

# STICKERS: IMAGENS DA CULTURA VISUAL INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR COMO DISPARADORAS DA APRENDIZAGEM

**Lutiere Dalla Valle**

Universidade Federal de Santa Maria-RS, Brasil

lutiere@dallavalle.net.br

**Jessica Maria Freisleben**

Universidade Federal de Santa Maria-RS, Brasil

jessicafreisleben@hotmail.com

## RESUMO

Este texto parte dos repertórios visuais que participam das experiências cotidianas das crianças no contexto escolar e suas articulações no âmbito das representações visuais que produzem durante as aulas. A partir de proposições artísticas em que fazemos uso da produção de adesivos com referência aos heróis e heroínas oriundos do cinema, buscamos problematizar suas escolhas ao propor outras/novas formas de representação. A realização dos stickers foi desenvolvida com um grupo de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização escrita, em escola regular. Nos respaldamos pela perspectiva educativa da cultura visual para articular experiências de diálogo e desenvolvimento gráfico com crianças ao propor a invenção de personagens e narrativas.

Palavras-chave: Stickers. Cultura Visual. Cotidiano escolar. Aprendizagem.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente nos deparamos com infâncias multifacetadas, oriundas de uma diversidade de vivências, núcleos familiares e contextos de interação – desde processos de alienação frente à rapidez contemporânea da circulação de informações à inserção desenfreada da participação e poder de decisões jamais vista anteriormente – o que corrobora com o constante desafio de nossas práticas educativas no campo das artes visuais.

Neste sentido, consideramos as artes como um dos locais que a escola potencializa aproximações profícuas ao aprender com/a partir dos artefatos que nossa cultura produz. Contudo, constatamos alguns entraves no que tange à utilização dos repertórios visuais que são cotidianamente consumidos por crianças à sua inserção nos processos pedagógicos formais de ensino. Em uma rápida passagem por alguns espaços educativos, nos deparamos com inúmeros objetos de uso cotidiano (estojos, mochilas, cadernos, etc) habitando os espaços educativos formais, à deriva, às margens do ambiente, quase como adereço decorativo. Somado a isso, o elevado número de fantasias e acessórios de caracterização como personagens de determinadas narrativas de maior circulação (especialmente oriundas da *Disney company & Marvel Comics Entertainment*), igualmente presentes não apenas nas visualidades que as envolvem, mas também nas pequenas narrativas, brincadeiras, jogos, expressões comportamentais e de linguagem, corporificadas e integradas às experiências pueris.

Diante desta massiva referência em um contexto escolar específico (escola privada de educação básica), nos propomos a desenvolver propostas a partir da criação de adesivos (*stickers*), onde buscamos explorar concepções que envolvem noções de gênero e sexualidade entorno aos super-heróis e heroínas presentes em seus imaginários, relacionando-os com suas elaborações subjetivas e inventivas.

A partir do campo das artes visuais, *terreno movediço* ao qual nos posicionamos, tendo em vista à abordagem metodológica utilizada (que implica posições não hierárquicas, mas horizontais e permeadas pela curiosidade inventiva) e, igualmente, articular a apreensão da linguagem narrativa, em complementariedade. Algumas das experiências de aprender a partir da produção dos *stickers* com as crianças em idade de alfabetização escolar, nos acenam relevante desafio em nossos grupos de pesquisa, ensino e extensão aos quais nos implicamos.

## 2. COTIDIANO E REPERTÓRIOS VISUAIS NA INFÂNCIA

Docentes que atuam não apenas no campo das artes visuais, mas em diversos contextos pedagógicos (como é o caso das professoras pedagogas que compartilham nossas experiências de aprender com/a partir das artes) estão de acordo que o cenário contemporâneo da educação infantil e séries iniciais está marcado pela complexidade visual que adentra dentro das salas de aulas, cujas paredes saturam-se (assim como a infinidade de brinquedos e aparatos tecnológicos e midiáticos). Não são apenas as imagens trazidas pela professora regente que delineiam os contornos do que será discutido, analisado, posto em cheque durante um encontro entre um adulto e um grupo de crianças inquietas e conectadas que por algumas horas, mas uma gama de olhares, percepções e afetos que irão atravessar uma tarde de aprendizagem. Assim, sucessivamente no decorrer de um ano, dois, três, e assim por diante.

