posando para o pintor simulando uma situação de lazer ou simplesmente idílica. Todas apresentam gestos contidos e olhares suaves. Nenhuma das crianças olha diretamente ao visualizador. Mais do que simplesmente achar bela e se encantar com as formas idealizadas dessas infâncias, como em algumas imagens das pequenas misses, elas exploram uma concepção que alia vários conceitos, como a inocência. São infâncias basicamente delicadas, suaves, e isso se aplica também aos meninos, pois a infância em si é apresentada de forma assexuada, como anjos, desprovidos de maldade e malícia. Se nas relações de poder que foram pintadas por Velázquez naquelas obras analisadas a presença era só de meninos, demonstrando a força masculina, aqui a feminilidade, pela sua graça presumida, atribuída, pelo menos, é o mais relevante para ser observado, razão por que a presença de meninos é menor.

Semelhantes abordagens podemos constatar na coleção de figurinhas do álbum Bem-me-quer, editado durante a minha infância e reeditado posteriormente. Foi uma publicação de grande sucesso, alcançando uma grande tiragem, e de grande aceitação pelas meninas na época. Esses álbuns foram um referencial de beleza para toda uma geração.



Ilustração 52:
Figurinhas colecionáveis
do álbum Bem-me-quer.

Assim como no Rococó e no Impressionismo, essas imagens produzem enternecimento gerando uma corrida às figurinhas mais difíceis de encontrar, consideradas pelo meu grupo de amigas da época, lembro-me, as mais valiosas da coleção. A abrangência desse tipo de prática discursiva dá-se justamente pela capacidade de comover seduzindo pelo olhar, fazendo com que os Daguerreótipos do Poder sejam, portanto, um mecanismo utilizado nas práticas discursivas para se

fazerem seus enunciados visíveis de forma a divulgarem suas verdades sobre como se deve ser criança.

Portanto, essa infância bibelô continua a ser explorada até os dias de hoje, em imagens veiculadas pela internet, em propagandas, cartões, fotografias.



Ilustração 53:
Imagens
Publicitárias

Outro exemplo bem prático de como a publicidade, por exemplo, utilizou-se do poder da visualidade para chamar a atenção foi a campanha publicitária da Parmalat¹¹.



Ilustração 54: Imagem publicitária

Essa indústria alimentícia, para incentivar o consumo de leite, usou imagens de crianças fantasiadas de animais, mamíferos como os humanos. Dessa forma aproveitou a conexão que há entre a infância e o consumo de leite. A ternura provocada pelas propagandas foi tão grande que gerou uma série de outras propagandas com as crianças da primeira campanha já crescidas e produtos relacionados, bem como uma corrida das mães aos fotógrafos porque queriam seus filhos retratados tal qual as da propaganda. Fotógrafos profissionais tiveram de adequar os seus estúdios para atender a essa demanda. E também montaram estúdios em Centros Comerciais que geram filas imensas.



Ilustração 55:
Imagem de livre
circulação na internet

¹¹ PARMALAT: Indústria Alimentícia de Laticínios.

Ilustração 56:
Imagens publicitárias



3.3.11 - A Infância de Plástico

A infância estetizada, que apresenta uma beleza idealizada, como eram os ideais do estilo Neoclássico (séc. XVIII e XIX) é uma das que ainda tem bastante aceitação e ainda circulam em profusão na contemporaneidade. Esse estilo é caracterizado pelo retorno às formas idealizadas da Antiguidade Clássica, com regras de pintura muito



Ilustração 57:
Pintura de David

rígidas que incluem deixar a superfície *lisa como a casca de uma cebola*. Sua relação com a infância é tímida, por sua condição de *vir a ser* mulher, portanto, sua ocorrência é rara. David (1748-1825), por exemplo, retrata a sua filha como uma *pequena grande dama*¹², uma minimulher, elegante e refinada, representada de forma idealizada, comportada.

Essa é uma característica do idealismo formal que o Neoclássico importará do antigo Classicismo. Geralmente as meninas são pintadas assim, como pequenas mulheres, bem comportadas, suaves, femininas, delicadas - uma visão bastante restritiva de como uma menina/mulher deve parecer. Trata-se da definição de uma identidade hegemônica, definidora de um gênero, de raça, uma representação política de uma classe. Propaga-se, através dessas imagens, uma postura elegante, de formas esguias. Suas peles são claras, de coloração uniforme. Seus cabelos estão sempre impecavelmente arrumados e o rosto maquiado. Estão sempre bem vestidas. Isso tudo exclui, de antemão, infâncias cujas classes sociais que não tenham poder aquisitivo

¹² Expressão familiar usada para definir um comportamento elogiável de uma menina.

para tanto, nem pertençam a raça branca e obriga-as querer se incluir, forçando todas a buscarem assemelhem-se a isso.

Os Daguerreótipos do Poder mostram-se capazes de fotografar os discursos que podem matar nas produções visuais relativas a essa concepção. São inúmeras, e de fácil acesso, as imagens de crianças com postura denotando poder e soberba, indicando como se deve ser. Podemos apontar como exemplo os concursos de *misses* infantis, que estão cada vez mais populares, concorrendo pela atenção dos imaginários das crianças.

