

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA OLIVEIRA PORTELA

LEITURAS E NARRATIVAS VISUAIS DE INFÂNCIAS EM BANKSY

RONDONÓPOLIS - MT

2022

ANDRESSA OLIVEIRA PORTELA

LEITURAS E NARRATIVAS VISUAIS DE INFÂNCIAS EM BANKSY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

RONDONÓPOLIS – MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a). Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

P8431

Portela, Andressa Oliveira.

Leituras e narrativas visuais de infâncias em Banksy [recurso eletrônico] / Andressa Oliveira Portela. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 99 f., il. color., pdf). – 2022.

Orientador(a): Carmem Lúcia Sussel Mariano.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Rondonópolis, 2022. Inclui bibliografia.

1. Concepções de Infâncias. Arte Urbana. Banksy. Pedagogia Cultural. Educação. I. Mariano, Carmem Lúcia Sussel, *orientador*.
II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "LEITURAS E NARRATIVAS VISUAIS DE INFÂNCIAS EM BANKSY"

AUTORA: MESTRANDA ANDRESSA OLIVEIRA PORTELA

Dissertação defendida e aprovada em **12/09/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Carmem Lúcia Sussel Mariano (Presidente Banca / Orientadora)	1. Doutora
Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT	
Flávio Vilas-Bôas Trovão (Examinador Interno)	2. Doutor
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis/UFR	
Sandra Mara da Cunha (Examinadora Externo)	3. Doutora
Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC	
Aguinaldo Rodrigues Gomes (Examinador Suplente)	4. Doutor
Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS	

RONDONÓPOLIS, 12/09/2022.

Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Sussel Mariano, Docente da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR**, em 12/09/2022, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Mara da Cunha, Usuário Externo**, em 13/09/2022, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavio Trovao, Docente UFR**, em 13/10/2022, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0060363** e o código CRC **FF93FF93**.

"No cais, faltou-me voz para a despedida.

Adeus, não é uma palavra.

É uma ponte feita de silêncios."

Fragmento: Areias do Imperador – Mia Couto.

Em memória de minha vó, Irene Brito de Oliveira,
e meu tio, Alceu Vieira do Nascimento.

A todas as crianças órfãs, em decorrência da Covid-19
e da negligência do Estado.

Às demais vítimas da doença.

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar os meus agradecimentos sem mencionar os maiores colaboradores de tudo o que eu sou, nos âmbitos profissional e pessoal: **os meus professores**, aqueles que me ensinaram, sempre, com muita paciência, não apenas como se formam as palavras, mas os significados delas, a exemplo das palavras “amor” e “dedicação”. Eu agradeço imensamente a minha primeira professora, que me apresentou um universo incrível: da leitura, escrita e imaginação, fazendo com que eu soubesse, desde cedo, que não há limites. Então, os meus agradecimentos aos meus professores do Ensino Fundamental e Médio, pelo cuidado durante tantos anos; em especial, o agradecimento à Escola Maria Elza Ferreira Inácio, que é constituída por pessoas que estão empenhadas com a educação, com o outro.

Na sequência, estendo os meus agradecimentos aos **meus professores** da **UFMT**, atual **UFR**, tanto aos do curso de Letras-Português quanto aos professores de mestrado, que me ensinaram valores, como o respeito com o meu trabalho e com o próximo e, principalmente, em ser humano em situações tão delicadas, em saber acolher com palavras, com afetos, com presença, àqueles que, por vezes, acreditam que esse espaço não nos pertence.

Agradeço, em especial, **a minha orientadora**, Carmem Lúcia Sussel Mariano, que foi, para além de uma professora excelente, uma pessoa que, qualquer adjetivo que eu utilize aqui, será pouco. Obrigada por ter sido o meu conforto no momento mais complicado dessa jornada, por nos ter dado a oportunidade e a chance de lutar pelas nossas vidas, pelas ligações e consolos em momentos tão delicados. São pessoas como você que fazem a educação ser um espaço de ressignificações, de ternuras e conexões. Sou muito grata pelas contribuições e leituras atentas, principalmente no que tange às questões de infâncias e crianças.

Agradeço também a **banca examinadora**, constituída pelos professores Flávio Vilas Boas Trovão, Sandra Mara da Cunha e Aguinaldo Rodrigues Gomes, pelas considerações tão pertinentes, pela troca, por me permitir acessar outras perspectivas, olhar sobre a minha pesquisa e o local que ocupo; pelas leituras que me tiraram, muitas vezes, da zona de conforto, que foram inquietantes e desafiadoras, por tornar esse processo leve, de aprendizado. Ao constituírem a banca para o meu mestrado, concedem-me a honra de compartilhar dos seus saberes.

Dito isso, deixo em registro o meu mais profundo e terno carinho pelos meus **companheiros de profissão**, em quem eu me espelho diariamente, pela força, dedicação, amor. Obrigada pela paciência e auxílio, em todos os processos, desde a inscrição às idas à UFR, e a comemoração calorosa com a resposta do processo de mestrado. Vocês são a extensão do meu lar.

Não poderia deixar de lembrar daqueles que sempre foram e serão os meus maiores incentivadores, **a minha mãe**, Ana Rita Oliveira Portela, e **o meu pai**, Paulo César Portela de Moura, que cultivaram um terreno em que as minhas primeiras lembranças me levam a um universo repleto de alegrias, de coleções de gibis, de brincadeiras, de amor. Obrigada por terem criado esse cosmo tão mágico para mim, por me ensinarem e mostrarem o caminho da educação, por abdicarem de tantos sonhos, momentos, conforto, para que eu pudesse sonhar os meus sonhos e alcançar aquilo que vocês não alcançaram. Saibam que foram vocês que me trouxeram até aqui, sob muito trabalho, honestidade, paciência e coragem.

Agradeço, em especial, à **minha companheira** de vida, Natália Bianca Bruni de Lara, a pessoa que hoje torna a minha família mais completa, mais alegre. Como você foi paciente e generosa em todos os momentos; nas crises, nas confusões, nos conflitos comigo mesma e com a escrita, você sempre esteve ao meu lado, apoiando todos os meus passos e sendo uma incrível incentivadora, acreditando em meu potencial quando eu não acreditava mais. Obrigada por ser o meu suporte, a minha fortaleza, a minha amiga e por cuidar tão bem de nós.

Quero mencionar, e através das palavras agradecer, a **minha amiga** Laleska Gonçalves Fernandes, por tantas trocas, experiências, pelo apoio nessa trajetória, pelas indicações de leituras, por todo o seu conhecimento que sempre foi compartilhado com sede de transferir o que sabia. Você é uma pessoa maravilhosa.

Por fim, deixo um registro muito especial àqueles que são a minha inspiração diária, aos que me fazem pensar fora da curva, me incitam, desafiam e me fazem crescer. Foram vocês, **meus estudantes e amigos**, com quem aprendi que as relações podem ser cheias de amor e que, para ser uma boa professora, eu preciso aprender a ouvir, me conectar com o outro. Obrigada por todas as conexões, pelo amor e carinho que sempre recebi de todos vocês. Esse processo se encerra tendo vocês como os protagonistas dessa história, da possibilidade de arte em todos os espaços, dentro e fora das escolas.

RESUMO

Nas sociedades ocidentais modernas, circulam intensamente concepções e imagens de crianças e de infâncias que, a partir de um olhar adultocêntrico, têm esta etapa etária reduzida a um tempo de incompletude, de falta e de passividade – bem como, em nome de sua proteção –, são vistas como pertencentes ao espaço doméstico, supostamente preservadas das esferas públicas e dos acontecimentos políticos. Nesse sentido, este estudo se dedica à análise da visibilidade da imagem da criança. Se, conforme nos lembra Jacques Aumont, é o espectador quem faz a imagem tornar-se relevante o interesse pelas imagens que circulam sobre esse grupo social, pois as formas simbólicas também possuem caráter operatório, educativo, compondo discursividades que influenciam o modo como esse grupo será valorado e visualizado na sociedade. A arte periférica, por seu turno, tem a característica de intervir e subverter valores estabelecidos na sociedade, uma vez que se apresenta como um dispositivo implicado nos processos de relações e transformações sociais. As práticas artísticas, como o grafite intervêm e existem como uma espécie de rompimento, contestação dos/nos espaços e suscitam formas de visibilidades de ser, pensar e agir. Deste modo, o grafite pode ser pensado como uma pedagogia cultural. Nesta esteira, o presente estudo também percebe as concepções de infâncias nos grafites do artista Banksy, posto que, além da criança ser uma personagem bastante presente e recorrente em sua obra, é apresentada, na maioria das vezes, como protagonista e participante da esfera pública, portanto, busca evidenciar formas simbólicas que apontam outros olhares sobre as crianças e as infâncias, para além daqueles que designam um lugar de passividade, de falta, de espera, ou seja, outras imagens que abarcam perspectivas de infâncias e de lugares possíveis para a sua participação. A metodologia adotada é a Hermenêutica de Profundidade, proposta por John B. Thompson, que é composta por três fases: análise sócio-histórica, análise formal e (re)interpretação. Assim, pensou-se nos grafites de Banksy como *locus* da coleta das imagens que foram feitas partir dos espaços oficiais em que o artista as expõe: o *Instagram* verificado, o seu *site* (www.banksy.co.uk) e seu livro *Guerra e Spray* (2012), em que foram localizadas 44 imagens que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa. Como aporte teórico, esta pesquisa se apoia na Sociologia da Infância, bem como no referencial subsidiado por autores que tratam dos Estudos Culturais e Pedagogias Culturais. A partir das análises, pode-se perceber que as imagens de crianças nas obras de Banksy não estão associadas à ingenuidade, passividade ou à posição de vítima – mesmo naqueles grafites que remetem ao contexto de guerras ou conflitos –, pelo contrário, aparecem como ocupantes de um lugar político, como sujeitos participantes da sociedade, que são afetadas por forças e fatos sociais em curso na sociedade. Assim, nossa interpretação é que as obras de Banksy podem constituir uma transgressão às visibilidades ocidentais de infâncias, contribuindo para a produção de sentido sobre as crianças como atores sociais e políticos.