Frente a estas colocações, comumente já percebemos que atuamos em um campo cujo chão é movediço e onde, por vezes, buscamos ancorar-nos (sem sucesso) em perspectivas estáveis e calcadas na linearidade das relações entre ensinar e aprender. Campo que a cada dia vai se alargando, seja pelo uso de tecnologias e dos inúmeros artefatos visuais aos quais temos acesso, seja pelas imagens que se multiplicam incansavelmente.

É fato que nos deparamos com imagens diariamente nas mais variadas relações e contextos e, portanto, pensar os efeitos das imagens sobre nós, de como fabricamos nossos conceitos, conhecimentos, significações, valores, visualidades, pontos de vista sobre o mundo a partir da cultura visual, sinaliza nossa capacidade emancipatória de escolha frente aos discursos dominantes. Mas, e por que trazer para a sala de aula experimentações oriundas da grande mídia? Para potencializar a questão, recorremos a Susana Rangel que nos oferece pistas sobre a importância desse alargamento de possibilidades ao se trabalhar com imagens do imaginário coletivo infantil:

“Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre a Arte, as mediações objetivando buscar as expressões singulares dos estudantes, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos da educação”. (CUNHA, 2012: )

É notório que o acesso que temos às imagens cotidianas é superior às produções artísticas, pois o acesso vêm sendo facilitado com o uso das novas tecnologias acerca das imagens de maior circulação e consumo. No entanto aquilo que está instituído socialmente como arte continua sendo algo distante para a maioria dos estudantes e até mesmo professoras. Concomitantemente as produções televisivas, fílmicas, publicitárias, da web, entre outras produções culturais participam efetivamente de suas vidas, de seus imaginários, criando modos de ser e relacionar-se com o mundo. Essas imagens cotidianas, exercem algum tipo de atração que nos envolve e seduz. Como nos aponta Giroux (1995: 62): “O poder visual destas imagens é tão intenso e convincente que há uma adesão admirativa quase que imediata e, em função disto sequer são questionados seus significados”. E com as crianças esse efeito não seria diferente, pelo contrário, são potencializadas, participam de seus repertórios imaginários, contribuem a legitimar e a propagar objetos de consumo – cada vez mais descartáveis, sazonais e produzidos em grande escala. Assim sendo, como negligenciar essa satisfação estética, este deleite afetivo que a maioria dos estudantes têm com os artefatos culturais populares, para problematizar seus significados e criar, a partir destes mesmos artefatos, outras narrativas que possam contradizê-los?

Diante dessas verificações e muitas outras, buscamos ampliar as discussões e reflexões sobre as imagens e os efeitos delas sobre nós, entendendo as produções da arte como mais uma das possibilidades da cultura visual. Embasados por esta perspectiva educativa, nosso ponto de partida consiste, portanto, em examinar as relações entre experiência visual cotidiana e a compreensão da produção artística autônoma e inventiva através dos *stickers*. Como aponta Tourinho e Martins, 2011,

“O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas de ensino da arte, mas introduzir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espacos das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana”. (TOURINHO e MARTINS, 2011:57)

Ainda em fase inicial, o projeto antecipa pistas relevantes para pensar e propor processos de aprendizagem em que a arte seja protagonista durante o processo de desenvolvimento da compreensão linguística. As referências estão presentes no cotidiano escolar, porém, parece que a escola ainda não se deu conta da força educativa das imagens na constituição das identidades das crianças e em suas representações imagéticas.