Dessa forma, não é só na época do Neoclassicismo que se percebe essa concepção de infância. Um exemplo de 2006 é o filme *Pequena Miss Sunshine*, em que meninas muito jovens buscam se parecer como *misses de verdade*, mulheres adultas, com o corpo formado, desfilando, sentando e falando como as *misses* adultas. Nelas, essas características são preparadas e ensaiadas para a ocasião, que pode ser o próprio desfile, uma sessão de fotos, entrevistas ou mesmo uma ida ao *shopping*. Como a protagonista do filme referido não está dentro destes padrões, esse contexto faz parecer que é ela quem está deslocada, tendo em vista atitudes como não tentar caminhar como uma modelo profissional e outras características físicas como ter uma barriguinha saliente.



Ilustração 58:
Cenas do filme “Pequena Miss Sunshine”

O que podemos encontrar de discursos que podem metaforicamente matar nessas imagens? Para começar temos um tipo de criança sendo afirmado



Ilustração 59: Natália
Miss Mundo Mini 2008

categoricamente: a criança bonita, vaidosa, bem vestida e bem entrosada no mundo da moda. *"Ela adora se arrumar"*, diz a mãe da *Miss Mundo Míni 2008* Natália, de cinco anos de idade - é a chamada de uma matéria do jornal Zero Hora do dia 29 de agosto de

2008. A menina é apresentada como alguém que naturalmente não se preocupa em ter mais tempo para brincar e tem anseios de *mocinha*:

— *ai, ainda faltam 10 anos para eu debutar* — é a sua fala para o jornal.



Ilustração 60:
Imagem publicitária

De certa forma, esses *discursos que podem matar* já chegaram ao seu sentido literal. Em 2006, a menina JonBenet Ramsey de seis anos de idade, outra assídua frequentadora de concursos de beleza foi assassinada nos Estados Unidos. Suas fotografias eram amplamente divulgadas na imprensa americana e na internet em função de seus inúmeros títulos. Nessas fotos, aparecia sempre vestida como uma

pequena mulher. Apresentava uma feminilidade mais compatível com a idade adulta usando maquiagem pesada, cílios postiços, unhas pintadas e sapatos de salto alto. Seus pais chegaram a ser acusados de comercializar a filha. Sobre esse tipo de representação, Felipe nos diz:

É possível observar a grande quantidade de programas de TV que investem cada vez mais em quadros específicos para crianças, onde elas são entrevistadas, cantam, dançam, representam, inspiradas/os quase sempre em astros nacionais e internacionais. As meninas, especialmente, procuram imitar mulheres adultas muito sensuais e, por vezes, os próprios apresentadores do programa se dirigem a elas de modo erotizado, mesmo sendo crianças (FELIPE, 2006:220)



Ilustração 61:
JonBenet Ramsey

Os Daguerreótipos do Poder, ao ensinar essa forma de ser menina torna-se um exemplo de amadurecimento erotizado da infância – um potencializador do seu devir mulher - enquanto objeto a ser admirado e desejado.

Esse estereótipo da miss pode ser acompanhado, inclusive, pela internet com as pequenas misses dos Estados Unidos.



Ilustração 62:
Imagens de livre circulação na internet

Bem como no Rio Grande do Sul:

Sobre essa menina da reportagem do jornal Zero Hora já foi mencionado o comportamento que adota diante da realização da sua própria beleza. Isso faz parte das práticas discursivas que disseminam efeitos de verdade sobre o que é ser menina, tornando as pequenas *Misses Sunshine* cada vez menos visíveis. A menina da reportagem, tratada como um prodígio, está sendo chamada de *Barbie*, quer dizer, está sendo comparada a uma boneca que não representa uma criança,



Ilustração 63:
Reportagem de jornal

mas uma menina mais crescida, uma mocinha, disseminando um ideal de beleza a ser alcançado e naturalizando uma forma de ser mulher. Suas formas esguias sugerem um determinado biotipo bastante magro e a uniformidade de sua *pele* de plástico são



Ilustração 64:
bonecas 95

comparáveis às intenções dos neoclassicistas de deixar a superfície da pintura lisa como a casca de uma cebola e aos efeitos de *photoshop*¹³ das fotografias veiculadas pelas pequenas *misses* americanas e pela publicidade em geral. Por essas e outras razões quem destoa dessas amarras visuais pode sentir-se diferente e inferiorizado por não se enquadrar naquilo que foi naturalizado.

Artistas plásticos contemporâneos e músicos produzem a partir dessa concepção de infância, como Mark Ryden, com sua obra intitulada "*Saint Barbie*", de 1994 e a música *I'm a Barbie Girl* (1997).

O refrão da letra da música diz o seguinte:

I'm a Barbie Girl in a Barbie World
Life in plastic, it's fantastic
You can brush my hair, undress me everywhere
Imagination, life is your creation

*Eu sou uma Barbie Girl em um Mundo Barbie
A vida em plástico, é fantástica
Você pode escovar meu cabelo, despir-me em toda a parte
Imaginação, a vida é sua criação*

Tanto a música quanto a imagem aludem à disseminação desse padrão de beleza, reforçando a necessidade de se segui-lo, caricaturizando-a. Enquanto a menina da imagem reza para a Santa Barbie (talvez para ser como ela?), a música diz que a vida em plástico é fantástica.



Ilustração 65:
Imagem de Mark Ryden

¹³ Programa de computador que edita as imagens mantendo seus efeitos de verdade.

3.3.12 - A Infância e os monstros:

Uma outra forma de desacomodar está na relação das crianças com os monstros, entendendo por monstros tudo aquilo que, de alguma forma, suscita sentimentos como medo, angústia, insegurança e/ou apresenta grandes diferenças com relação a um padrão de normalidade. Segundo Cohen (2000:29) “o monstro é a diferença feita carne”. Para que possamos entender o que os fez existir e como funcionam “os monstros devem ser analisados no interior da intrincada matriz de relações (sociais, culturais e lítero-históricas) que os geram” (*idem, ibidem*: 28).

