

Pedagogía de la visualidad y infancia(s)

Susana Rangel Vieira da Cunha

Licenciada en Artes Visuales (Profesorado - Instituto de Artes - Universidad Federal do Rio Grande do Sul); Maestra y Doctora en Educación (Faculdade de Educação - Universidad Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS).

Profesora e investigadora en el área de Infancia, Cultura Visual y Artes Visuales en la Graduación y en la línea de Investigación “Estudios sobre Infancias” en el Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Educación - Universidad Federal do Rio Grande do Sul UFRGS, Porto Alegre, RGS, BRASIL

e-mail: susanarangel_poa@yahoo.com.br

Introducción

Mi intención, en este artículo, es entender cómo las imágenes en el contexto escolar van siendo pedagogizadas en las escuelas infantiles, pues percibo, en investigaciones realizadas en el trabajo como supervisora de prácticas de la Facultad de Educación, que en el ámbito de estas instituciones, las imágenes son utilizadas para enseñar algo a los niños/as. De muchas maneras, las imágenes adquieren un carácter pedagógico en las instituciones de enseñanza y muchas veces las maestras no se dan cuenta de las acciones educativas desarrolladas por las diferentes imágenes. Veo que hay una pedagogía de la visualidad en curso, constituida en diversas instancias y que se rehace en los contextos educacionales contemporáneos. Estas reflexiones resultan de investigaciones de campo desarrolladas en distintas escuelas infantiles de Porto Alegre, RGS, Brasil. En las investigaciones he constatado que no hay límites tan delineados entre las formas como las instituciones escolares y las pedagogías culturales tratan con el universo imagético, aunque reconozca que el universo escolar tenga sus maneras específicas de tratar con sus varias modalidades y tradiciones culturales de las imágenes.

Educación visual em la contemporaneidad

Las imágenes ya sea del mundo físico, de las representaciones, del imaginario simbólico, o de la visualidad, nos constituyen sin darnos cuenta de cuanto contribuyen en la formulación de nuestros modos de ver el mundo. Así como Vitor Ramil poetiza en la letra *A ilusão da casa*¹, las

¹ “La ilusión de la casa”.

imágenes nos dan al descanso *vivem no ar da sala, vivem enquanto falamos*². El rozar de las imágenes se hace en todos los lugares, ellas solicitan, inquietan, desestabilizan, transforman, emociona, incitan deseos y nos llevan a conocer otros mundos. Las imágenes también producen saberes y ceguera, pues estamos tan acostumbrados con la abundancia que necesitamos de más imágenes, provocando así paradójicamente, excesos y carencias. Muchas veces las imágenes posibilitan reflexiones y desafían nuestro imaginario; otras veces, formulan estereotipos que no podemos romper. Para Alberto Manguel (2001:27): “Solamente podemos ver las cosas para las cuales poseemos imágenes identificables, así como sólo podemos leer una lengua cuya sintaxe, gramática y vocabulario ya conocemos. La afirmación de Manguel nos hace pensar acerca de cuanto estamos conviviendo, y confinados a las imágenes que se repiten y reafirman narrativas semejantes entre si, por ejemplo, con relación a las cuestiones de género, étnicas, sociales, culturales, entre otras. La reiteración multiplicada de determinadas imágenes en distintos medios de que significa ser hombre, mujer, anciano, joven, negro, niño, índio, homosexual, entre otros, hace que este “texto visual” sea reconocido como “el texto” definidos, reconocible por todos como “la referencia” la “norma”, o más, como “la realidad”. Y nos preguntamos: y aquellos que no son visibles, los “invisibles”, aquellos que no “cumplen” las normatizaciones, ¿cómo aprendemos a verlos? ¿Cómo les “categorizamos” a partir de nuestros repertorios, muchas veces restringidos a determinadas configuraciones? ¿Serían los otros, los *freaks*? Para Becker (2009:31)

El *otro* es el que no sigue los patrones preestablecidos, (ya sea por opción, o por no poder seguir). ¿Quiénes son los otros? Pues, los otros son los “diferentes”: los más gorditos, los que llevan anteojos, los que no poseen móvil, videojuegos, mp3,4,5. *Otro* porque termina por ser excluido, no aceptado, sin embargo, como todos, no quiere ser el *Otro*.