Palavras-chave: Concepções de Infâncias. Arte Urbana. Banksy. Pedagogia Cultural. Educação.

ABSTRACT

In modern Western societies, the concepts and pictures of children and childhood are widely circulated. From an adult-centered perspective, this age phase is reduced to a period of incompleteness, withdrawal, and passivity. Still, in the name of their protection, they are seen as belonging to the domestic space, supposedly preserved from public spheres and political events. In this regard, this research is devoted to analyzing the visibility of the child's image and childhood. If, as Jacques Aumont reminds us, it is the viewer who makes the image relevant to the interest in the pictures that circulate on this social group because the symbolic forms also have an operative character, discursivity that influences the way this group will be valued and visualized in society. Peripheral art, in turn, has the characteristic of interfering with and overturning the values established in society, because it presents itself as a device involved in social relationships and social transformations. Artistic practices, like graffiti, intervene and exist as a kind of disturbance, protest of/in spaces, and of raising forms of visibilities of being, of thought, and action. In this way, graffiti can be thought of as a cultural pedagogy. In this sense, the present study analyzes the conceptions of childhoods in the graffiti of the artist Banksy, since, besides the child is a very present and recurrent character in his work, he is presented, most of the time, as a protagonist and participant in the public sphere. Therefore, this research seeks to highlight symbolic forms that point to other views on children and childhoods, beyond those that designate a place of passivity, lack, and waiting. The methodology adopted is the Hermeneutical of Depth, proposed by John B. Thompson, which consists of three phases: sociohistoric analysis, formal analysis, and (re)interpretation. The collection of the images was made from the official spaces in which the artist exposes them: the verified Instagram, his website (www.banksy.co.uk), and his book *Guerra e Spray* (2012), located 44 images that make up the corpus of analysis of this research. As a theoretical contribution, this research is based on the Sociology of Childhood, as well as on the reference subsidized by authors who deal with Cultural Studies and Cultural Pedagogies. From the analysis, it can be seen that the images of children in Banksy's works are not associated with naivety, passivity, or victim position - even in those graffiti that refer to the context of wars or conflicts -, On the contrary, they appear as occupiers of a political place, as subjects participating in society, who are affected by ongoing social forces and facts in society. So, our interpretation is that Banksy's works can represent a transgression of the western visibilities of childhood, contributing to the production of meaning on children as social and political actors.

Keywords: Childhood Social Construction. Urban Art. Banksy. Cultural Pedagogy. Education.

SUMÁRIO

PREÂMBULO: <i>THE WALL</i>	11
INTRODUÇÃO	15
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	25
1.1 Procedimentos para a composição do corpus de análise	27
2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DA INFÂNCIA	29
3 VISIBILIDADE SOCIAL DAS INFÂNCIAS E DAS CRIANÇAS	36
3.2 A tensão entre a proteção e a participação das crianças.....	40
3.3 Imagens da infância na mídia: visibilidade estereotipada e sensacionalista.....	42
4 BANKSY, ARTE URBANA E O GRAFITE	45
4.1 Banksy: o anônimo mais famoso de Bristol	45
4.2 A arte urbana, o grafite e o estêncil.....	50
5 ANÁLISE DISCURSIVA: ALGUMAS FORMAS DE PENSAR AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS NOS ESTÊNCES DE BANKSY	57
5.2 As narrativas discursivas – mobilizações e visibilidades	66
5.3 Situações de conflitos/guerras	69
5.4 O brincar – <i>No ball games?</i>	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83
ANEXO - <i>CORPUS</i> DE IMAGENS	90

PREÂMBULO: *THE WALL*

Figura 1: *Valentine's day* (2020)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo”.

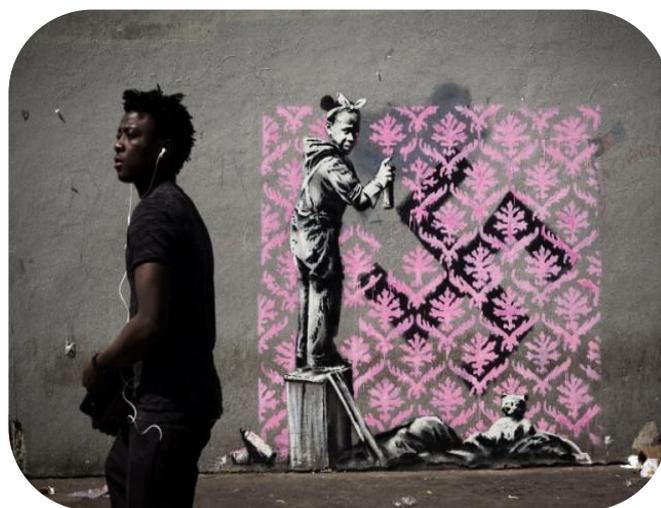
(Mia Couto)

Figura 2: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 3: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy

Figura 4: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

“Eram criaturas
De um planeta imaginário.
Herméticos neste mundo
Todos se chamavam *Speed Racer*,
E falavam uma língua estranha
Que os adultos não entendiam.
Vorazes,
Alimentavam-se de sonhos,
Liberdade, vento,
De K-suco e pão com mortadela.
Esses monstros
Queriam dominar a terra.
Chegavam aos montes
Descendo ladeiras,
Pilotando naves exóticas
Feitas de tábua de compensado
E rodinhas de rolimã.
Não fosse o tempo
Teriam dominado o universo”.

Brasinhas do espaço – Sergio Vaz (2021)

Flores, fogos, tintas, arco-íris, música, proteção, desenhos, pipas, céu, liberdade, contrapiso, escassez, pesadelos, brincadeiras, álcool, gritos, monstros, abandono. Quantos universos habitam uma criança? Em um contexto de esquecimento, manutenção de violências, anulações de infâncias e crianças, afastamento delas das esferas públicas, invisibilidade na participação política, cabe não esquecer as desigualdades estruturais que atingem direta e indiretamente as crianças. Assim, pesquisar sobre elas e as multiplicidades de infâncias, bem como as relações entre infância e política, é um campo bastante desafiador.

Porventura, analisar as concepções de infâncias nas obras de Banksy fez com que eu revisitasse também as minhas memórias de infância e, assim, minimamente, me transferisse para um universo em que fosse possível perceber as relações que são estabelecidas com as crianças, a partir de um processo nostálgico, de olhar para

dentro, acessar tais lembranças e associá-las nesse processo a um procurar de borboletas ou soltar pipas.

Na primeira – as borboletas –, você as procura, admira-as, espera o melhor momento para capturá-las e, então, acontece! Você as prende dentro de um potinho, porque são belas, coloridas, voam e todo aquele universo tem que ser seu; e, mesmo enquanto criança, você entende, indiretamente, sobre o processo da vida e sabe que elas precisam respirar. Então, de forma desajeitada, você pega uma faca na cozinha, escondida de sua mãe, e faz pequenos furos, para que elas possam respirar, voar e sobreviver; serão suas, estão sob a sua proteção e vigia. Eis que se passam algumas horas e você percebe que elas estão fracas ou mortas e as suas cores manchadas.

A sua tentativa de proteção foi inválida, mantê-las presas não garantiu seu bem-estar e sobrevivência; eram belas, não são mais; voavam, agora estão silenciosas. Deveriam ser livres, foram presas e condenadas. O sentimento de culpa é repentino; o choro, espontâneo e desesperado diante da iminente tragédia: “o massacre das borboletas”. A culpa não é o suficiente, aliás, será uma culpa passageira, daqui a duas horas tentará capturar outro tipo de inseto.

No segundo caso, vamos às pipas, às memórias! Em uma tarde de domingo ensolarada, em um local repleto de natureza, havia algumas minas de água, lugares propícios para banhos, lagoas repletas de girinos, gias – essas últimas serviam de alimentação e, embora sua aparência fosse um pouco estranha e melada, o gosto assemelhava-se ao de frango. Caçávamos à noite, eram aventuras incríveis, sentia-me como Dom Quixote, acreditando que dragões eram moinhos de ventos. Talvez fossem.

Saindo dos devaneios, soltar pipas era rotina das manhãs de domingo, um compromisso. Escolhia o lugar mais aberto, com um vento forte o suficiente para facilitar o voo da pipa, observava a direção correta e, então, a erguia. Aquelas cores vibrantes sumiam aos céus; a linha que a guiava ficava quase imperceptível aos olhos, sabia que a pipa ainda estava ali somente pela pressão que fazia na latinha que amarrava a linha. Segurava com as duas mãos para evitar a sua fuga, embora o vento fosse mais forte. A tentativa, o grande objetivo, era guiá-la, mantê-la no ar, longe, invencível, como se tivesse o controle, tentava ter, mas não tinha. A pipa era liberdade, brincava no céu, no vento, dançava e ria de mim, que apertava a latinha e a linha com tanta força que machucava. Queria obediência, submissão e não uma pipa

independente, incontrolável; recuava a linha, ela se mantinha firme, solitária e irreverente a mim. Contentava-me com o voo, então. Há surpresas pelo caminho. A pipa, por ser brinquedo livre, é alvo de disputa, perseguição, luta. A pipa deve ter dono, ser território de alguém.