Nos relevos Românicos (séc. XI a XIII) das catedrais, por exemplo, a preferência na representação era por monstros e/ou animais fantásticos, cenas do inferno, do juízo final e cenas de tortura. A intenção parecia bem simples: se a pessoa não acreditasse no discurso da Igreja por bem, seria coagida a acreditar por mal, pois essas cenas narravam o que iria acontecer com o descrente.

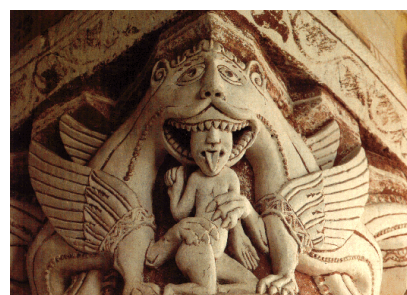


Ilustração 66:
Relevô Românico

Esse artifício continuou a ser utilizado durante muito tempo pelas pessoas encarregadas de cuidar das crianças, e podemos encontrar algumas provas de que o uso de máscaras para assustá-las remete à Antigüidade (deMause, *op. cit.*: 32) [tradução da autora]. A Arte Românica, então, não foi a criadora desse “método pedagógico”, mas com certeza fez muito uso dele, divulgando-o em larga escala. Segundo deMause, ainda:

[...] a maioria dos antigos estavam de acordo que era muito conveniente manter sempre presentes as imagens [...] [de] bruxas ante as crianças para fazer-lhes sentir o terror de que durante a noite chegariam espíritos para raptá-los, comê-los, fazê-los em pedaços e chupar-lhes o sangue ou a medula dos ossos (*op.cit.*: 30) [tradução da autora].



Ilustração 67:
Cena do filme Monstros S.A.

deMause ainda afirma que, segundo Di3n Cris3stomo (1932), essas imagens de terror teriam sido “inventadas em benef3cio da crian7a, para que sejam menos imprudentes e ingovern3veis” (*apud op. cit.*: 30).

Esse “m3todo pedag3gico”, ao que tudo indica, foi bastante popular, pois temos relatos de que as crian7as eram levadas a presenciar execu73es e ver e tocar os mortos (deMause, *op. cit.*: *passim*) [tradu733o da autora], para aprenderem a n3o temer os mortos e para entender o que acontece a quem desrespeita os c3digos de comportamento.

Na Idade M3dia, as figuras fantasmag3ricas usadas para assustar eram preferencialmente bruxas e dem3nios e depois da Reforma era o pr3prio Deus. E “quando a religi3o deixou de ser o foco de atra73o da campanha de terror, utilizaram figuras mais pr3ximas” (*idem, ibidem*: 30) [tradu733o da autora], como o velho do saco, o bicho-pap3o, o boi-da-cara preta e afins.



Ilustra73o 68:
Cartaz promocional do filme Monstros S.A.

Se em outrora os monstros tinham essas finalidades com as crian7as, atualmente se percebe, tanto em filmes como *Monstros S.A* quanto na Campanha da

RBS¹⁴ contra a violência aos infantis, que o sentimento causado por eles já não é mais o mesmo. No filme, existe a idéia de um mundo paralelo ao humano onde só vivem monstros. Para obterem energia, alguns deles trabalham em uma “empresa” assustando crianças humanas, retirando, assim, de seus gritos de horror, a energia de que precisam. O mais interessante é que o elo entre os mundos consiste em um dos monstros que assusta as infâncias, o “monstro do armário”. Nele os monstros temem o contato humano (porque podem ser contaminados), mas descobrem que os risos das crianças são mais poderosos do que os gritos e que devem, portanto, fazê-las rir em vez de gritar.

Trata-se, então, de pensar o que não faz parte do seu mundo, o que não é (re)conhecido como semelhante, como algo grotesco, monstruoso. É transformar o que é diferente em aberração monstruosa.

O mundo de *Monstros S.A.*, portanto, divulga a todos que os humanos são perigosos e que podem contaminar a população. Assim, mantêm uma distância segura entre os mundos, mantendo controle entre as fronteiras, filtrando adequadamente as informações que podem circular sobre o assunto. Para Cohen (*ibidem*: 33), “representar uma cultura previamente como monstruosa justifica seu deslocamento ou extermínio, fazendo com que o ato de extermínio apareça como heroico”. A empresa *Monstros S.A.* faz a sua propaganda sobre as benesses da geração de energia paralelamente a propagação do terror aos humanos. Daí para justificar a criação, no filme, de uma máquina para arrancar gritos das crianças, de forma cruel, porém mais eficiente do que apenas assustar, faltou muito pouco.

Além desse fato sobre o qual o filme se desenvolve, há o caso isolado de um dos monstros que foi expulso do seu mundo tendo, então, de viver no mundo dos humanos. Para ele, ser chamado de “abominável homem das neves” era algo chocante



Ilustração 69: Por que não “adorável homem das neves”?

¹⁴ RBS – Rede Brasil Sul de telecomunicações – Emissora de televisão.

porque se considerava um “cara bacana”. Sua dúvida consistia em por que não ser chamado de “adorável” ou “agradável”. É certamente uma relação que se fez cômica, levando em consideração que o filme é indicado para crianças, porque mostra o inusitado que, de alguma forma, confronta os tais conceitos pré-estabelecidos que já foram citados.