Además del universo visual jerarquizar determinadas representaciones em detrimento de otras, provocando binarismos, subrayo que debemos llevar en cuenta los modos por los cuales las imágenes circulan entre nosotros, en la mayoría de las veces, el universo visual llega “listo”, compuesto, editado. En este sentido, pienso que los niños/as de hoy, en su mayoría, nacen y viven en un tiempo en que nos conectamos más con las representaciones sobre el mundo de que con los sucesos concretos con los que nos deparamos en cualquier esquina de nuestra ciudad. Un tiempo en que nuestras relaciones con el mundo de los hechos y de las relaciones afectivas no son experimentadas por el cuerpo más, sino por las distintas “pantallas” de móviles, PCs, juegos electrónicos, TVs, vídeos-juegos, entre otras pantallas virtuales. Paul Virilio (1999:36) también señala los desequilibrios que los medios electrónicos provocan sobre nuestra percepción sobre el mundo y principalmente por ponernos en la posición de “observadores”, en una actitud semejante a la que tenemos delante de todas las pantallas que nos cuentan sobre el mundo, así, no somos

² “Viven en el aire de la sala, viven mientras hablamos”.

participantes de algo, pero espectadores. Sobre como nuestra sensibilidad se está configurando en estas interacciones, dice el autor:

A partir de ahora asistimos (en directo o no) una co-producción de la realidad sensible en la que las percepciones directas y mediatizadas se confunden para construir una representación instantánea del espacio, del medio ambiente. (...) La observación directa de los fenómenos visibles es reemplazada por una teleobservación en la cual el observado no tiene más contacto directo con la realidad observada.

A partir de las planteamientos de Virilio, podemos preguntarnos: ¿Cómo nuestros sentidos están siendo fabricados por las visiones editadas de los medios de comunicación? ¿Qué sensibilidades están siendo producidas? ¿Qué interpretaciones sobre el mundo estamos realizando por medio de las “pantallas”? ¿Qué efectos de realidades están siendo elaborados a partir de estos referentes? Si gran parte de los niños/as son *nativos digitales* (PRENSKY, 2001) o *cyberinfantes* (DORNELLES, 2005), y nosotros adultos también nos convertimos en avatares y convivimos con mundos editados, hay urgencia en (re)pensarnos la educación contemporánea y en esas sensibilidades que están siendo producidas. De esta manera, vengo reflexionando sobre los modos como nuestra sensibilidad está siendo configurada en un mundo donde los valores humanos están cambiando, donde la muerte y la violencia cotidiana son banalizadas y mezcladas con e mezcladas con la más reciente película violenta de Hollywood. ¿La enseñanza de arte podrá contribuir para que la vida pueda volverse más humana, más digna? ¿Cómo la enseñanza de arte podrá ampliar los modos de sentir y de actuar en el mundo? ¿Cómo sería la “enseñanza de arte” en un mundo saturado por imágenes? ¿Cómo el universo imagético, de las instalaciones de Christo, de los graffitis y de una ciudad, de los envases de *Mc Donald's* no miran, nos afectan, nos (trans)forman?

Constantemente me pregunto: ¿Cómo podría, debería ser lo que todavía denominamos de enseñanza de arte a las infancias realizadas y des-realizadas (NARADOWSKI, 1998)? Infancias que operan sobre el mundo a través de lo virtual y ya no más sobre lo real concreto y observable, Niños/as que producen vínculos afectivos con personajes virtuales y conocen el mundo a través de parques temáticos, *games*. Niños/as que gastan sus días con actividades cronometradas como las de un ejecutivo: hora de la gimnasia, del curso de inglés, del patinaje, natación, etc. Infancias que no distinguen el juguete del trabajo, que asaltan, que piden dinero para “alimentarse” de pegamento para poder soñar, que huyen de la casa para que no sea apeleado o violado sexualmente, que viven en grupos con otros niños/as y adultos, que cuidan otros hermanos, de padres y madres que están en las secciones policiales, y que frecuentan las escuelas infantiles gubernamentales. Mis preocupaciones como formadora de maestra se concentra en cómo estas infancias, y muchas otras, están siendo vistas, expuestas y moldadas por materialidades simbólicas que definen sus territorios, además de eso, pienso acerca de las sensibilidades infantiles que se están formando en los distintos

contextos sociales, por ejemplo, ¿qué significa la violencia para un niño que vive en la calle y para mi hija? ¿Cómo las escuelas trabajan con las diferentes percepciones de mundo de los niños/as?