Assim, sem perceber, outra pipa aparecia, com os estratagemas da competição, e cortava a minha; ela ia embora, se perdia no céu. Era dada a largada: as crianças saíam correndo atrás, à espera da queda, da ruína, um novo dono apareceria, o domador, aquele que a encontrasse primeiro. Mas a pipa é brinquedo esperto, nem sempre caía sobre as mãos de alguma criança; às vezes, mesmo que presa, não queria ser propriedade de mais ninguém, enganchava-se nos fios elétricos, nos tetos das casas ou caía nos lagos, para a chateação de todos. A pipa era livre!

É preciso ser saudosista, nostálgico, tocar em lugares sensíveis, ambientes hostis, dolorosos, saber ir, permanecer, entender, mas retornar à criança-adulto, com a magia e a coragem latentes nos olhos e a (suposta) maturidade do universo adulto. A leitura e a escrita, ambas brincando, entrando em divergência, sendo ambivalentes, reconhecendo a multiplicidade de infâncias e crianças tão diferentes de nós, ou daquelas que, um dia, a vivência permitiu alcançar. Outros lugares em que existem crianças-borboletas, crianças-pipas, crianças-fomes, crianças-armas.

INTRODUÇÃO

Nas sociedades ocidentais modernas, circulam intensamente concepções e imagens de crianças e de infâncias representadas como inocentes e associadas a um tempo de espera, de falta e de passividade. Em nome de sua proteção, são vistas como pertencentes ao espaço doméstico, supostamente preservadas da esfera pública e dos acontecimentos políticos (QVORTRUP, 2010). Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre as obras do artista urbano Banksy, visando ampliar as possibilidades de entendimento acerca das infâncias para além desse olhar adultocêntrico, posto que, sendo a infância uma construção social (ARIÈS, 1978), é passível de (re)interpretações.

Práticas artísticas como o grafite intervêm e existem como uma espécie de ruptura, contestação dos/nos espaços, no sentido de suscitar formas de visibilidades de ser, pensar e agir. Podemos pensar uma analogia entre o grafite e as crianças: ambas estão transgredindo, rompendo com a ordem e fugindo da linearidade. Coexistindo com a cultura urbana, a arte urbana relaciona-se aos modos de vida possíveis na sociedade e pode ser vislumbrada como protagonista de transformações entre as formas de olhar e considerar as experiências humanas no ambiente urbano, ou seja, a forma como o sujeito se relaciona com a cidade, com os territórios e seus conflitos (BANKSY, 2012; DEBORD, 2007; ELLSWORTH-JONES, 2013; GITAHY, 1999).

A arte de rua provoca reflexões para além do espaço público, privado ou coletivo, sobretudo acerca do *status* social dos sujeitos – no nosso caso, das crianças – como protagonistas nessas cenas (molduras-estêncil). Como nos lembra o pedagogo italiano Loris Malaguzzi, “é importante [...] nos esforçarmos para encontrar as expressões certas para não encerrarmos as possibilidades da infância [...]. A criança sempre é um sujeito desconhecido e em contínua troca” (HOYUELOS, 2004, p. 58). Portanto, evidenciar formas simbólicas que apontam outros olhares sobre as crianças e as infâncias¹, para além daqueles que designam um lugar de passividade,

¹ Assim, nesta dissertação usaremos os termos criança(s) e infância (s) – uma vez que essa escolha – no plural - se deu a partir da Sociologia da Infância, pois existe uma multiplicidade de infâncias, mas sim percebendo, contudo, a valer da análise e da intencionalidade, os termos irão se alternar. Posto que, a infância remete a uma categoria geracional, enquanto infâncias é utilizado para expressar a multiplicidade de infâncias.

de falta e de espera, pode contribuir para uma reconstrução das infâncias como um tempo de atividade, de protagonismo e de participação social e política.

“Práticas estéticas”, [...] como formas de visibilidades das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que “fazem” no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade. (RANCIÈRE, 2005, p. 17, grifos no original).

É nesta perspectiva que abordamos a obra de Banksy, um artista anônimo, porém extremamente popular, que traz justamente uma visibilidade pública para as infâncias e as crianças em seus grafites que se mostram como uma arte transgressora dos lugares e papéis tradicionalmente atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Para entendermos um pouco mais sobre essa figura, faz-se necessária uma retomada de vinte anos no tempo, uma vez que as influências e predileções pela estética e técnica de estêncil já emergiam a partir de outro artista, Belk le Rat, grafiteiro francês, que utilizava das técnicas de estêncil e a preferência por pintar figuras de ratos, colocando-os como os únicos capazes de trafegar pelas cidades. Logo, aqueles que são realmente livres, comparando a “praga” (rato) com a arte que se espalha rapidamente pela cidade e é considerada, também, lixo urbano.

Figura 45: Sem título



Fonte: Site West Chelsea Contemporary

Figura 46: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Eles existem sem permissão. São odiados, caçados e perseguidos. Vivem no lixo, em um desespero silencioso. E, mesmo assim, são capazes de fazer com que civilizações inteiras caiam de joelhos. Se você é sujo, insignificante e indesejável, então os ratos são o seu melhor modelo de comportamento. [...] Eu já desenhava ratos (*rats*)

havia três anos quando alguém me disse que era “engenhoso”, um anagrama de arte (*art*). Tive que fingir que já sabia disso o tempo todo (BANKSY, 2012, p. 95-104, grifo no original).

Assim, Belk le Rat é descrito como o "pai do grafite em estêncil". Dessa forma, evidencia-se que a origem dessa técnica é inteiramente europeia, já que o estêncil foi uma forma de inovar e renovar o grafite, tentando fugir dos padrões americanos de arte. Técnica pioneira, consagrou a estética e a popularidade de Banksy na contemporaneidade.

A arte do grafite é uma forma de inscrição urbana com origem no movimento da contracultura, iniciado na década de 1960. O grafite, desde o início, está relacionado à contestação política e à crítica da ideologia, bem como a movimentos de afirmação identitária (LARA, 1996). Banksy, artista anônimo, nascido na cidade de Bristol, em Londres, atuante em algumas localidades pelo mundo, ativo nas mídias e *internet*, é a figura anônima mais famosa dos últimos anos, principalmente pela sua particularidade de uma arte performática e um tanto polêmica. O seu grafite, ou melhor, a técnica de estêncil, emerge em um contexto de lutas das classes trabalhadoras e estudantis, além de permear o contexto sócio-histórico da contracultura, paralelamente ao contexto do Bronx e da história do grafite nos Estados Unidos (ELLSWORTH-JONES, 2013).

Outro fator a ser destacado é a escolha de Banksy da técnica dentro do grafite, o estêncil, que pertence a *street art*, observando-se que existem algumas vertentes, derivações e inovações a partir dessa arte, tais como: Estêncil, Grafite 3D, *Wild Style*, *Thrown Up*, *Bombing* e outras manifestações que também estão abarcadas nesses grupos, como Pôsteres, Muralismo, Poemas Urbanos, *Sticker Art*, Cartazes “lambe-lambe”, Estátuas Vivas e demais expressões que são apresentadas/abertas ao público, pertencentes ao aspecto urbano. Essas artes são demonstrações do nosso cotidiano, formas de rupturas e transgressões com as normatizações da sociedade. Dessa forma:

Graffiti ou grafite: de graf(o), significa originalmente qualquer ato de escrever, inscrever, marcar ou desenhar sobre qualquer superfície, inclusive uma parede. Atualmente, faz-se uma diferença entre graffiti (grafite) e pichação (ou picho). O graffiti constitui uma elaboração pictórica mais complexa e com cunho estético, enquanto o picho não passa de rabisco ou garatuja, podendo, no entanto, ser até bastante elaborado. Ambos têm a função de marcar e tomar posse de um

território urbano público ou particular e veiculam ideias políticas conscientes ou inconscientes. (PROSSER, 2006, p. 2).

Enquanto o estêncil é:

[...] recorte em negativo em folha de papel ou poliéster, que é colocado contra a parede a ser marcada. O papel e a parede (mediante os recortes), recebem um jato de tinta (spray monocromático), deixando a marca (o desenho) como um carimbo. (PROSSER, 2006, p. 2).

Podemos considerar que esta arte (o estêncil) está para além do campo estético ou permeada apenas pelos estereótipos de vandalismo, violência, violação; ela está provida de compromisso com a realidade e o contexto de intervenção. Barthes (1987) discorre que a cidade é um discurso e esse discurso é uma manifestação da linguagem. A cidade fala, também por meio dos grafites, aquilo que transborda nos indivíduos que a compõem – sensações, medos, desejos, lutas.

Vale salientar que, apesar de constatararmos que há outras pesquisas que se debruçaram sobre as questões das visibilidades das crianças e infâncias, e até mesmo sobre o grafite, a partir de um levantamento prévio em bases de dados nacionais não encontramos estudos sobre as perspectivas de infâncias e crianças nas obras de Banksy. É importante frisar ainda sobre a conceitualização dos termos, criança, crianças, infância e infâncias:

por 'criança' aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por 'crianças' entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico 'crianças'. Por fim, a 'infância' é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade. (QVORTRUP, p.25, 2004)

A escolha das narrativas visuais – os grafites de Banksy – e as possíveis leituras sobre as infâncias, como objeto de estudo ocorreu primeiramente pela

percepção dessa arte – e das suas mais diversas manifestações – como formas/possibilidades de transformações sociais no contexto escolar. Porém, devido à ocorrência da pandemia por Covid-19 e o fechamento das escolas a partir de março de 2020, decorrente das medidas de isolamento social, a realização de uma pesquisa de campo se tornou inviável. Contudo, o desejo de trazer o grafite para o campo dos estudos, como dispositivo de transgressão, mudança e educação ainda era latente, e a pesquisa voltou-se, então, para uma análise discursiva.