Ilustração 70:
Imagem publicitária



Ilustração 71:
Boi, boi, boi...
Boi da cara preta...
pega esse menino
que tem medo de careta...

“O amor é a melhor herança, cuide da criança” foi tema da campanha da rede de televisão *RBS-TV* de combate à violência contra as crianças. O vídeo apresentava monstros consagrados cantando como era horrível que se maltratassem crianças. A música foi repetida por muitas pessoas na ocasião e dizia nos versos finais: “*Não seja um monstro; por isso vamos cantar (os monstros cantando junto, a saber: o diabo, o bicho-papão, a bruxa malvada, a mula-sem-cabeça e o boi-da-cara-preta) o amor é a melhor herança, cuide das crianças*”. Ser um monstro para esses monstros seria fazer algo terrível como maltratar criancinhas – maldade que nem eles fariam, pois aparecem nas propagandas cuidando carinhosamente de seus filhos.

Esses monstros da propaganda agem de forma fiel a origem etimológica da palavra que designa sua espécie: *monstrum*, “aquele que revela” (Cohen, *ibidem*: 27), nesse contexto, são aqueles que mostram o que seria realmente uma monstruosidade.



Ilustração 72:
Cenas dos filmes de animação:
Kung Fu Panda, Shrek e Espanta
Tubarões

Nem sempre os monstros aparecem para nós necessariamente *monstruosos*. Eles, muitas vezes, divertem. O ogro *Shrek* é um monstro que diverte com as mesmas características apontadas por Foucault (2001) em exames médicos analisados em seu curso “Os anormais”: ininteligência, inferioridade, pobreza, feiúra, arcaísmo das condutas, juízo sem vigor, má apreciação do real, pouca nuance de caráter, até imoral, cínico e falastrão.

No filme de animação *Kung Fu Panda* o personagem central tem como traço mais característico a preguiça. Nos diagnósticos estudados por Foucault (2001), ele aponta uma descrição exagerada: *cujo tamanho nenhum qualificativo seria capaz de dar idéia*. O personagem principal é muito gordo, pois come e dorme enquanto deveria estar treinando. É apresentado em posições desajeitadas com expressões faciais aparvalhadas, fazendo o público rir do seu jeito de ser em diversos momentos.

No filme *Espanta Tubarões*, ao personagem *Lenny* podem ser atribuídas características como imaturidade, infantilismo e má apreciação do real. Muitas das cenas em que aparece são construídas para provocar risos com a sua postura.

Por que provocam risos? A resposta está na maneira com que as características são apontadas. Porque “[...] a maneira como a prova da verdade era administrada” “[...] suscitava ao mesmo tempo ironia e crítica” (Foucault, 2001: 9), quer dizer, “ao descrever o caráter delinquente” (Foucault, 2001: 27) do indivíduo a ser analisado, procurando a gênese das condutas criminosas que ele viria apresentando desde a sua infância, as palavras encontradas para isso eram relacionadas às suas fraquezas (*c.f.* Foucault, 2001:26) e assemelham-se a críticas e julgamentos: “Ele é particularmente repugnante”.

O que Foucault apontou nos diagnósticos médicos estudados pode ser facilmente encontrado atualmente em filmes, animações, programas de televisão, salas de aula e outras situações. O alvo dessas críticas são sempre as crianças que não estão de acordo com as imagens idealizadas de infâncias dos Daguerreótipos do Poder. São nessas formas de adjetivações que os discursos que matam e fazem rir se interconectam, já que podem mortificar uns ao divertirem outros.

Isso pode ter uma conotação diferenciada a partir do momento em que passamos a ver o *Kung Fu Panda*, *Shrek* e *Lenny* como representações do *Outro*. Para eles, mesmo sendo personagens de histórias, ser diferente não é engraçado. Os que estão além deles acham-nos engraçados, mas certamente não gostariam de estar no lugar dessas representações. Esse discurso que aí está não provocaria riso em uma pessoa gorda que tentou lutar *kung fu*, mas que não é capaz devido ao seu tamanho, por exemplo. Certamente o desajeitado e o feio também não encontrariam motivos de riso quando a sua aparência estivesse sempre em primeiro lugar. Ou mesmo em segundo, quando nos deparamos com expressões do tipo: ele é *bonito por dentro*, *negro de alma branca*, ou ele é *pobre mas é limpinho*. Essas expressões parecem querer encontrar *qualidades* que compensariam em parte a falta de uma qualidade maior. Nessa compensação potencializam aquela característica que passa a ser considerada e principalmente sentida pelo sujeito como um defeito.

3.3.13 - A Infância contida

A visualidade promove uma série de interpretações possíveis sobre as imagens. Esse fato está intimamente relacionado ao que delas se pode inferir. Dentre os objetos que marcam os infantis nas representações, um dos mais presentes é o livro. Com o desenvolvimento das técnicas de impressão, no Renascimento (séc. XVI), em detrimento do livro manuscrito ilustrado com iluminuras e figuras alegóricas, as aparições desse objeto se fazem mais presentes nas imagens.

Conforme deMause, o livro vai se transformar em um símbolo do governo sobre as crianças, como uma “representação do refinamento da civilização” (deMause, *op.cit.*: 409)[tradução da autora]. A educação, a escola, os livros, tudo isso está intimamente ligado ao processo de governamentalidade das infâncias. Em diversas imagens podemos observar que certas cenas são escolhidas para pintar por mostrarem a criança apresentando organização e postura contida. A presença do livro, muitas vezes, mostra a disciplina que a criança deve ter para estudar e a submissão ao que está estipulado a ela. Da mesma forma nas representações de momentos de oração em que os infantis aparecem concentrados nessa atividade.