Actualmente, las instituciones que educan los niños/as, aún sin darse cuenta, y las corporaciones de entretenimiento, que al revés, perciben los efectos educativos de las imágenes, promueven una educación a través de las imágenes. Entiendo que esta concepción educativa se concreta porque hay una historia construida alrededor de las imágenes, posibilitando que los artefactos imagéticos todavía sigan a educarnos dentro y fuera de los espacios escolares. Las pedagogías visuales, efectuadas por una infinidad de imágenes, formulan conocimientos y saberes que no son enseñados ni aprendidos explícitamente, pero que existen, circulan, son aceptados y producen efectos de sentido sobre las personas. Así, no podemos perder de vista que hay una *pedagogía de la visualidad* en curso, constituida en diversas instancias y que se rehace en los contextos educacionales contemporáneo.

Pensar en la enseñanza de modo general sobre el abordaje de los Estudios de la Cultura Visual es reflexionar sobre la potencialidad de las imágenes en la constitución de la infancia y de nosotros mismos como educadores, así como pensar en los contextos existenciales, muchas veces virtuales, violentos, erotizados de los niños/as y jóvenes de hoy. Mi trabajo como profesora-investigadora tiene como propuesta estimular modos de expresión visual, reflexionar y problematizar sobre cuanto las imágenes elaboran nuestra visualidad y, sobretodo, buscar alternativas pedagógicas para que las alumnas, que posteriormente trabajarán con niños/as pequeños/as, puedan realizar propuestas, planes, proyectos de trabajo centrando foco en el universo visual, tanto en los modos de entenderlo, problematizarlo, como en los modos de producir imágenes (CUNHA, 2002).

En las escuelas, una pedagogía de la visualidad

*“Como sospeché que sucedería, el mapa tomó un espacio super significativo en la clase. Los niños/as empezaron a hablar de otros lugares que conocían, entre ellos: **Madagascar** (la película), **China** (de la película **Kung Fu Panda**), **India** (de la telenovela **Caminho das Índias**), **Argentina** (país del entrenador de fútbol **Maradona**), **Antártida** (Pinguino de la animación **Happy Feet**). Eso muestra cuanto las pedagogías culturales son poderosas y formulan las visiones de mundo de niños/as. Sus asociaciones fueron basadas en programas de televisión, cine, así que decidí partir de aquello que ellos sabían y para pensar como yo podría ampliar sus conocimientos”*

*suspeitei que aconteceria, o mapa tomou um espaço super significativo na aula. As crianças começaram a falar outros lugares que conheciam, entre eles: **Madagascar** (o*

filme), *China* (do filme *Kung Fu Panda*), *Índia* (da novela *Caminho das Índias*), *Argentina* (pais do técnico de futebol *Maradona*), *Antártida* (*Pingüim do desenho Happy Feet*). Isso mostra o quanto as pedagogias culturais são poderosas e formulam as visões de mundo das crianças. Suas associações eram baseadas em programas de televisão, cinema, assim decidi partir sobre o que elas sabiam e como eu poderia ampliar seus conhecimentos.” (Trecho del Diario de clases de una practicante, 2008)

“Dije a los niños/as que el otro día ellos conocerían a una artista brasileña que había pintado el Brasil en muchos de sus cuadros. Y dijo João Vitor:

“Entonces ella no hacía dibujo libre, sí profe. Ella pintaba siempre sobre el Brasil, así como Gabi que sólo pinta el Ben 10”.

Disse às crianças que no outro dia eles iriam conhecer uma artista brasileira que havia pintado o Brasil em muitos de seus quadros. E o disse:

“-Então ela não fazia desenho livre, né profê? Ela pintava sempre sobre o Brasil, assim como o Gabi que só pinta o Ben 10.” (Trecho del Diario de clases de una practicante, 2009)

MAESTRA: ¿Pintaba bonito Van Gogh?

Niña A: No...él hacía unos monstruos así... ¡Pintaba muy feo!

Niña B: Van Gogh sólo pintaba vampiro...

MAESTRA: ¿Vampiro?

Niña A: Murciélago...

MAESTRA: Así como el vampiro de la telenovela³??

Niña A: ...¡Bóris mordió a Zeca!

MAESTRA: Y pintaba Van Gogh estos vampiros también?

Niño A: Él pintaba vampiro...

Niño B: Él pintaba sólo murciélago... Chucky...todo de películas de horror...

MAESTRA: ¿Quién es Chucky?

Niño B: ¡El muñeco asesino!!

MAESTRA: Ahh...entonces ustedes se acordaron de Chucky cuando vieron las pinturas de Van Gogh...