Esta pesquisa utiliza aportes dos Estudos Culturais e Pedagogias Culturais pois, ao abordarmos questões relativas à arte e à arte urbana, consideramos outros espaços para além da escola que constituem, também, possibilidades de aprendizagem. Stuart Hall (1997) salienta que, na perspectiva dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade, violência, morte, anulações, atingindo determinadas etnias, gêneros, classes, grupos, crianças, entre outros, e é por meio das culturas que essas diferenças são evidenciadas como fatores de exclusão e inferiorização. No entanto, a cultura também é o *locus* desta investigação, ponto limite de contestação, embate e ressignificação de espaços, lugares e posições.

Dessa forma, abordamos as questões sobre o grafite também sob um viés educacional e pedagógico, como instrumento transformador fora das instituições escolares e dentro do grande palco – as ruas –, criando sentidos compartilhados nas comunidades, espaços de lutas e resistências de modo acessível a uma parcela considerável da população, com um aspecto de proximidade entre artista, obra e receptor. Isto é, a acessibilidade por meio do grafite, da pintura e da comunicação “clandestina”.

À vista disso, os muros se transfiguraram em espaços para protesto e reflexão, tornando-se espaços simbólicos, de construções e subjetividades, nos quais pessoas se identificam por meio de suas vivências e experiências, rompendo, mesmo que minimamente, com o estado de naturalização e romantização ante às violências e injustiças, numa vertente estética e poética. Os muros e as cidades vão sendo compostas por anti-heróis invisíveis, anônimos e transgressores.

Cada contexto (espaço) é constituído por uma construção discursiva. O *locus* museu tende à calma, ao silêncio, com os contrastes de suas paredes brancas ou neutras, o piso geralmente uniforme e liso, o salão todo iluminado com luzes já direcionadas a induzir o olhar do espectador para a obra. É quase uma espécie de

zoológico estático para a contemplação, trancado e isolado, acessível por meio de caríssimas entradas. Essa soma de cores, objetos, enquadramentos, luminosidades, disposição de imagens e locais é pensada para a concepção/recepção de uma mensagem quase que inequívoca: como o objeto está em destaque meticulosamente “enquadrado” em uma cena ou representação específica, as possibilidades de subjetividades ou interpretações são diminuídas. Assim, consideramos o grafite uma arte transgressora pela qual podemos pensar na ressignificação dos sentidos uma vez que o grafite faz dos lugares de passagem um *locus* de arte.

Banksy transita sua obscuridade e sua tiragem de estêncil nos centros mais distantes, pela prontidão de fluxo espaço-temporal – prontidão de ter da distância o momento, a notícia, e prontidão avizinhandorumar e chegar – que é tão mantenedora de seu anonimato quanto é mantenedora do expatriado sentido pela multidão, por entre a homogeneidade das cidades. (SILVA, 2010, p. 50).

Os espaços também são pensados estrategicamente, mas não são limitados a um tipo de público específico. A arte do grafite é considerada uma ferramenta de linguagem privilegiada na comunicação, visto que não há limites de restrição, tornando-a acessível aos mais diversos públicos, independente dos interesses pessoais, faixa etária, classe social; de fato, ela está disponível e aberta à apreciação (BUBLITZ; KREISCH, 2015), constituindo o cenário das ruas, das pessoas, preenchendo os não lugares de lugares possíveis de intervenção, de ação, em suma: a arte-viva, em movimento.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Conforme aponta Ellsworth (2005, p. 1), torna-se relevante “[...] pensar em pedagogia não em relação ao conhecimento como uma coisa feita, mas ao conhecimento em construção”. Para a autora, há outras possibilidades de “pedagogia” para além das escolas apenas e que, mesmo silenciadas ou anuladas, são capazes de nos direcionar a ferramentas/artefatos de provocação dos sujeitos que estão

imersos nesse processo (mesmo que de forma indireta), evocando sensações (negativas ou positivas), promovendo deslocamentos sensoriais e, conseqüentemente, fazendo com que sejam produzidas aprendizagens sobre o mundo a sua volta, sobre si e o papel que ocupam dentro desse espaço-imagem.

Ou seja, estamos num processo de aquisição de inferências, informações e formulação de significados e sentidos, uma vez que somos os receptores dessas mensagens. No entanto, a interpretação a partir dessa recepção é múltipla, podendo se distinguir do sentido intencional do autor (caso exista algum) ou corresponder ao sentido pertencente ao senso comum.

Por isso, vale romper com esse ideário de que a aprendizagem só ocorre em determinados espaços. A aquisição do conhecimento pode estar na rua e a sua potência e alcance podem ser bem maiores do que os da escola, onde a preparação do sujeito é conduzida de acordo com expectativas e resultados pré-estabelecidos, que nem sempre permitem profundos questionamentos. Por isso, salienta-se pensar naquilo que Banksy produz como as interferências de tempo, espaço e lugar, além dos demais artefatos para a construção de determinada “cena”, possibilitando novos caminhos de interpretações e alternativas de construção de sentidos. É pela crítica das concepções embutidas (não ditas) que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sobre o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Com relação à bibliografia selecionada como suporte para o contexto sócio-histórico sobre Banksy, a cultura urbana e o estêncil, utilizaremos Gitahy (1999), Ellsworth (2013) e o próprio Banksy (2012). É importante frisar que as ponderações sobre Banksy e o contexto em que emergem tais discussões serão analisadas também sob a ótica da arte urbana.

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 20).

Destarte, as concepções que circulam no mundo social sobre a infância estão enraizadas em concepções históricas e socialmente construídas, sobre quais papéis e lugares as crianças devem ocupar em nossa sociedade. Destaca-se a significativa

contribuição da mídia, ao enfatizar imagens de crianças associadas, sobretudo, à vulnerabilidade e à incapacidade, sendo apresentadas de modo estereotipado, como vítimas ou como algozes, para fins de uso sensacionalista (MARIANO, 2020).

Heywood salienta que a imagem ocidental de infância se funda a partir ideia de que a criança “[...] deveria ser constantemente supervisionada, mantida afastada das tentações do mundo e sujeita à disciplina rigorosa” (2004, p. 55). Tais premissas ainda são vistas como verdades, sendo sustentadas na contemporaneidade e constantemente reforçadas.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é o de evidenciar formas simbólicas que apontam outros olhares sobre as crianças e as infâncias, para além daqueles que designam um lugar de passividade, de falta, de espera, ou seja, outras imagens que abarcam perspectivas de infâncias e de lugares possíveis para a sua participação em que as visibilidades das crianças e infâncias estão para além da tutela e do lugar de incompletude. Igualmente, esse estudo se apoia no pressuposto de que as crianças deveriam ser visibilizadas como sujeitos políticos, no seu aqui e agora, e não somente como sujeitos em formação (QVORTRUP, 2010).

Para tanto, recorreremos ao aporte teórico da Sociologia da Infância. Os autores Qvortrup (2002; 2010; 2011; 2014), Pinto e Sarmiento (1997), Corsaro (2011) e James e Prout (1997), entre outros, propõem novas perspectivas para se compreender a complexidade das infâncias e os problemas de concepções teóricas predominantes respaldadas na perspectiva ocidental de infância, tal como o ideário de desenvolvimento e progresso segundo o qual as crianças só se tornarão alguém no futuro quando atingirem a racionalidade característica do adulto.

Nessa esteira, a ideia de pesquisar as visibilidades das infâncias e das crianças nos grafites foi tomando corpo pela constatação do quão recorrentes são as imagens de crianças na obra de Banksy, nos parecendo ocupar um *status* de atores sociais, participantes da sociedade. Tomamos, então, as narrativas visuais de Banksy como uma produção discursiva.

Dessa forma, tentamos, por meio das obras de Banksy, especificamente em seus grafites, evidenciar também outras narrativas de crianças e de infâncias – que escapam da imagem de seres incompletos e sem participação social. Destarte, em consonância com os pressupostos da Sociologia da Infância, que compreende que a forma como a sociedade vê e reconhece tanto as crianças como as suas infâncias

são histórica e culturalmente construídas (CORSARO, 2011; JAMES; PROUT, 1997; PINTO; SARMENTO, 1997) – assim como a cultura deve ser assimilada a partir de seus registros, daquilo que é tangível e concreto, ou seja, por meio de suas manifestações e de seus produtos –, justifica-se o fato de termos escolhido produtos culturais (o grafite) para analisarmos mudanças e potencialidades nas concepções de infâncias, no que tange às questões de visibilidade e participação (QVORTRUP, 2014; SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007).

Partindo dessas problematizações, este estudo visa identificar e analisar as concepções de infâncias e crianças mobilizadas nas obras do artista Banksy. Embora trabalhe com as imagens artísticas, esta pesquisa não é do campo da arte, mas se vale dos discursos que podem ser percebidos nessas narrativas. O nosso principal critério de análise foi o que as imagens das crianças suscitam nas obras de Banksy. Logo, não temos a pretensão de esgotar os possíveis significados inerentes às obras do artista, mas tomar os grafites de Banksy como formas simbólicas passíveis de estudo, a partir de uma análise respaldada na metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposta por John B. Thompson (2011), que se estrutura em três etapas: a análise do contexto sócio-histórico das formas simbólicas em análise; a análise formal; e a interpretação.

As imagens são, portanto, as fontes de análise, e, desde já, salientamos que podem apresentar uma multiplicidade de modos de enxergar as crianças e suas respectivas infâncias, problematizando, assim, a ideia de uma infância universal. Foram analisadas imagens de grafites de Banksy coletadas do seu *site/blog* (www.banksy.co.uk/out.html), do seu *Instagram* oficial e do livro autoral *Guerra e Spray* (2012), buscando, assim, garantir fidedignidade das imagens, já que as obras do artista estão presentes de forma ativa na *internet*, com grande circulação e popularidade. O critério adotado na seleção do *corpus* de análise foi a busca pelos grafites de Banksy que apresentassem diretamente imagens de crianças, resultando num *corpus* de 44 imagens.