Ao abordar a infância, cabe destacar, mesmo que brevemente, quais são as bases teóricas que orientam nossas práticas, bem como mobilizam nosso pensamento. Para tanto, buscamos em Philippe Ariès (1973) um ponto de partida para articular conceitos acerca desta etapa socialmente construída, nominada e legitimada mediante aspectos contingentes a cada período histórico, social e cultural. A obra produzida por Ariès, ‘História Social da Criança e da Família’, examina e descobriu o conceito de infância como um fenômeno natural da vida e vai demonstrando como a concepção de infância é uma construção histórica, cultural, fabricada na modernidade.

Nas conclusões de Ariès fica claro que não havia entendimento de que a infância tinha especificidades. O autor enfatiza a simultaneidade no tempo do descobrimento ou reconhecimento da infância moderna e da aparição de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem.

A respeito de como nos relacionamos com representações sobre a infância, Buckingham, assinala que,

“A infância – e o adulto – atualmente está entrelaçada com a cultura do consumidor. As necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e através dos textos midiáticos produzidos comercialmente que impregnam suas vidas. O significado da infância, como também da “juventude”, se constrói social e historicamente, e se trata de um processo onde o mercado comercial desempenha um papel cada vez mais importante”. (BUCKINGHAM, 2002:185)

É evidente a presença dos produtos materiais destinados às crianças dentro da sala de aula, eles integram o material escolar, os brinquedos, e acessórios pertencentes às crianças. Há quem acredite que estamos diante do que denominam “morte da infância”, porém, nos deparamos com infâncias diferentes das nossas, e os docentes precisam levar isso em consideração ao planejarem suas aulas e ações artísticas e pedagógicas.

Na contemporaneidade encontramos infâncias diversas e não devemos olhar para elas com olhar saudosista ou comparativo. As infâncias hoje diferem e muito das infâncias que nós docentes e pesquisadores vivemos, e um fator determinante nessa diferença é o fácil acesso às mídias digitais. Conforme Buckingham (2007), as crianças que interagem com a tecnologia fazendo parte da geração eletrônica que oferece autonomia e liberdade de modificação para criação do mundo em que se encontram. As crianças são vistas como agentes de transformação mais ampla da sociedade como um todo. Crianças que têm acesso às mídias digitais, e que, geralmente, procuram dar sentido e interpretação ao que é acessado são crianças quais as quais nos deparamos em sala de aula. O uso, ou a simples presença da tecnologia tem influenciado a vida das crianças e não podemos deixar de salientar esse ponto. E como nos aponta Buckingham (2002),

“Por diversas razões, as mídias eletrônicas têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea. Não há mais como excluir as crianças dessas mídias e das coisas que elas representam; nem como confiná-las a materiais que os adultos julguem bons para elas. A tentativa de *proteger* as crianças restringindo o acesso às mídias está destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências: e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta”. (BUCKINGHAM, 2002: 17)

Diante do exposto, talvez seja relevante aos processos pedagógicos da escola problematizar o repertório visual escolhido pelas crianças, alertando-as a não aceitar passivamente sem questionar, mas atentar ao que lhes é imposto, às imagens que seleciona, bem como aquelas que são deixadas de lado. Além disso, instigá-las a pensar (por meio da experiência estética/visual/afetiva) como são suas perspectivas frente ao mundo e às relações que estabelece com seus pares. Pois, para muitas destas, a escola constitui-se um dos únicos espaços onde pode exercitar sua autonomia e/ou negociação com a diversidade de opiniões e posicionamentos.

### 3. ABORDAGENS E POSSIBILIDADES

A ação pedagógica e artística destacada nesse texto aconteceu com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola de Santa Maria/RS, localizada na região central da cidade. A aproximação com essa escola é recorrente, pois nos mobilizamos em outros projetos na mesma. Essa ação pedagógica e artística foi planejada, a partir das observações e encontros, com base naquilo que percebíamos nas relações entre as crianças e ações propostas pela professora que poderiam ser potencializados em um momento específico.