Ilustração 74:
Pintura Medieval

Há outras formas de garantir o controle sobre elas que podem ser observadas nas imagens. Por exemplo, a primeira representação pictórica do berço data do séc. XIII, segundo deMause (*op. cit.:* 145) [tradução da autora]. A importância da existência desse móvel é imensa, pois não se trata apenas de uma cama para o bebê, mas também de um lugar seguro onde a mãe poderia colocá-lo para poder trabalhar, já que não podia ficar o tempo todo atendendo as crianças.



Ilustração 73:
Pinturas de crianças com livros

Na representação ao lado também há um outro exemplo: é possível perceber que o bebê está enfaixado. Os dados escassos a que deMause se refere (*op. cit.*: 69) [tradução da autora] indicam que as crianças eram enfaixadas por inteiro durante o período de um a quatro meses; depois se deixavam os braços livres permanecendo com o corpo e as pernas enfaixados até seis ou nove meses.



Ilustração 75:
detalhe de pintura medieval

As razões dadas para justificar a envoltura em vendas ou faixas em outras épocas são as mesmas que dão hoje os que a praticam na Europa Oriental: deve-se sujeitar a criança porque senão arrancaria as orelhas, tiraria os olhos, se cortaria as pernas ou se tocaria os genitais (DEMAUSE, 1982: 29) [tradução da autora].

Ainda existem outras razões para isso: o enfaixamento era necessário para evitar a regressão ao estado animal e garantir a postura humana, era devido à debilidade do recém-nascido e importante para protegê-lo das variações do clima (deMause, *op.cit.*: 300,301). Mesmo assim, podemos observar pinturas de bebês mamando com os braços soltos, o que quer dizer que nem todos seguiam essas regras rigidamente.

3.3.14 - A Infância e o tempo

Existem muitas maneiras de associar às infâncias a ideia de tempo, nas suas várias acepções. São imagens que podem sugerir tempo passado, futuro, o começo de algo, inaugurações,



Ilustração 78:
Laocoonte e seus filhos

enfim, apresentam muitas abordagens, que vão desde a imagem à esquerda, que é uma alegoria às idades da mulher (acompanhada da morte) a conceitos mais específicos.

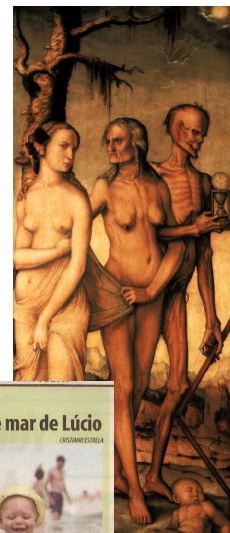


Ilustração 76:
As idades da mulher
Ilustração 77:
Notícia de jornal



“Laocoonte e seus filhos” é um bom exemplo de infância representando o tempo futuro. É uma cena mitológica, como todas as outras representações da Grécia Antiga. Nesse conjunto escultórico os infantis representam as

gerações futuras que, nesse caso, precisam ser exterminadas junto com seu pai, condenado à morte pelos deuses por ter tentado impedir a invasão de sua cidade pelo *Cavalo de Tróia*.



Ilustração 79:
Pintura de Delacroix

As infâncias enquanto futuro é uma ideia que se repete em várias épocas. No famoso quadro “A liberdade guiando o povo”, de Eugène Delacroix (1799-1863), considerado uma alegoria a Revolução Francesa, a liberdade, personificada na forma de uma mulher de seios à mostra, lidera o povo francês. Ao seu lado, uma criança representa o futuro. Sua presença explica aos visualizadores que a Revolução objetiva o futuro da nação.

Atualmente imagens sobre a infância continuam a ser utilizadas para representar o futuro, seja em propagandas de banco estimulando os clientes a fazerem aplicações, ou ainda, a investirem em educação, ou em novidades tecnológicas.

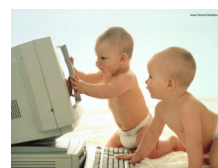


Ilustração 80:
Imagens publicitárias e capa de revista



Outra maneira de utilizar imagens de crianças é como uma alegoria das manhãs, dos inícios, como é o caso da imagem ao lado que chama-se “A manhã”. E das pequenas imagens abaixo – em uma das quais podemos ver uma propaganda relacionada a produto de café da manhã, feliz, tendo a criança como centro de tudo.



Ilustração 81:
Imagens sobre as manhãs

Salientar essa concepção, entretanto, acaba por acentuar a infância como um estado temporário. deMause aponta como um exemplo “O calendário dos Pastores”, de Pynson (1506) “onde se dividem as idades do homem em doze períodos de seis anos correspondentes aos doze meses do ano. O primeiro período, semelhante a janeiro, é o dos seis primeiros anos de vida do homem” (deMause,



Ilustração 82:
Calendário dos Pastores de Pynson.

op.cit:256)[tradução da autora]. Esse período teria como característica a falta de habilidades, força ou astúcia e a incapacidade de fazer qualquer coisa útil.



Ilustração 83:
Imagem publicitária

Além disso, as imagens dos infantis também podem ser usadas simplesmente para divulgar uma nova webrádio especial, enfatizando o aspecto de novidade e a qualidade das músicas.