Além de nos ancorarmos na HP, uma metodologia que prevê tantos os aspectos informais – de fruição e ressignificação – quanto os prismas formais, e para que a pesquisa possa adquirir um caráter mais técnico em relação às imagens, levamos em consideração o sujeito que olha/observa a obra, o seu espectador. Assim, este estudo parte de um olhar individual para um campo mais amplo das

possibilidades de percepções. Para tanto, traremos algumas ponderações apresentadas na obra *Testemunha Ocular* (2017), de Peter Burke, bem como dos estudos acerca da relação entre a obra e o espectador, a partir das considerações de Jacques Aumont na obra *A imagem* (2012).

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, destina-se à apresentação do aporte metodológico adotado, como a HP, evidenciando as suas etapas (análise do contexto sócio-histórico das formas simbólicas sob análise; análise formal; e interpretação) e algumas considerações sobre as infâncias e os procedimentos para a composição do *corpus* de análise.

O segundo capítulo traz o campo teórico que sustenta as problematizações desta pesquisa. Aborda, portanto, a Sociologia da Infância e as novas perspectivas de compreensão da infância.

Seguindo o método da HP, o terceiro capítulo apresenta a análise do contexto sócio-histórico sobre as infâncias, sendo: as concepções e visibilidades de infâncias; a tensão entre proteção e participação; visibilidades estereotipadas e sensacionalistas.

O quarto capítulo também se destina à primeira fase da HP e traz a análise sócio-histórica acerca de Banksy e da arte urbana (grafite e estêncil).

Por fim, no quinto capítulo, são oferecidas análises sobre algumas imagens de infâncias nas obras do artista a partir de dois eixos: infância e conflitos/guerras; infância e o brincar, destacando as possíveis transgressões desses espaços.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos o referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade (HP), proposto por John B. Thompson (2011), que é o estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas. Por formas simbólicas, Thompson define como:

[...] um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como constructos significativos. Falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito. Mas formas simbólicas podem também ser não-linguísticas ou quase linguísticas em sua natureza (por exemplo, uma imagem visual ou um construto que combina imagens e palavras. (THOMPSON, 2011, p. 79).

As pesquisas situadas no campo social e cultural em que este estudo se insere remetem à ideia, não apenas do concreto, mas também das possibilidades de significados e interpretações a partir da recepção da obra pelo espectador, que são constituídas por objetos que contêm força, não só material, mas também de significados. O enfoque a partir das considerações de Thompson (2011) prevê três fases de análise: sócio-histórica; formal ou discursiva; e interpretação.

A Hermenêutica é, pois, a arte ou a filosofia da interpretação, visto que o mundo está para ser interpretado por nós, incansavelmente. Por trás de todo o discurso, seja ele explícito ou implícito, está escondido um ou diversos sentidos que precisam ser desvendados. Destaca-se que as possíveis polissemias em torno da interpretação sobre determinado objeto vão depender das subjetividades e leituras de mundo do próprio autor, podendo não ser compatíveis com as expectativas do leitor/receptor da mensagem, valendo-se de outras teorias e construções, em que novas possibilidades, interpretações e discussões poderão surgir, uma vez que se trata de um objeto moldável e transitório (arte-imagem-discurso).

Mariano (2010, p. 38) esclarece que um dos aspectos que Thompson destaca, quanto à relevância da Hermenêutica na atualidade, é:

[...] a ênfase que tal tradição confere ao fato de que os sujeitos que constituem o mundo social estão sempre inseridos nas tradições históricas. O que constitui em parte os seres humanos são as tradições históricas e a gama complexa de significados e valores que são transmitidos a cada geração. (MARIANO, 2010, p. 38).

O método da HP proposto por Thompson, inspirado em Paul Ricoeur, é um referencial que “coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação” (THOMPSON, 2011, p. 355). Situando que “a HP pode fornecer um referencial metodológico para a condução da análise cultural” (THOMPSON, 2011, p. 363), esta metodologia contempla três fases ou procedimentos primordiais.

Segundo Thompson, a primeira fase é composta pela análise sócio-histórica das formas simbólicas analisadas, cujo propósito se pauta em “*reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas*” (THOMPSON, 2011, p. 366, grifos no original). No caso desta pesquisa, envolve o contexto sócio-histórico sobre as concepções e a visibilidade social das infâncias e o contexto da produção e circulação da arte urbana, especificamente o grafite e o estêncil, além de darmos ênfase ao contexto sócio-histórico de Banksy. Ou seja, a primeira etapa da HP se destina a retratar os contextos históricos e sociais em que as formas simbólicas em análise estão inseridas.

Considerando que “os objetos e expressões que circulam nos campos sociais são também construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, 2011, p. 369), a segunda fase da HP é composta pela análise formal ou discursiva das formas simbólicas, que, nesta pesquisa, incidirá no *corpus* composto, momento em que são propostas algumas considerações sobre a imagem em si.

Formas simbólicas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo. É esse aspecto adicional e irredutível das formas simbólicas que exige um tipo diferente de análise, uma maneira diferente de olhar as formas simbólicas. (THOMPSON, 2011, p. 369).

A terceira fase da HP é a da interpretação/reinterpretação das formas simbólicas analisadas. Segundo Thompson:

A fase de interpretação é facilitada pelos métodos da análise formal ou discursiva. Os métodos da análise discursiva procedem através da análise, eles quebram, dividem, desconstruem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói sobre esta análise,

como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. (THOMPSON, 2011, p. 375).

Portanto, a fase da interpretação constitui uma síntese das duas fases anteriores, pois articula a análise sócio-histórica à análise formal ou discursiva, levando à “construção criativa de possíveis resultados” (THOMPSON, 2011, p. 375). Para Thompson (2011), essas fases não precisam seguir uma ordem cronológica, mas se valem da intenção e do propósito da pesquisa. Para construir sua teoria metodológica, Thompson parte de algumas premissas essenciais: o objetivo de investigação da HP é um campo previamente interpretado, o enfoque da HP deve se basear “[...] sobre uma elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no processo de suas vidas quotidianas” (THOMPSON, 2011, p. 363).

1.1 Procedimentos para a composição do corpus de análise

O *corpus* de análise é composto por 44 grafites de Banksy que apresentam imagens de crianças. Para a realização da coleta de dados desta investigação, primeiramente, foram levantados alguns locais de circulação das obras de Banksy, como *Instagram*, *Facebook*, *sites* e *Google Imagens*. Por fim, foram selecionados como fontes o *site* e o *Instagram* oficiais de Banksy e o seu livro *Guerra e Spray* (2012).

Levou-se em consideração que a obra *Guerra e Spray* (2012) não seria suficiente para compor um *corpus* de análise, pois sua primeira edição é de 2005 e só há 16 grafites que apresentem imagens de crianças, além do livro ter uma circulação mais restrita. A partir da leitura da obra *Banksy por trás das paredes* (2013), de Will Ellsworth-Jones, que usa o *site* de Banksy como referência para sua escrita, foram feitas buscas no *site* oficial e encontramos 220 grafites, sendo que 32 apresentam imagens de crianças.

Optou-se, portanto, por incluir o *site* oficial de Banksy como fonte de coleta de imagens. No *site*, encontram-se grafites com diversas temáticas, entre elas, imagens de ratos, elefantes e vacas, o que nos levou a entender, pela dinâmica do *site*, que as imagens ali presentes são as mais recorrentes e populares, por isso, acabam por estar em evidência. Inicialmente, foram excluídas as imagens que se repetiam e, depois,

foram selecionadas todas as imagens que tinham um conteúdo que mencionava diretamente a personagem da criança no estêncil. Para complementar o *corpus* de análise, incluímos também o *Instagram* (@banksy) do artista como fonte, posto que as contribuições ali presentes nos traziam fundamentos e aspectos não apenas sobre a imagem, mas também sobre o seu contexto. Assim, a coleta resultou em 44 grafites, os quais passaram a constituir o nosso *corpus* de análise e encontram-se em Anexo no final desta tese.²

² Para fins de organização, todas as imagens apresentadas nesta tese seguem a numeração estabelecida em ANEXO. São 44 imagens referentes ao *corpus* selecionado das obras de Banksy (Figuras 1 a 44), além de outras quatro imagens utilizadas nesta pesquisa e que não correspondem ao *corpus* (Figuras 45 a 48).

2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DA INFÂNCIA

Na sociedade ocidental, as distintas e diversas concepções das infâncias se caracterizam bem mais pelos traços de negatividade, de incompletude e passividade (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007). Por isso, as crianças são consideradas como os não-adultos da nossa sociedade e esse olhar adultocêntrico sobre a infância implica e enfatiza “[...] a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’” (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007, p. 33). Assim, a infância vem sendo caracterizada apenas como um tempo de inocência, de proteção, de inacabamento, de passividade e de não participação na sociedade.

As mudanças em relação às perspectivas de compreensão da infância são relativamente recentes e só foram possíveis quando alguns campos do conhecimento, como a História e a Sociologia, passaram a considerar a infância como um objeto legítimo de estudos:

Sabe-se que as crianças foram principalmente investigadas pela psicologia ou pela pedagogia e que as ciências sociais pouco produziram sobre elas, priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola. Há pouco mais de vinte anos, entretanto, começaram a tornar-se o foco dos estudos sociais da infância, que a tomaram como um fenômeno social. Nesse sentido, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas. (QVORTRUP, 2010b, p. 631).

Portanto, os novos paradigmas de compreensão da infância, propostos pela Sociologia da Infância, consideram as crianças como atores sociais e sujeitos de plenos direitos, no seu aqui e agora. Estabelecem-se, desse modo, na contramão da ideia da infância como tábula rasa, isto é, uma folha em branco que precisa ser preenchida com as inferências e intervenções do mundo adulto.