Iniciamos nossas proposições a partir dos repertórios visuais das crianças e ampliamos as possibilidades de utilização de *stickers* com a apresentação de imagens de algumas obras do artista paulista Nelson Leirner. Além da produção do artista ter relação ao nosso propósito, consideramos apropriado apresentar obras e artistas brasileiros, pois assim aproximamos as produções artísticas do contexto atual aos estudantes.

Nelson Leirner é um artista que explora diversas linguagens – pintura, colagem, objeto-arte, serigrafia, instalações, happenings, fotografia, dentre outras. Contudo, destacamos nesta apresentação, as séries onde o artista se apropria dos *stickers*, como, por exemplo, nas séries e obras: “*Mapas - 2003/2012*”, “*Sotheby's - 2003/2012*” e as obras intituladas “*Figurativo Abstrato*”, de técnica mista.

As obras foram selecionadas com muito cuidado, pois nosso intuito era acentuar a presença de personagens dos repertórios infantis e a utilização dos *stickers* na produção artística. Aquilo que era corriqueiro – adesivos/*stickers* - ganhou um olhar mais atento, pois perceberam relações entre suas produções e do artista Nelson Leirner que, a partir de um material/objeto do cotidiano pode extrapolar o uso corriqueiro.

Buscamos registrar esses momentos através de fotografias e da elaboração de um diário de campo – diário visual, com anotações e desenhos que julgávamos importantes para problematizações futuras. Procurando detalhes e conversas entre as crianças, explorando o universo infantil e a escolha dos artefatos visuais com maior ênfase.

### 4. ENTRE SUPER-HERÓIS, MOANAS, BARBIES E MINIONS

Na sala de aula nos deparamos com repertórios visuais variados e concordamos com o que afirma Miranda,

“Tal conjunto de repertórios de imagens vem a dar o enquadramento no qual se estabelecem as relações e as construções de identidade dos sujeitos tanto como as referências para a produção de visualidades diferentes”. (MIRANDA, 2014: 19-20)

Analisando as brincadeiras e as narrativas visuais das crianças, encontramos suas referências e escolhas, o que nos mobilizou a pensar como constroem suas identidades e como se relacionam com seus pares a partir das imagens que habitam seus imaginários. Os trechos a seguir, extraídos do diário de campo, evidenciam os posicionamentos das crianças e nos alertam sobre

o quanto seus modos de ver o mundo estão sendo formulados pela cultura visual presente em suas experiências cotidianas. Durante as observações, os artefatos culturais trazidos pelas crianças ganharam destaque nos registros visuais produzidos. O tempo destinado ao brincar se restringe ao período final na aula. Porém, logo de início as crianças querem mostrar seus jogos e brinquedos e nem sempre conseguem se “conter” nessa espera, por vezes vão até suas mochilas – que ficam penduradas em um espaço destinado à elas – pegam seus brinquedos, acariciam, brincam um pouco, mostram aos colegas e, se necessário, são convidados a guardá-los e retornar às atividades da aula.

Figuras 1, 2 e 3: Artefatos culturais encontrados na sala de aula



Neste contexto, a sala de aula parece invadida por *Barbies*, princesas, Super-heróis, *Elsas*, *Minions*, dentre outros personagens e referências visuais pertencentes aos repertórios das crianças. Esses personagens aparecem nas capas dos cadernos, nas mochilas e lancheiras, garrafas, estojos, lápis, apontador, enfim, em todo e qualquer material escolar passível de receber estampas, trazendo em sua maioria, marcadores de gênero, principalmente no que se refere às cores e aos personagens de desenhos animados: relações binárias e dualistas.