E também podem ser usadas simplesmente para saudar alguém:



Depois deste **SORRISO**
duvido que você não
tenha um **BOM DIA.**

Ilustração 84: Imagem publicitária

VISUALIDADES, INFÂNCIAS & OUTROS

Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos com relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (Kohan, 2004:51).

Será, hein? Será que crescemos demais e já não conseguimos apreender as infâncias? Será possível chegarmos até os infantis em nossas adultices? Quem sabe conseguimos através da criança que fomos? É ela que nos atravessa quando perguntamos tanto? Eu sei que “crianças fazem perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto” (Antunes,1993:13). Será que quem pergunta tanto é a criança que nos atravessa? Espero que sim, e que isso possa ter me ajudado na aproximação que procurei fazer das visualidades sobre os infantis.

Colecionei nessa dissertação treze categorias. É importante considerar que elas não estão em compartimentos fechados. Podemos perceber em vários momentos como elas se cruzam, se interpenetram: são variações de um mesmo tema. Mesmo assim, muitas outras categorias seriam possíveis, e a cabeça fervilha com essas possibilidades. Mas um dia o trabalho precisa terminar. “É incrível como o tempo passa quando a gente está se divertindo”, disse o professor Lockhart a Harry no filme *Harry Potter e a Câmara Secreta*, e eu concordo com ele. Outras imagens passam a circular a cada momento na televisão, nas revistas, *outdoors* e traseiras de ônibus. Cada vez mais qualquer lugar parece adequado à veiculação delas, e elas mereceriam uma fala. Da mesma forma como comentários realizados por outros autores em assuntos afins. Manguel, por exemplo, no seu livro *Lendo Imagens* (2001) dedica um capítulo à pintura de Lavínia Fontana, que retratou em vários quadros a menina Tognina que sofria de uma doença de pele que fazia o pelo crescer por todo o corpo, inclusive nas mãos. Em princípio encaixaríamos essas representações na categoria *A infância e os monstros*, mas acredito que isso geraria uma subdivisão ou mesmo a divisão da categoria em várias outras. Que invisibilidades poderiam ser pinçadas dessas visibilidades?

Poderíamos relacioná-las ao desenho de “A Bela e a Fera”? Seria possível uma associação ao desenho de animação atual cuja abertura é uma música que diz: “...meu amigo da escola é um macaco...”? Ou seria a mesma doença de *Karas* e do *Dr. Gore*, vilões de *Spectreman*?



Ilustração 85:
Pintura de Lavinia
Fontana



Ilustração 86:
Cartaz



Ilustração 87:
Cena de *Spectreman*



Ilustração 88:
Cena do filme
“A Bela e a Fera”

Remexendo nos meus arquivos esclerosados enquanto pensava nesse fechamento achei inúmeras outras questões abandonadas – que poderiam dar origem a categorias ou mesmo outras dissertações, como as pestes e as lepras de Foucault e as *pestes* nas salas de aula, assim como as medicalizações das diferenças. Uma outra fala que se faria interessante e que tangencia a abordagem dessa dissertação seria uma comparação de concepções da Cultura Visual, principalmente com Mirzoeff e seus fractais, com Deleuze e o rizoma, o que não foi feito porque abriria um outro braço, ou galho, ou fio, ou linha... com mais outros braços, ou galhos, ou fios, ou linhas... fugindo do que foi proposto: o foco era as visualidades e as infâncias.

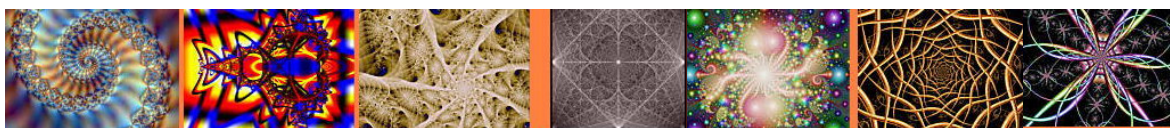


Ilustração 89:
Imagens de fractais

Sendo professora de Artes Visuais, para mim, lidar com imagem, arte e infância é tão intrínseco à vida quanto o próprio ato de respirar e é o que dá sentido a ela. Arte e infância tem muito em comum e o que mais as aproxima é que ambas – e aí eu me sinto compelida a acrescentar o terceiro elemento, a imagem - apresentam “a condição de *infans*” (Debray, 1993:60). Isso porque se pressupõe que não têm capacidade de

falarem por si, mas, conforme Debray, é justamente aí que se constituem suas forças; tanto as imagens (de arte ou não) quanto as infâncias se utilizam de outras formas de expressão.

Mesmo se utilizando de outras formas de expressão é através de palavras que essa dissertação está organizada. Contradição? Não necessariamente: a centralidade da sociedade na linguagem escrita e falada cria formas de controle tão arraigadas que exigem que se explique como essa expressão funciona, ironicamente, através de palavras escritas e/ou faladas. Segundo Debray, também, “uma imagem não é verdadeira, nem falsa, nem contraditória, nem impossível. Não sendo argumentação, não é refutável” (2003:60). Pode ser uma das explicações possíveis da necessidade que se tem de controlar imagens, artes e infâncias – que teimam em escapar (para lembrar Dornelles: 2005).

(in) visibilidades

Refletir sobre as visibilidades e suas conseqüentes invisibilidades na produção das visualidades referentes às infâncias é remexer em uma *memorabilia infinitivamente pessoal* do coletivo. Essas *memorabilias* representam-nos tanto individualmente quanto demarcam as gerações. Analisá-las é questionar parte das experiências visuais que nos constituíram e alimentaram nosso imaginário. E se nelas há imagens, os Daguerreótipos do Poder são os recursos que podem ser utilizados para traduzir essas práticas discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Tomo Editorial, 2004.



ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 1993.



ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.



AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1995.



BERGER, John. **Modos de Ver**. Lisboa: Edições 70/Martins Fontes, 1982.



BUCKINGHAN, David. **Crescer em la era de los médios eletrônicos**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.



CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagem e infância**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.



DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem**. Uma história sobre o olhar no Ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.



DEMARTINI, Zeila, de Brito Fabri. **Infância, Pesquisa e Relatos Oraís**. IN: Por uma Cultura da Infância. Metodologias de Pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.



deMAUSE, Lloyd. **Historia de la Infância**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.



DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 2003.



DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

_____. **Infâncias que nos escapam : da criança na rua à criança cyber**
Petrópolis : Vozes, 2005.

DU GAY, Paul et al. **Doing Cultural Studies**. The story of the Sony Walkman. Londres: Sage, 1997.



EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado**. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Ed. Paidós, 1998.

EISNER, Elliot W, e BARONE, Tom. **Arts - Based Educational Research**. In: Complementary Methods for Research in Education, Third Edition, Judith Green, G. Camilli, and Patricia Elmore, editors. Washington, DC: American Educational Research Association. (no prelo)

FELIPE, Jane. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** IN: Cadernos Pagu, janeiro-junho de 2006, pág. 26



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.



FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Nomeações do “outro” Jovem na Cultura Midiática**. In: Colóquio sobre questões curriculares, 7, 2006, Braga; Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, 3, 2006, Braga. Globalização e

(Des)igualdades: os desafios curriculares: actas. Braga: Universidade do Minho, 2006. 1 CD-ROM. P.842-858.



FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **As palavras e as imagens**. IN: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.



GIROUX, Henry. **Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo Disney**. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.



GOMBRICH, E.H. **História da Arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Infância, Memória e Cinema: nas Imagens das origens a origem da Imagem**. IN: LARROSA, Jorge; CASTRO TEIXEIRA, Inês Assunção de; LOPES, José de Souza Miguel. A Infância vai ao Cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



HALL, Stuart. **Quem precisa de Identidade?** IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARAWAY, Donna. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*, 1991. London: Free Association. IN: ROSE, Gillian. **Visual Methodologies: Na Introduction to the interpretation of visual materials**. London: SAGE Publications, 2001.



HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. IN: KOHAN, Walter (org) *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.



LARROSA, Jorge; LARA, Núria (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. IN: LARROSA, Jorge; LARA, Núria (orgs). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.



MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, Raimundo. **Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano**. IN: www.cust.educ.ubc.ca/wsites/dias/UnB/VIS/Graduação/DISCIPLINAS/STCHA%204/TRANS%20textos/RaimundoMartins.pdf

_____. **Educação e Poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual**. IN: OLIVEIRA, Marilda e HERNÁNDEZ, Fernando. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____. **A cultura Visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver.** IN: OLIVEIRA, Marilda. Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.



MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.



MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte.** Povia de Varzim: Ulisseia, 1972.



MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço Provisório, propostas cautelares.** IN: Revista Brasileira de História. São Paulo, v.23, nº45, pp.11-36 – 2003.

MENINO, Hugo, CORREIA, Sílvia. **Concepções Alternativas: idéias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução.** IN: Educação & Comunicação nº4. s/d



MIRZOEFF, Nicholas. **Una Introducción a la cultura visual.** Trad. Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2003.



QUINO. **Toda a Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RICHARD, Nelly. **Estúdios Visuales y Políticas de la Mirada.** IN: DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (org) Educar la mirada: políticas y pedagogias de la imagen. Buenos Aires: Flacso, OSDE, 2006.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix.** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.



ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade.** IN: LINS, Daniel (org.) Cultura e subjetividade: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997.



ROSE, Gillian. **Visual Methodologies: Na Introduction to the interpretation of visual materials**. London: SAGE Publications, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. IN: DORNELLES, Leni Vieira (org). **Produzindo Pedagogias Culturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas**. s/d

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003



SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003



STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org) **Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Kindercultura: a construção corporativa da infância pelas grandes corporações. IN: SILVA, Luis (org.) **Identidade Social e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: Da Pré-História ao Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.



VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** IN: COSTA, Vorraber. Caminhos Investigativos I. Novos Olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. IN: COSTA, Marisa (org). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura. Brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

VILELA, Eugénia. **Corpos Inabitáveis: Errância, Filosofia e Memória.** IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOLFF, Francis. **Por trás do Espetáculo: O Poder das Imagens.** IN: NOVAES, Adauto (org.) Muito além do Espetáculo. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

WOODWARD, Kathrin. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.** IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

REFERÊNCIAS MUDIÁTICAS - Último acesso em 01/01/2009

<http://www.rotavirus.com.br/>

www.cust.educ.ubc.ca/wsites/dias/UnB/VIS/Graduação/DISCIPLINAS/STCHA%204/TRANS%20textos/RaimundoMartins.pdf

http://veja.abril.com.br/230806/p_084.html

<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Estilo%20de%20Vida&newsID=a2148691.xml>

http://natal.ig.com.br/noticias/2008/11/05/radio_de_natal_2098344.html

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

Monstros S. A. Dan Gerson e Andrew Stanton. Produção: Darla K. Anderson
Direção: Peter Docter e David Silverman. EUA: 2001. Estúdio: Walt Disney Productions
/ Pixar Animation Studios Distribuição: Buena Vista International. DVD, 106 min.
Animação. Colorido.