As ideias de vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância, constituem metáforas que nos levam a ver a

criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a apreender a criança da falta, da negação (BORBAS; LOPES, s/d, p. 34).

Dito isso, os princípios centrais que têm orientado as pesquisas pautadas pelos novos paradigmas no estudo da infância foram sistematizados por James e Prout:

1. A infância é uma construção social. A instituição da infância oferece uma estrutura interpretativa para a compreensão dos primeiros anos da vida humana. Nesses termos, é a imaturidade biológica, em vez da infância, a característica natural e universal dos grupos humanos. Como caminho de compreensão desse período, a instituição da infância, varia de acordo com a cultura, apesar de formar um componente cultural e estrutural específico em todas as sociedades conhecidas.
2. A infância, como uma variável de análise social, não pode ser totalmente separada de outras variáveis como classe, gênero e etnia.
3. Relações sociais e culturais de crianças merecem ser estudadas por si mesmas, independente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como atores envolvidos ativamente na construção de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e da sociedade em que vivem. Crianças não são apenas objetos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é uma metodologia que pode ocupar um lugar especial no desenvolvimento de uma nova sociologia da infância, já que permite à criança uma voz mais direta na produção de dados sociológicos do que usualmente é possível através de pesquisas experimentais e pesquisas de campo.
6. A infância é um fenômeno em relação para o qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está fortemente presente (ver GIDDENS, 1976). Isso significa que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também engajar-se e se responsabilizar pelo processo de reconstrução da infância na sociedade. (JAMES; PROUT, 1997, p. 8).

Dada a emergência e importância em problematizar como as crianças e infâncias são retratadas em nossa sociedade ocidental, os novos paradigmas das infâncias auxiliam a entendê-las e aceitá-las como visíveis e participantes socialmente. A Sociologia da Infância propõe notar as crianças a partir do *status* de atores sociais, protagonistas nos processos de socialização e não mais como destinatários passivos da socialização dos adultos (SARMENTO, 2007), subvertendo os valores estabelecidos no ideário ocidental, que colocam as crianças sob a égide da submissão, necessitando sempre da intervenção, vigilância e tutela do adulto.

Figura 5: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Sendo as crianças agentes transformadores, os aspectos referentes à produção de sentidos por meio das imagens, propostas nessa produção, possibilitarão novas narrativas visuais sobre a infância que são construídas em nossa sociedade ocidental mediada e atravessada pelo adultocentrismo e que precisa ser ressignificada, posto que as crianças e suas infâncias estão em constante relação com o mundo de forma singular e plural. Prout (2004) defende a tese de que o embate entre a Sociologia e a infância é marcado pela modernidade tardia, ou seja, a nossa história é demarcada pelo atraso e pelo enraizamento da ideia das crianças como seres em incompletude e, assim, sugere reivindicar espaços para as multiplicidades sobre as infâncias, no campo do discurso sociológico, e conferir à infância a condição de fenômeno contemporâneo e mutável.

O campo da Sociologia da Infância reivindica que as crianças sejam visualizadas como sujeitos históricos e de direitos, protagonistas sociais, políticos, produtores de culturas e saberes, que são construídos socialmente por meio das relações interpessoais. Qvortrup (2002) aponta que o reconhecimento de que as crianças constroem culturas só começa a se solidificar a partir de 1990, pelo viés sócio-histórico-cultural – momento fundamental para a ressignificação das relações de dominação e poder de adultos sobre crianças. Esse reconhecimento propõe a ruptura com modelos arcaicos de pensar as crianças como sujeitos desfavorecidos de capacidades críticas e não-participativas, como se o distanciamento da esfera pública

fosse garantia de proteção frente aos problemas sociais, violências, desigualdades, desrespeitos, abusos e demais formas de desumanização.

Para Qvortrup (2010a; 2011b), a infância constitui uma categoria estrutural da sociedade e, como tal, é exposta às mesmas forças sociais que os adultos. O autor critica a tendência das sociedades ocidentais em alocar as crianças como se vivessem em um mundo especial e protegido no espaço doméstico.

Já referi o contexto estrutural da infância e a influência das macroforças. Penso que parece ser essencial para um ponto de vista sociológico, porque nos informa sobre a sociedade como um terreno comum para todos os grupos etários e coloca-se contra a ideia de que as crianças vivem em um mundo especial, ideia baseada nas supostas, e talvez realmente diferentes, disposições das crianças em relação aos adultos. A questão, entretanto, não é indicar que crianças não possam interpretar o mundo diferentemente, mas sugerir que ninguém, inclusive as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo. Como, por exemplo, as forças econômicas, os eventos ligados ao meio ambiente, o planejamento físico, as decisões políticas, etc. Dificilmente poder-se-ia pensar em qualquer questão, em áreas dessa ordem, que não causasse impacto na vida das crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 207).

Por isso, direta ou indiretamente, as crianças participam da vida em sociedade, bem como sofrem os impactos de processos econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, educacionais, entre outros. Contudo, “o modo protetor a que vêm sendo submetidas as crianças nos últimos dois séculos acaba por afastá-las dos adultos – e dos assuntos sérios da economia e da política” (QVORTRUP, 2010a, p. 777). A separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, visto como uma forma de proteger as crianças, alocando-as ao mundo privado e doméstico, tem contribuído, conforme salienta Qvortrup (2010a), para o não reconhecimento das crianças como cidadãos e como sujeitos políticos. Ainda, o paradigma protetivo parece selecionar quais crianças serão ou não dignas da proteção e dos cuidados dos adultos.

Figura 6: *Sweatshop boy* (2012)



Fonte: Site oficial de Banksy.

Banksy, no grafite *Sweatshop boy* (Figura 6), escancara essa proteção seletiva ao apresentar uma criança costurando a bandeira de Londres, demarcando um nacionalismo atravessado pela figura de um menino de origem asiática, descalço, agachado em seus joelhos, manuseando uma máquina de costura antiga - o que pode remeter à ideia de atraso -, retratando condições precárias e exploratórias de trabalho. “Este grafite apareceu ao lado de uma das lojas da rede Poundland, no norte de Londres, em maio de 2012, pouco antes das comemorações do jubileu de diamante da rainha Elizabeth II e dos Jogos Olímpicos de Londres” (ARANTES; ALMEIDA, 2019, p. 91). O local de origem para o grafite é selecionado a partir da condição em possivelmente denunciar os aspectos da loja em que Banksy chamou a atenção para uma rede que foi acusada em vender produtos produzidos por crianças, de forma ilegal, na Índia (ARANTES; ALMEIDA, 2019).

Outro fator que impede a visualização das crianças como cidadãs é a perspectiva de futuro orientada (QVORTRUP, 2010) que contribuiu para a visualização da infância como um tempo de falta, de espera, de incompletude e de não participação na sociedade. Entretanto, as crianças não estão em vias de ser, elas são e, como todo sujeito, estão em constante processo de transformação e aprendizagem; estar em metamorfose não suprime a sua capacidade de agência (QVORTRUP, 2010).

As novas perspectivas de compreensão da infância concebem as crianças como sujeitos protagonistas a partir do seu processo de interação e aprendizagem (SARMENTO, 2005), reafirmando a ruptura com concepções de infância pautadas nas

noções de inocência e desenvolvimento. Além da crítica às concepções desenvolvimentistas de infância, a socialização, vista como um processo de inculcação, que desconsidera a participação das crianças, também é problematizada (MARIANO, 2010). Para Corsaro (2011), as crianças são atores participativos imersos no sistema de produção de significados, interpretações e influências ao seu contexto, seja articulando entre o mundo lúdico ou não, com os seus pares. Por isso, as crianças estão implicadas no processo de aprendizagem, na produção de cultura, a partir do convívio e partilha com os seus iguais, uma vez que há situações em que as crianças são competentes para agir na tomada de decisões, bem como interferir em espaços do seu convívio, por meio da interação social.

Perceber as crianças enquanto cidadãs, protagonistas e produtoras de conhecimentos é reconhecê-las em suas especificidades e potências. Borba e Lopes (s/d) salientam que a produção de James e Prout está implicada na desconstrução da ideia de crianças passivas, incompletas, incompetentes, percebendo-as como agentes, produtoras de culturas entre os seus pares, potentes, participantes ativas da produção do mundo e da sociedade em que vivem.

Ante o ideário construído em nossa cultura ocidental, é possível perceber que o adulto não se relaciona com as crianças enxergando-as no agora, no tempo presente, mas com os indivíduos que elas se tornarão, características essas de uma visão domesticadora e adultocentrada das crianças (ROSEMBERG, 1976).

A Ciência Ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e a naturalização da criança [...] com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador. (ROSEMBERG, 1997, p. 17-18).

Assim, são depositadas nas crianças as responsabilidades, expectativas e frustrações do mundo adulto, delimitando e condicionando-as, ainda na infância, a papéis almejados por nós, adultos, como se o ideal desejado para as crianças fosse a única finalidade. Logo, cabe ao adulto prepará-las para isso, educando-as e, principalmente, punindo-as.

Por conseguinte, as crianças deveriam ganhar, em seus cotidianos, o *status* de atores sociais, e, assim, serem dissociadas da imagem de seres que estão se

preparando para exercer sua cidadania no futuro, pois a infância, como parte da sociedade, ao mesmo tempo que a produz, é por esta produzida (BORBA; LOPES, s/d, p. 29). Debruçar-se sobre os encadeamentos em relação às infâncias é compreender que tais aquisições implicam no reconhecimento da alteridade da infância, pois, sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo (DELGADO, s/d, p. 23). Como atores sociais e agentes transformadores, as crianças não iriam ceder a limites, imposições e regras produzidas arbitrariamente pelos adultos (DELGADO, s/d, p. 24-25).