Diante da maioria dos artefatos trazidos pelas crianças, geralmente é possível decifrar se pertence a um menino ou menina. Pois, há marcadores nos artefatos culturais que eles escolhem, seja pelas cores, formas ou situações explicitadas. Percebe-se cores escuras, super-heróis masculinos, maior movimento, seres supernaturais nos artefatos escolhidos pelos meninos. Enquanto, nos artefatos escolhidos pelas meninas a cor rosa é predominante, cores em tons mais claros em sua maioria, personagens femininos, super-heroínas começam a surgir, por vezes com seus mascotes - cachorros e gatos – grupos de amigas, personagens de novelas adolescentes, geralmente em ambientes que denotam algo agradável, doce, repleto de flores e borboletas.

Os repertórios visuais escolhidos reverberam nos imaginários e também a partir das formas de representação realizadas pelas crianças, é possível identificar em suas produções elementos de uma estética generalizada, pelas cores e formas explicitadas. No campo infantil há uma infinidade de representações advindas da cultura visual que nos remete aos universos femininos e masculinos, como: *Capitão América*, *Homem-Aranha*, *Transformers* – nas escolhas masculinas e *Elsa*, *Moana*, *Barbie* e *princesas da Disney* nas escolhas das meninas. Esses exemplos ensinam modelos de ser homem e mulher, ensinam sobre maneiras de ser socialmente desejáveis – modelos identitários são escolhidos para serem seguidos, que foram percebidos durante as observações.

Essas referências visuais, por vezes aparecem em suas produções gráficas e pictóricas também. Seja num cantinho do caderno ou em alguma atividade que lhes permita que façam desenhos com maior liberdade. É visível também nas brincadeiras e representações das crianças. Durante o momento da brincadeira, no período próximo ao final da aula, é notório que as escolhas das brincadeiras das meninas giram em torno das bonecas trazidas, e brincadeiras ambientadas no lar - meninas cozinhando, cuidando de “suas filhas” e bichinhos de estimação. Algumas meninas agindo como se fossem super-heroínas começam a surgir no ambiente escolar, mas ainda timidamente. E poucas aventuram-se a participar de brincadeiras com os meninos. E estes não estão muito abertos a deixar as meninas participar das brincadeiras. Neste interim, entendemos que pedagogias culturais atraem os interesses infantis, ensinam coisas, estão presentes de maneira marcante no dia a dia das/os estudantes e entram nas salas de aula independentemente da autorização dos adultos. Mesmo assim são desconsiderados e, muitas vezes, repudiados pelos interesses da instituição. (NUNES, 2014: 180)

Nas brincadeiras e brinquedos dos meninos é forte a presença de “lutinhas” - simulando cenas de seus desenhos animados e filmes preferidos, os super-heróis, monstros e dinossauros têm presença forte nas brincadeiras e representações gráficas e pictóricas dos meninos. Jogos com cartinhas de personagens, principalmente dos *Pokémons* se fazem presentes também. Os pequenos carregam seus personagens favoritos para dentro das salas de aula de diversas maneiras, até mesmo reproduzindo gestos e falas. Diante disso, torna-se iminente a discussão sobre nossas relações com esse universo visual que atrai e envolve as crianças mais do que muitas propostas pedagógicas até então desenvolvidas nas escolas. (NUNES, 2014: 178)

Figuras 4, 5 e 6: Imagens de momentos de brincadeira



Neste contexto, a prática da troca de adesivos entre as crianças é algo que despertou atenção. Os cadernos, em sua maioria, trazem consigo uma cartela de adesivos, contendo situações do personagem principal que aparece na capa do caderno. As crianças conhecem e gostam de muitos personagens ao mesmo tempo, então optam por trocarem alguns adesivos com seus colegas. Por vezes os presenteiam com eles. E estes, são colados em seus cadernos, estojos, agendas ou suporte que julguem interessante. Observamos que as crianças estão construindo suas representações e identidades de gênero sobre si e sobre os outros, através das interações com os artefatos e objetos visuais que nos invadem cotidianamente. Foi, a partir dessas observações que julgamos pertinente explorar e problematizar essa prática realizada pelas crianças. Pois, fica nítido que as escolhas das crianças não se restringem aos artefatos culturais, ressoam em suas atitudes e produções gráficas, constituem seus modos de ser, que estão em construção.