Shrek. Ted Elliott, Terry Rossio, Joe Stillman e Roger S.H. Schulman, baseado em livro
de William Steig. Produção: Jeffrey Katzenberg, Aron Warner e John H. Williams
Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. EUA, 2001. Estúdio: DreamWorks SKG /
Pacific Data Images. Distribuição: DreamWorks Distribution L.L.C. / UIP. DVD, 93 min.
Animação. Colorido

O Espanta Tubarões. Rob Letterman, Damian Shannon, Mark Swift e Michael J.
Wilson. Produção: Bill Damaschke, Janet Healy e Allison Lyon Segan. Direção: Bibo
Bergeron, Vicky Jenson e Rob Letterman. EUA, 2004. Estúdio: DreamWorks SKG /
DreamWorks Animation / Pacific Data Images. Distribuição: DreamWorks Distribution
LLC / UIP. DVD, 90 min. Animação. Colorido

Kung Fu Panda. Jonathan Aibel e Glenn Berger, baseado em estória de Ethan Reiff e
Cyrus Voris Produção: Melissa Cobb. Direção: Mark Osborne e John Stevenson. EUA,
2008. Estúdio: DreamWorks Animation / Pacific Data Images. Distribuição: DreamWorks
Animation / Paramount Pictures / UIP. DVD, 92 min. Animação. Colorido.

Pequena Miss Sunshine. Michael Arndt. Produção: Albert Berger, David T. Friendly,
Peter Saraf, Marc Turtletaub e Ron Yerxa. Direção: Jonathan Dayton e Valerie Faris.
EUA, 2006. Estúdio: Deep River Productions / Bona Fide Productions / Big Beach Films
/ Third Gear Productions LLC Distribuição: Fox Searchlight Pictures. DVD, 101 min.
Comédia. Colorido.

REFERÊNCIAS MUSICAIS

VELOSO, Caetano. **O quereres**. IN: Velô, 1984. Duração: 2 min 58 seg. Long Play.

AQUARIUM. **Barbie Girl**. IN: Aqua, 1997.

OBRAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ALZER, Luiz André; CLAUDINO, Mariana. **Almanaque Anos 80: Lembranças e Curiosidades de uma década muito divertida**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BARBOSA, Maria Cármen Silveira. **Refletindo sobre a Infância no Brasil através de sons, textos e imagens**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, 2005.

BRADY, Jeanne. **Multiculturalismo e o sonho americano**. IN: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org) *Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTRO, Lúcia Rabelo de (org.) **Infância e Adolescência na Cultura do Consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. (org) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2004.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Apontamentos sobre a Cultura Visual**. Anais do 19º Seminário Nacional Arte e Educação. Montenegro: FUNDARTE, 2005a.

_____. **Um pouco além das decorações das salas de aula**. IN: Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.3, n.1, p. 133-149, jan./jun. 2005b.

_____. (org.) **Arte-Educação e a Construção do Cotidiano**. Porto Alegre, FAPERGS/URCAMP/OFICINA DE ARTE SAPATO FLORIDO, 1996.

_____. (org.) **Caderno 1 – 94**. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido. 1994

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapa: Da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O brincar e a Produção do Sujeito Infantil**. Pátio Educação Infantil. Ano I. nº3. 2004.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (org) **Educar la mirada: políticas y pedagogias de la imagen**. Buenos Aires: Flacso, OSDE, 2006.

ENCICLOPÉDIA DISNEY. São Paulo: Abril, 1971.

FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia. **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FISCHER, Rosa. **Mídia, Juventude e Disciplina: Sobre a Produção de Modos de Ser e Estar na Cultura**. In: XAVIER, Maria Luisa (org.). Disciplina na Escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOMBRICH, E.H. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GIROUX, Henry. **A disneyzação da cultura infantil**. IN: Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org) Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Caderno 1 – 94**. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido. 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada em las artes: propuesta para repensar la investigación em educación**. s/d

_____. **La investigación sobre la cultura visual: Una propuesta para repensar la Educación de las Artes Visuales**. s/d Paper da disciplina La investigación sobre la cultura visual: Una propuesta para repensar la Educación de Artes Visuales. Universidad de Barcelona, 2003.

HOCKNEY, David. **O Conhecimento Secreto: Redescobrimdo as Técnicas perdidas dos grandes mestres**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Educação Infantil e as Múltiplas Linguagens: O quebra-cabeça que é jogo de trilha**. Caderno Temático: Multimeios e Informática educativa. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2002.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Tecnologias do Eu e a Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O Sujeito da Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

NOVAES, Adauto (org.) **O Olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

PEREIRA, Marcus Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

PLACER, Fernando González. **O outro hoje: uma ausência permanentemente presente**. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos eus**. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SABAT, Ruth. **Educar para a sexualidade normal**. ANPED. G.E: Gênero, Sexualidade e Educação, nº 23.

SANTAMARÍA, Enrique. Do **conhecimento de próprios e estranhos** (disquisições sociológicas). IN: Larrosa, Jorge; LARA, Núria (org). Imagens do Outro. Petrópolis: Vozes, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A Cultura da Mídia na Escola: Ensaio sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume, USP, 2004.

SIDEKUM, Antônio. **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre, L&PM, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (org.) **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WILLIS, Susan. **Cotidiano: para começo de conversa**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

ZORDAN, Paola. Mídia, **Imaginário de Consumo e Educação**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74. 2001

_____. **Princesas : produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo**. Dissertação: Porto Alegre, 2000.