3 VISIBILIDADE SOCIAL DAS INFÂNCIAS E DAS CRIANÇAS

“A criança é feita de cem (...)
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar
A criança tem cem linguagens
(E depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.”

Fragmento do poema “As cem linguagens
da criança”, de Loris Malaguzzi³

Figura 3: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Neste capítulo, é abordado o contexto sócio-histórico sobre a visibilidade social das crianças e das infâncias, compondo a primeira etapa da Hermenêutica de Profundidade (HP). Na sociedade moderna, “a ideia de visibilidade ou invisibilidade das crianças e infâncias é ambígua” (QVORTRUP, 2014, p. 25). Diferentes tipos e graus de visibilidades foram construídos e desconstruídos historicamente.

³ MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

O símbolo da suástica unido a uma pintura de flores rosas, certa forma de intervenção, não é uma narrativa visual que passará facilmente despercebida pelo espectador ou por aquilo que Burke (2017) intitula como testemunha ocular. Retoma exatamente os impactos de uma leitura de imagens ancoradas nos aspectos históricos, para que as atrocidades não caiam no esquecimento. Assim, “podem o sentido de imagens ser traduzido em palavras? [...] imagens são feitas para comunicar” (BURKE, 2017, p. 55).

Logo, o sentido das palavras e da própria comunicação sobre as possíveis concepções de infâncias apresentam um lugar incomum - e é desse lugar que destinamos a nossa pesquisa. Desse modo, mais potente do que o símbolo da suástica associado ao holocausto, é a figura de uma menina negra com uma lata de *spray* nas mãos e um urso de pelúcia como o seu cúmplice.

É com certos vestígios de intencionalidade que o artista escolhe uma criança, menina e negra, e não judia, como frequentemente a história do holocausto retrata, principalmente nas produções fílmicas e literárias, para assim fazer uma intervenção. Essa intervenção, ou deliberemos considerar uma reparação histórica, manifesta não apenas o genocídio contra um povo e raça, mas também enfatiza um esquecimento histórico: o sofrimento e extermínio das crianças da diáspora africana sinaliza uma invisibilidade e tais considerações, que podem ser apresentadas a partir da análise da Figura 3, remontam a uma narrativa sempre contada pelo outro, pelos adultos, pelos homens, pelos brancos.

Diante desses mesmos vestígios, Ariès (1981), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, baseada no contexto das sociedades europeias, defendeu a tese sobre a não existência, até o século XVIII, do “sentimento da infância”, o não reconhecimento das particularidades das crianças. Ainda que as crianças existissem, estivessem presentes na vida social pública, eram reconhecidas como versões de “adultos em miniatura” e coabitavam os espaços públicos.

Se, por um lado, na Idade Média e no período pré-industrial, as crianças das sociedades ocidentais eram expostas às mesmas mazelas que as demais pessoas da comunidade, e sofriam violências e abusos, por outro lado, estavam imersas no mundo adulto e, portanto, na esfera pública. A partir da modernidade, as crianças foram sendo retiradas dos espaços públicos e direcionadas aos espaços privados,

como forma de proteção e preservação das particularidades da infância (QVORTRUP, 2014).

Conforme alude Qvortrup (2014), antes do período moderno não havia o reconhecimento da particularidade da infância, mas as crianças eram visíveis no mundo social, participavam da vida pública, no trabalho braçal e nas tomadas de decisões, embora fossem consideradas pequenos adultos. O modo como as sociedades ocidentais passaram a interpretar as especificidades das crianças as levou a serem pouco visíveis na esfera pública:

As crianças perderam sua visibilidade legítima no espaço público quando foram confinadas a uma variedade de formas institucionais de infância: uma infância familiar, uma infância escolar, uma infância pré-escolar, uma infância de lazer [...]. As crianças, portanto, perderam a visibilidade, isso se não foram de fato extirpadas do interior dos setores mais dominantes do tecido social, emblemáticos para os adultos, como o mundo dos negócios e do trabalho, as áreas urbanas. (QVORTRUP, 2014, p. 28).

Qvortrup, a partir dos estudos de Ariès, destaca que “[...] a ausência de consciência das crianças as tornava muito mais visíveis quando a infância não existia” (QVORTRUP, 2014, p. 29). Contando com meras diferenças, que eram a força física e o tamanho, as crianças tornavam-se pequenas versões dos adultos.

As crianças não eram poupadas das violências, dos trabalhos braçais, de exposição a situações deploráveis, como, por exemplo, nas execuções públicas: “[...] eram, na verdade, as crianças que tinham a tarefa de jogar as pedras e de tirar os corpos sangrentos e miseráveis do lugar” (ARIÈS, 1994 *apud* QVORTRUP, 2014, p. 30). As crianças existiam e ocupavam os espaços públicos, no entanto, não havia cuidado com suas fragilidades e particularidades.

A partir da modernidade, as crianças são vistas como pertencentes unicamente ao espaço doméstico e escolar, gerando um enfraquecimento da sua posição na esfera pública (QVORTRUP, 2014). Assim, “[...] as expectativas dos adultos sobre as crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, para ter sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos” (QVORTRUP, 2014, p. 32).

Tais discussões nos levam a pensar se todas as crianças usufruem efetivamente de uma infância protegida de violências e de violações de direitos, e que caberia falar em infâncias, pois há crianças que podem ter seus direitos respeitados

e, em paralelo, há crianças pobres ou que vivem em territórios marcados por guerras e conflitos – como aquelas que presumivelmente aparecem nos grafites de Banksy.

Para Qvortrup (2014, p. 32-33), na medida em que as crianças se tornavam cada vez mais pertencentes ao espaço privado, elas foram perdendo a sua posição como pessoas úteis e participantes da sociedade, já que passaram a ser percebidas como indivíduos em “vias de ser”, quando foram deslocadas das atividades manuais, na época do pré-industrialismo, para as atividades mentais das escolas.

Em questões de utilidade social, as crianças não poderiam contribuir no “presente”, já que estavam sendo preparadas nas escolas, pelos professores ou tutores, para inserir-se na vida adulta como uma mão de obra qualificada. Por isso, a manutenção sobre a vida das crianças era moldada há longos anos e o resultado não era emergente, tanto que o processo de escolarização passou a ser percebido como “força de trabalho futura e qualificada”, culminando no “[...] silenciamento de suas competências e capacidades que aparentemente deveriam ser ensinadas conforme crescessem” (QVORTRUP, 2014, p. 33).

Na modernidade, as crianças passaram a estar cada vez mais invisíveis nas cidades, no cenário urbano. Em virtude disso, observa-se que as cidades e os espaços não são pensados para elas e nem por elas. Todavia, isso não nos impede de repensarmos sobre possíveis formas de participações/intervenções na sociedade e na vida pública, diferentemente daquelas que eram condicionadas, no período medieval, a atirarem pedras nas pessoas, carregar corpos e uma imensa diversidade de trabalhos e descuidos (QVORTRUP, 2014). Trata-se de uma mudança de cenário, começando, talvez, no modo que percebemos as crianças, as infâncias e os espaços.

Discorrer sobre o afastamento das crianças da vida pública é um assunto de explícita expressão na nossa realidade, pois basta olharmos ao nosso redor: onde estão as crianças? Se a sociedade é imaginada para os adultos e os espaços não são destinados às crianças, quais outros lugares foram pensados para elas? A vida pública foi dominada pelos adultos e as crianças foram “desaparecendo” e, uma vez removidas desses espaços, foram relocadas para os interiores: casas, escolas, igrejas e outras instituições. Nas palavras de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 188), “[...] as crianças são vistas como os cidadãos do futuro, mas, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas

famílias da presença plena na vida em sociedade”. E tais aspectos sobre as invisibilidades das crianças e suas respectivas infâncias culminam no fato de que:

O confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural. [...] Sujeito de direitos e desejos, mas sem voz que ressoe na sociedade, a criança continua sendo, na atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana. (DIAS; FERREIRA, 2015, p. 121).

3.2 A tensão entre a proteção e a participação das crianças

Neste tópico, são apresentadas algumas questões sobre as concepções de proteção e participação das crianças na sociedade, visto que algumas atitudes colaboram para a invisibilidade das crianças. Podemos cogitar possibilidades de pensar as crianças como efetivamente participantes na sociedade, sem negligenciar a ideia de proteção? Para tanto, trataremos a tensão entre proteção e participação como uma relação dialética, conforme nos aponta Qvortrup (2015).

Os estudos de Ariès expressavam certa autonomia das crianças, na Florença Medieval, posto que eram participantes na vida social, ocupando um papel na sociedade e sendo responsáveis por algumas atividades. Porém, as crianças “[...] acabaram perdendo ao serem cada vez mais protegidas dos aspectos desagradáveis e perigosos” (QVORTRUP, 2015, p. 12). Ou seja, a proteção do mundo dos adultos resultou em uma tendência a mantê-las distantes, e conseqüentemente, menos participativas ao que se refere à vida pública.

Qvortrup (2015) discorre que no contexto histórico estudado por Ariès, na Idade Média, se pudesse existir uma ideia de proteção, esta era pensada em:

[...] termos de vagas noções utilitárias; não era a criança que primordialmente precisava ser protegida: era a futura força de trabalho que precisava ser criada o mais rápido possível. [...] Quaisquer noções de oportunidade estavam baseadas não na realização individual, em resultados ou sucessos, mas sim na sobrevivência da comunidade da qual as crianças faziam parte. **Por isso o sentimento de coletividade e concomitante de participação eram mais latentes e evidentes que em nossa atualidade.** (QVORTRUP, 2015, p. 12, grifos nossos).