## 5. PROBLEMATIZANDO OS STICKERS COM AS CRIANÇAS

No primeiro momento realizamos uma conversa de introdução ao tema. Com a finalidade de ser uma conversa exploratória, as crianças foram convidadas a sentar em círculo e trazerem seus cadernos consigo, de modo a mostrar aos colegas e explorar repertório visual das crianças. Elas foram convidadas a falar sobre a escolha dos cadernos, se estes haviam sido escolhidos por eles mesmos ou se os pais haviam escolhido. Sobre o que estava representado na capa do caderno, *se é algum personagem – qual? Se pertence a algum filme ou desenho animado? Ou de algum livro? Se o caderno continha cartela de adesivos? Como eles administram seus adesivos? Se estes ainda estão à disposição ou se já haviam sido utilizados? Se houve alguma troca de adesivos com os colegas? Se sim, por quê?*

Momento para conhecermos as escolhas particulares das crianças, quais as referências de personagens que possuem e o quanto isso os interessa. Pois, entendemos que as crianças devem ser protagonistas em pesquisas e reflexões, buscando procurar entender o território infantil, a partir de suas falas, pensamentos, ações e representações. Torna-se fundamental para entendermos seus pontos de vista, suas representações gráfico-plásticas e suas representações imagéticas. Pois, assim como aponta Susana Rangel,

“[...] há uma distância entre o que supomos sobre o que crianças pensam, agem, e o que as crianças dizem sobre suas relações com o mundo, no caso, o mundo da cultura visual, e como apreendem, questionam, criam possibilidades e reformulam o universo visual”. (CUNHA, 2010: 141)

Tornam-se indispensáveis momentos de partilha sobre as escolhas infantis, uma vez que elas fazem parte do cotidiano escolar. Investigar com e como as crianças estão produzindo suas representações visuais e as possíveis relações, entre a cultura visual contemporânea e o imaginário infantil. Pensando também que o desenho infantil tem, por vezes influência das referências de artefatos visuais. Ainda de acordo Susana Rangel,

“Os referentes imagéticos: Cinderela, Barbie, Branca de Neve e outras representações similares que permeiam a cultura infantil se tornam as matrizes do feminino, interpelando meninas e meninos. Na maioria das vezes, as imagens da cultura popular homogeneizam modos de ser, definem o que as pessoas e as coisas devem ser e, ao defini-las dentro de padrões, as diferenças não são contempladas; ao contrário, são excluídas”. (CUNHA, 2010: 151)

Observamos que as crianças estão construindo suas identidades e representações de gênero sobre si e sobre os outros, através das interações com os artefatos e objetos visuais que nos invadem cotidianamente. Entender que o conhecimento não se limita ao que está dentro do espaço escolar e que “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovem não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo” (SILVA, 1999: 140), são cruciais aos professores que trabalham com crianças e jovens. Essa dita “Pedagogia cultural” está relacionado a redução da fronteira entre os conhecimentos escolares, abordando a pedagogia como cultura e cultura como pedagogia. Vários estudiosos também refletem sobre identidades produzidas ao longo da vida por diversas pedagogias culturais. (TAVIN e ANDERSON,

2010; STEINBERG e KINCHELOE, 2004). Pensar as pedagogias culturais nas salas de aula como parte integrante do currículo escolar, sob uma perspectiva da educação da cultura visual como um convite para educar/pensar infâncias contemporâneas.

Nossa problematização dos repertórios visuais das crianças materializa-se na produção de *stickers*. E enquanto as crianças produziam seus *stickers* estávamos atentos e buscando entender seus referenciais. Destacamos alguns diálogos das crianças entre elas e conosco, de modo a dar entender as referências visuais apresentadas pelas crianças.