Niña C: Yo he visto la película de Van Gogh...

Niño B: Yo también...

³ **O Beijo do Vampiro** (El Beso del Vampiro) fue una telenovela brasileña producida y exhibida a las 19 horas por la Rede Globo entre 26 de agosto de 2002 a 3 de mayo de 2003.

MAESTRA: *¿Por qué nosotros asociamos la pintura de Van Gogh a esta película??Qué había de semejante... cuando vimos la pintura do Van Gogh asociamos a esta película? ¿Por qué recordamos de ella?*

Niño B: *Porque él (Van Gogh) era muy nervioso...*

MAESTRA: *Su pintura dele te hace recordar monstruos, ¿Por qué?*

Niño B: *Porque yo pinté y me acordé...*

MAESTRA: *¿Y tú, V? ¿A ti también te parece eso? ¿Cree que se asemejan? ¿Por qué?*

Niña C: *Porque él pintava a Zeca...*

Investigadora: *¿Quién es Zeca?*

Niña C: *Zeca de “Beijo do Vampiro”...!!!!*

Niña C: *Bóris...*

MAESTRA: *¿Cómo es Zeca?*

Niña C: *Zeca lleva ropa negra, o con manga corta, con unos pantalones, y su pelo es por aquí y sus orejas son largas...*

Investigadora: *¿Y pintó a Zeca Van Gogh?*

Niña C: *Pintó incluso Bóris aquel de negro...*

Niña C: *Bóris es vampiro y Zeca es vampiro porque lleva roupa negra...y viste manga corta y tiene una cabeza de e tem uma cabeça de calavera en su manga corta...*

MAESTRA: *¿Qué imaginario...!!!!*

(Trecho del Diario de Campo de la investigadora, 2003)

Los trechos evidencian cuanto los imaginarios infantiles están siendo co-producidos por las imágenes de grandes corporaciones de entretenimiento. Edith Derdik (1989:53), alerta sobre cuanto los imaginarios infantiles están siendo mediados y formulados por diversas producciones culturales, diciendo que:

Cada vez más la conducta infantil es marcada por los clichés, por las citas y por las imágenes prestadas “La tele lleva el mundo para usted”. El imaginario contemporáneo es entregado a domicilio. El niño/as es é sometido a un profundo condicionamiento cultural, y es sobre estos contenidos que el niño/a va a operar. La ilustración, el dibujo animado, el tebeo, la propaganda, el envase son representaciones que se vuelven casi realidades. El elefante dibujado es más verdadera y presente que el verdadero elefante que vive en el zoo, donde el niño/a raramente va. Vivimos hoy sob el signo de la ficción y de la paródia.

Muchos pensadores, entre ellos Giroux (1995), Willis (1997), Kincheloe (1997), Steinberg (2001), Kellner (1995), Castro (1998), Hernández (2002), Buckingham (2002), Mirzoeff (2003),

Bujes (2002), Felipe (2003), Dornelles (2005), Cunha (2006) han reflexionado sobre las pedagogías culturales destinadas a la infancia. Estos estudios, en su mayoría, enfocan los modos como los niños/as están produciendo sus modos de ser y ver el mundo, sus identidades, sexualidad, subjetividad, conocimientos y valores en los diálogos con distintos artefactos culturales que inundan sus vidas. Shirley Steinberg (1997) denomina de *kindercultura* las acciones pedagógicas protagonizadas por los productos mercadológicos de grandes corporaciones como las películas, publicaciones, juguetes, entre otras producciones culturales. En esta perspectiva, con respecto a cómo la infancia contemporánea está siendo educada por los artefactos y por el mercado, David Buckingham (2002:185) señala que:

(...) la infancia — y el adulto — actualmente está involucrada con la cultura del consumidor. Las necesidades sociales y culturales de los niños/as se expresan y definen inevitablemente a través de sus relaciones con los productos materiales y a través de los textos midiáticos producidos comercialmente que impregnan sus vidas. El significado de la infancia, asimismo de la “juventud”, se construye social e históricamente, e se trata de un proceso donde el mercado comercial desempeña un papel cada vez más importante.