Durante a realização do processo artístico, um dos meninos da turma nos chama para contar e mostrar o que está fazendo. Ele inicia assim: “- *Profe eu tô fazendo os personagens de um filme, ‘Predador versus Alien’, ah não, não profe é ‘Alien versus Predador’?*” O questionamos: “- *E tu já assistiu esse filme?*” Ele então nos conta: “- *Ainda não, mas meu amigo me mostrou os personagens e eu gostei muito!*” Reforçamos com esse diálogo que o assunto – filmes e personagens, entre as crianças é algo presente.

Ressalto essa conversa entre duas meninas onde uma delas pede o seguinte: “- *Deixa eu ver seu desenho?*” E a autora do desenho diz que: “- *Não vou mostrar porque tá feio.*” Curiosa, a outra menina continua dizendo: “- *Mas eu não vou rir, pode me mostrar.*” Essa passagem demonstra o quanto as crianças se preocupam com o belo, e mais ainda as meninas. Dentre as conversas e observações ficou evidente a preocupação, principalmente em mostrar algo que consideram bonito, bem acabado.

Destacamos outras conversas que capturamos após a produção, quando tentavam trocar seus *stickers*: “*Vamos trocar o meu Freddy pelo seu Alien?*” – um dos meninos tentando fazer uma troca que lhe agradava. “*Quero trocar o meu tornado pelo seu Pikachu?*” “*Fiz esse adesivo pra você!*” “*Oh profe, esse adesivo é pra ti!*” Salientamos com essas frases das crianças o cuidado que tiveram com suas produções após terminarem, pois as trocas só eram realizadas quando lhes interessava a produção do outro, bem como presentear alguém. Percebe-se o carinho e zelo que tiveram com suas produções. E que ao desenhar *aliens*, *princesas*, *pikachus*, *bonecas*... as crianças demonstram que seu universo cultural está repleto de saberes e aprendizagens que ultrapassam os limites da escola.

Imagens 7, 8, 9 e 10: Alguns *stickers* produzidos pelas crianças



E pra finalizar, é claro, perguntamos se haviam gostado de produzir seus *stickers* (adesivos) e a resposta ecoou pela sala: “- *Nós não gostamos, nós amamos!*”. Após participar de todo o processo de criação, conversação e problematização com as crianças, ouvir uma resposta dessas é algo recompensador. Além das questões que obviamente nos interessam, enquanto materialidade para nossas pesquisas, o fato de criarem algum vínculo afetivo com suas próprias produções, bem como com o processo relacional de produção, reverbera muitas possibilidades para pensarmos e propormos processos de ensino e aprendizagem que tomem como ponto de partida este tipo de encaminhamento metodológico. Ao final da sessão, temos a grata surpresa de que as discussões incitadas ao longo das tardes em que nos inserimos neste contexto, produzem não somente em nós algum tipo de reflexão, mas igualmente nas crianças, assim como na professora regente, a abertura a caminhos antes não transitados. Aliás, deslocando o pensamento para perceber mais atentamente as imagens que habitam o ambiente escolar e como estas podem converter-se em pontos de partida para aprender sobre si mesmos e o mundo.

## 6. APONTAMENTOS FINAIS

Presentes massivamente no cotidiano das crianças, os artefatos visuais oriundos do cinema produzido por Hollywood (sobretudo da *Disney Company*) merecem um olhar atento, pois, apesar de não ser nenhuma novidade sua intervenção massiva nos contextos da educação infantil e séries iniciais de escolas de educação básica (principalmente as escolas privadas), são recorrentes e continuam a exercer grande poder sobre os imaginários infantis.

Mesmo constatando algum esforço por parte da escola e das professoras em romper com percepções estereotipadas em relação ao gênero e outros marcadores sociais que por aí circulam, prevalecem as concepções binárias, principalmente a partir dos imaginários criados, difundidos e legitimados por filmes e demais produtos derivados destas narrativas. Não conseguimos encontrar nenhum acessório de ensino (lápiz, estojo, mochila, etc.) que não estivesse vinculado a alguma narrativa como estas que foram citadas no texto.

Contudo, não estamos propondo negar o deleite visual que decorre do consumo destes objetos, pelo contrário, adotar uma posição ativa sobre estes artefatos. Ou seja, não apenas consumi-los e descarta-los a cada nova narrativa lançada, mas pensa-la dentro de um contexto mais amplo: o que nos ensinam, o que nos mostram e o que deixam de fora, o que podemos inventar na contramão do que já está pronto. Por fim, nos provocar a dúvida e a incerteza das histórias contadas, contrastando-as com as vidas vividas, com/ a partir dos habitantes que escutam estas narrativas. *O que poderia ser transgredido nesta ou naquela outra estória? O que nos contam? Sobre o que nos contam? O que estes personagens tem a ver comigo?*

Intenções, propostas pedagógicas e artísticas pautadas pela perspectiva educativa da cultura visual, nos estimulam a criar alternativas diversas e caminhos flexíveis sobre as escolhas infantis e a construção de seus imaginários durante suas configurações visuais. Aproveitar o conhecimento prévio de seu universo, interesses e curiosidades pueris, podem promover aprendizagens não lineares, caminhos mais produtivos e significativos, não apenas às crianças, mas também aos professores que habitam estes espaços..

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. (1973) *História Social da Criança e da Família*, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ:LTC, 1973.
- BUCKINGHAM, D. (2002) *Creecer em la era d elos medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- CUNHA, S. D. da; (2010) *As Infâncias nas tramas da cultura visual*. In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). *Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens Invadem a Escola*. 1 ed. Santa Maria: editora da UFSM, 2010, v. 1, p. 131-162
- CUNHA, S. V. da. (2012). *Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade*. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Orgs) *Culturas das imagens – Desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p.99 -123.
- GIROUX, H. (1995) *A disneyzação da cultura infantil*. In: Silva, Tomaz T. MOREIRA, A. (Orgs). *Território contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MIRANDA, F. (2014) *Imagens, Artefatos visuais e tecnologias: um olhar a partir da cultura*. In: Raimundo Martins; Alice Fátima Martins. (Orgs). *Cultura Visual e Ensino de Arte: concepções e práticas em diálogo*. Pelotas: Editora UFPel, 2014.
- NUNES, L. B. MARTINS, R. (2014) *Um convite para “educar”/pensar infâncias líquidas*. In: Raimundo Martins; Alice Fátima Martins. (Orgs). *Cultura Visual e Ensino de Arte: concepções e práticas em diálogo*. Pelotas: Editora UFPel, 2014.
- SILVA, T. T. da. (1999) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STEINBERG, S. KINCHELOE, J. (2004) *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- TAVIN, K. ANDERSON, D. (2010) *A cultura visual nas salas de aula de arte do ensino fundamental: uma desconstrução da Disney*. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Editora da UFSM, 2010, p.57-69.
- TOURINHO, I. & MARTINS, R. (2011) *Circunstâncias e ingerências da cultura visual*. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Orgs) *Educação da cultura visual – Conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p.51-68.

## CURRÍCULO

### Lutiere Dalla Valle

Docente do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria-RS/Brasil. Doutor e Mestre em Artes Visuais e Educação (Universidad de Barcelona/ES); Mestre em Educação, Especialista em Arte e Visualidades, Licenciado e Bacharel em Artes Visuais, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria-RS/Brasil. Coordenador do Laboratório Artes Visuais e suas I/Mediações (lavim.ufsm.br) dentre outros projetos.

### Jessica Maria Freisleben

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Integrante do Laboratório de Artes Visuais e I/mediações/LAVIM-UFSM.