De muchas maneras, tenue y explícitos, niños/as y adultos están siendo interpelados por una polifonía de textos culturales, que se articulan unos entre otros, se arriman, se co-producen en los varios espacios e instancias sociales, ya sea eles los escolares, o de un *shopping center*. En el campo de la Educación Infantil, por ejemplo, las aulas están llenas de “celebridades” de los dibujos animados, historietas, animadoras de programas televisivos, entre otras, que aparentemente cumplen el papel de estetizar⁴ estos espacios, sin embargo, estas imágenes escogidas y puestas por las educadoras con el objetivo de embellecimiento, ejercen sus pedagogías en el ámbito escolar, dando seguimiento a las enseñanzas propagadas en distintas mídias y locales.

No obstante, la educación a través de las imágenes no es un fenómeno de la educación infantil actual. La concepción de que las imágenes sirven como forma de educar niños/as pequeños empieza con John Ruskin, en los Estados Unidos, a mediados del siglo XIX. Su implementación comienza en la Liga Artística de las Escuelas Publicas de Boston. Según Efland (2002:208), Ruskin creía que las cualidades estéticas del medio posibilitaría el desarrollo del gusto refinado en los niños/as, visto que el desarrollo del gusto era una elemento fundamental en la educación de niños/as pequeños para que ellos se convirtieran en un adulto civilizado.

Las referencias visuales se transforman a través del tiempo, de reproducciones de obras de arte para los personajes de las grandes corporaciones de entretenimiento, sin embargo, la intención de que el espacio adornado por imágenes enseña es una constante en lo que se refiere a la escolarización de niños/as pequeñas. Hoy en las escuelas infantiles las imágenes de arte son escasas,

⁴ En *Educación y Cultura Visual: una trama entre imágenes e infancia*, tesis de mi autoria. Analizo las pedagogías efectuadas por los ambientes, los escenarios, de la Educación Infantil.

pero marcan su presencia y se agregaron a ellas otros repertorios visuales con otras enseñanzas. Cambiaron las imágenes, pero el propósito de usarlas como un instrumento pedagógico permanece. Lejos de abandonar la imagen, la Escuela la integra y reinstaura sus funciones educativas. Y como señala Buckingham (2002:47) con relación a los discursos producidos por nosotros, los adultos, sobre la infancia: “Estas imágenes y estos textos no solamente la encarnación de las *ideas* sobre la infancia, son también sobre la propia infancia de sus autores: los sentimientos de miedo, la angustia, la nostalgia, el placer y el deseo. Como tales, nos dicen mucho más sobre los adultos de que sobre niños”.

Independientemente de los contextos educacionales, culturales y sociales de las escuelas, sea una escuela infantil privada de clase alta, o una escuela pública ubicada en una chabola en algún lugar del Brasil, se mantiene todavía la concepción de que las imágenes adquieren varias funciones además de aquella inicial de embellecimiento. De acuerdo con algunas maestras, la presencia de las imágenes en los ambientes sirve, también, para que los niños/as hagan vínculos con el nuevo espacio y con las maestras. De algún modo, las imágenes indican para los niños/as que ellos pertenecen a aquel grupo, con la función de decirles que aquel sitio es de ellos, así, el sentido de pertenencia se da a través de las imágenes. Las imágenes en los ambientes forjan un “mundo”, congregan niños/as y docentes, padres y comunidad y todos pasan a formar parte de un mismo grupo social. Las diferencias son borradas superficialmente y los artefactos visuales pasan a sostener las presuntas “igualdades”.

El conjunto de imágenes, en los ambientes escolares, constitui una *pedagogía de la visualidad*, teniendo en vista que ellas instituyen experiencias estéticas, éticas, modelan la percepción y las relaciones con el mundo, contribuyen en la elaboración del imaginarios, modelan subjetividades e identidades de los niños/as pequeños. Llamo *pedagogías visuales* los procesos educativos efectuados por las imágenes y que pasan a componer un currículo paralelo, dentro y fuera de las escuelas, funcionando como un tipo de *currículo visual*. Entiendo estas imágenes como una modalidad pedagógica que actúa conjuntamente con otras formas tradicionales de enseñar. Ella es visible en su materialidad ostensiblemente expuesta y actuante, y oculta aquello que enseña el el (in)visible: la producción de significados, valores, inclusiones y exclusiones, desigualdades sociales y relaciones de poder.

Las escuelas endosan determinadas imágenes, sin darse cuenta de sus significados y lo que producen en los niños/as, por ejemplo, exponer la imagen de la Cenicienta y las niñas negras desprecien sus características físicas porque son diferentes de aquella representación de Cenicienta rubia y con ojos azules de Disney, que reina en el espacio del aula. Por otro lado, destinadas a los niños, tenemos las imágenes de los super-héroes: *Batmans*, Hombre Araña, *Hot Wheels*, siempre en escenas de acción, donde los personajes muestran su fuerza y coraje. Así, los referentes

imagéticos Cenicienta o *Batmans* y otras representaciones parecidas que permean la cultura infantil se vuelven “matrices” en los modos de ser de niñas y niños. Mucho más que señalar las oposiciones binarias entre los territorios de lo masculino asociado a la fuerza y energía, y lo femenino relacionado a la fragilidad y suavidad, los objetos, ropas, colores y formas demarcan las relaciones entre niños/as y los posicionamientos *generificados* que ellos asumen entre sí, así como fijan papeles de género⁵.

Las interacciones constantes de los niños/as, dentro y fuera de las escuelas, con estos repertorios imagéticos se evidencian en sus producciones imagéticas – dibujos, pinturas, colajes, montajes tridimensionales - cuando ellas intentan transferir estas imágenes para sus producciones.



Fig 1. Dibujos de niñas – 5/6 años
Fuente propia, 2008



Fig. 2 Dibujos de niños – 5/6 años
Fuente propia, 2008

Las pedagogías en arte y las pedagogías de la visualidad, compuesta por las inúmeras imágenes disponibilizadas a los niños/as en las escuelas, en paredes, libros, vídeos, propagandas, historietas, entre tantas otras, forman los modos por los cuales las escuelas infantiles trabajan con las imágenes, ya sea en los modos de imaginarlas y configurarlas, o en los modos de entenderlas.

⁵ **Papel de género** es un conjunto de comportamientos asociados con masculinidad y feminidad, considerados apropiados en los contextos culturales, sociales en los que fueron producidos. Funciona como una “norma comportamental”..

Consideraciones finales

Las imágenes invaden nuestras vidas, están dentro y fuera de las escuelas, sus configuraciones y enseñanzas son cada vez más poderosos. La manera de ver el mundo, a nosotros mismos y los demás están siendo modulados por varios artefactos visuales, así, la cuestión de las imágenes y de como estamos elaborando nuestra visualidad debería formar parte de las discusiones educacionales.

Las imágenes en las escuelas infantiles rebasan la finalidad del embellecimiento y funcionan como un texto visual, concurriendo con otros modos de enseñar y producir saberes sobre la infancia y sobre como ella debe ser educada. Entender las “atribuciones pedagógicas” de las imágenes en las Escuelas Infantiles es fundamental para que se comprenda cómo se está regulando la infancia por ellas, cómo los niños/as están siendo construidos en estos espacios educativos y qué visiones de mundo están siendo engendradas. Deste modo, es necesario que pensemos en el contexto educacional como en las representaciones visuales, inscritas en los artefactos culturales direccionados a la niñez construyen narrativas alrededor de cómo y qué significan para nosotros y para los propios niños/as. Mucha más de que hablarnos sobre la infancia, ellos instituyen y dan visibilidad a una niñez homogénea que pasamos a ver como “natural”.

Las escuelas, en general, y en especial las escuelas infantiles, podrían realizar un trabajo en la contracorriente de las pedagogías de la visualidad que circulan en los más variados medios, en el sentido de pensar estrategias y viabilizar acciones para que la mirada pueda ser provocada, movilizada, sorprendida, convirtiéndose crítica y sensible al mundo, a las otras imágenes y a los demás.

Referencias

- BUCKINGHAM, D.(2002) *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata,
- BECKER, A (2009).*Os Daguerreótipos do Poder e a produção de visualidades infantis*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- DERDYK, E. (1990) *O desenho da figura Humana*. São Paulo: Scipione.
- DORNELLES, L. (2005) *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes.
- EFLAND, A. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- MANGUEL, A.(2001) *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NARODOWSKI, M. (1998) *Adeus à infância (e a escola que a educava)*. In: SILVA, Luis H. (org) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *In On the Horizon*. (No. 5, Vol. 9)NCB University Press, 2001.

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt, Italic

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt

Formatted: Space Before: 0 pt, After: 0 pt, Widow/Orphan control, Adjust space between Latin and Asian text, Adjust space between Asian text and numbers

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt, Italic

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt, English (U.S.)

RAMIL, V. (1999) *Tambong*. Porto Alegre: SATOLEP Music.

VIRILIO, P. (1999) *O espaço crítico*. Trad. Paulo R. Pires. Rio de Janeiro: Ed.34.

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt, Italic

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt

Formatted: Font: Times New Roman, 12 pt