No construto social da modernidade em que a criança foi sendo afastada da esfera pública, tornando-se cada vez mais pertencente ao ambiente privado, “[...] parece ser justificável acolher uma disposição protetora” (QVORTRUP, 2014, p. 34). Logo, apresenta-se uma linha tênue entre participação e proteção, posto que existe uma confusão em entender essa participação como igualdade de direitos entre crianças e adultos, extinguindo-se, assim, as particularidades da criança. Não se trata de equiparar crianças e adultos, dado que “[...] direitos iguais sob condições desiguais é equivalente a direitos desiguais” (MARX, 1875 *apud* QVORTRUP, 2014, p. 34), mas de reconhecer e respeitar as singularidades e pensar em lugares construídos para/pelos adultos sendo também para as crianças, passíveis de existência como atores sociais.

Esse debate remete diretamente à concepção das crianças como incompletas, vulneráveis e sem utilidade econômica. Na medida em que as crianças foram sendo afastadas das atividades laborativas, tornaram-se irrelevantes e inúteis para a sociedade, pois não contribuem no “agora”, o que justificaria a sua não participação na sociedade (QVORTRUP, 2014).

Natália Fernandes Soares (2005) aponta as dificuldades no que concerne à compreensão das crianças como sujeitos de direitos, pois “[...] tradicionalmente as crianças têm sido vistas como propriedade dos seus pais, os quais são investidos de direitos considerados indispensáveis para levar o bom termo a sua propriedade – a criança” (SOARES, 2005, p. 8). A autora enfatiza a importância de considerar que as crianças não têm apenas necessidades, mas possuem direitos, tal como expressos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Segundo Rosemberg e Mariano (2010), a Convenção trouxe uma mudança paradigmática na construção de infância: ao mesmo tempo que reconheceu que as crianças, ante a sua vulnerabilidade inerente, são credoras de direitos de proteção, também reconheceu que, ante a sua identidade enquanto ser humano, são credoras de direitos de participação e liberdade (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). Soares (2005) salienta que a Convenção reconheceu a humanidade das crianças, considerando-as cidadãs, e, como tais, devem ter “[...] o respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (SOARES, 2005, p. 2).

Continuou, no entanto, a persistir a ideia de que as crianças são irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazer escolhas informadas

em assuntos que lhe dizem respeito; no fundo, que a criança é vulnerável e precisa de proteção, protelando-se assim o exercício da sua autonomia e participação. (SOARES, 2005, p. 2).

3.3 Imagens da infância na mídia: visibilidade estereotipada e sensacionalista

A propagação pulverizada de imagens na cultura contemporânea (RANCIÈRE, 2009) torna relevante o estudo das imagens que circulam sobre um determinado grupo social. Ante o processo de midiaticização da cultura, descrito por Thompson (2011) como a centralidade que os meios de comunicação ocupam nas sociedades modernas, pensarmos as visibilidades e as concepções de crianças implica, necessariamente, nos atermos ao modo como a mídia retrata as crianças, visto que “[...] a visibilidade funciona diversamente e em níveis completamente diferentes” (THOMPSON, 1998, p. 109).

A partir da sistematização da literatura sobre a representação da infância na mídia, Mariano (2010; 2020) sustenta que a mídia noticiosa vem veiculando um repertório discursivo específico sobre a infância e, portanto, produzindo determinadas visibilidades sobre este grupo etário. A autora assinala que os estudos nacionais e internacionais sobre a representação da infância produzida e veiculada na mídia noticiosa convergem na constatação de uma visibilidade sensacionalista, sustentada por peças apelativas que apresentam e expõem crianças em situações de perigo, ou na condição de vítimas. Quanto mais dramáticas, mais serão efetivas as formas de concepções de infâncias e efeitos catárticos, versando problemáticas como fome, pobreza, guerra, doença, desamparo, elencando ou selecionando aquelas vítimas que, aparentemente, não têm a capacidade de reagir (PONTE, 2002 *apud* MARIANO, 2020). São dispositivos produzidos que incitam a comoção, visto que pode se estabelecer uma relação de empatia com a causa; afinal, são imagens de crianças e quem não se comove com isso? Sobre o modo como as problemáticas da infância são visibilizadas na mídia, Mariano (2020, p. 384) alerta:

A despeito dessas ótimas intenções, não se pode esquecer que, numa sociedade marcada pelo poder do adulto, as crianças e adolescentes não são protagonistas de suas próprias causas. Ao terem pouco acesso ao poder, são os adultos quem definem seus direitos e suas problemáticas, bem como falam por eles. (MARIANO, 2020, p. 384).

Ainda de acordo com Mariano (2020, p. 382), a literatura sobre mídia e infância aponta que:

[...] crianças e adolescentes adentram na mídia noticiosa de um ponto de vista negativo, com preferência por enfoques sensacionalistas, revestindo-os de interesse noticioso quando associados ao desvio, à sexualidade e à violência – seja enquanto vítima ou algoz. (MARIANO, 2020, p. 382).

A visibilidade de crianças na mídia tem sido constituída por um olhar negativo, pautado na espetacularização e na comoção. Nessa esteira, cabe considerar que “[...] os discursos e imagens que circulam na mídia sobre um determinado grupo social influenciam no modo como esse grupo será valorado na sociedade” (MARIANO, 2020, p. 385). Cecília Von Feilitzen (2002 *apud* MARIANO, 2020) apresenta um padrão de representações de crianças a partir das imagens que circulam nas mídias, sendo elas: a) quanto menores forem as crianças, mais invisíveis serão; b) embora as crianças estejam em “cena”, no sentido físico, as suas vozes são silenciadas; c) alguns segmentos de crianças são menos representados nas mídias do que outros, como é o caso das meninas em relação aos meninos, as crianças pertencentes à classe trabalhadora, crianças negras, indígenas e, até mesmo, aquelas crianças que estão afastadas dos grandes centros urbanos. Assim, “[...] a mídia não apenas reflete, mas também sustenta e produz hierarquias” (MARIANO, 2020, p. 386).

A partir das concepções das crianças produzidas e veiculadas pela mídia, reforça-se imagens das crianças como o “futuro da nação” ou como salvadoras do mundo em relação aos países em desenvolvimento (MARIANO, 2020). As crianças são direcionadas como “lugar de oportunidade”, “esperança” e “mudança” ante as injustiças e as desigualdades sociais, transferindo para elas obrigações “futuras”.

Há uma crescente representação de imagens de crianças difundidas na mídia por Organizações Não-Governamentais, que frequentemente trazem a “publicização de crianças em situações terríveis e traumáticas [...] que incitam a compaixão da audiência, tocando em temáticas como fome, pobreza, guerra, doença” (MARIANO, 2020, p. 391), tais como as campanhas contra a fome e o trabalho infanto-juvenil.

Desse modo, a mídia alimenta a comoção, a sensibilidade, a compaixão, uma vez que “[...] o mundo pobre é retratado como um ‘outro’ mundo, muito longínquo, exótico, de extravagância estereotipada, principalmente da desgraça” (MARIANO,

2020, p. 391). Tais concepções sustentam relações de poder e dominação sobre as crianças, pois constroem uma imagem negativa e deteriorada da infância, dificultando que as visualizemos enquanto pessoas e enquanto sujeitos políticos.

4 BANKSY, ARTE URBANA E O GRAFITE

Neste capítulo, é apresentada a parte que corresponde à análise do contexto sócio-histórico sobre o artista Banksy, sobre o grafite, a configuração e as expressões da Arte Urbana, compondo também a primeira etapa da Hermenêutica de Profundidade (HP), junto à análise do contexto sócio-histórico sobre as infâncias.

4.1 Banksy: o anônimo mais famoso de Bristol

“Pessoas que acordam de manhã cedo causam a guerra, a morte, a fome” (BANKSY, 2012, p. 207).

O grafite de Banksy representa, para nós, essa intencionalidade de causar rupturas, ser inquietante, tirar-nos desse lugar de conforto/inércia, estando comprometidos com as problemáticas sociais e políticas, engajados com as demandas do momento, de enfrentamentos, e, a partir das obras, tecer múltiplas interpretações possíveis. Nesse sentido, podemos afirmar que o “espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador” (AUMONT, 2012, p. 81).

Contudo, por que a escolha de Banksy, entre tantos outros, considerados e autointitulados como artistas de rua? Esse nome/ideia ou equipe nos chama a atenção, primeiramente, por sua intensa circulação nas redes sociais, nas ruas, nas estampas de camisetas, nos quadros decorativos etc.

Fato é que a persona pública é ainda mais diáfana: Banksy acobertou a si próprio, com sucesso ímpar, sob uma fisionomia ausente, um corpo espectral, um comparecimento camuflado. Uma sombra, um vulto. Ocultou sua face atrás de uma máscara que é em si mesma um ocultamento, uma inexistência, uma disfuncionalidade – ou uma nova funcionalidade – para o processo de enunciação artística pública. (SILVA, 2010, p. 174).

A verdade é que Banksy é um nome extremamente famoso, embora o seu anonimato ainda mantenha certo mistério sobre essa persona. No entanto, não desconsideremos as estratégias por trás desse anonimato, que tem outras faces, sendo elas: a fama, popularidade e certa excentricidade, já que as suas obras chamam a atenção justamente pela fuga ao convencional.

[...] o anonimato cria agitação, interesse, motiva as conversas. Amplia seu apelo e certamente aumenta o valor de suas impressões, e possivelmente de suas telas originais também. [...] é frequente que o único nome a ser reconhecido seja o de Banksy. Teria feito tanto sucesso se todos soubéssemos sua verdadeira identidade? Provavelmente não. Creio que seu talento é tamanho que ele teria alcançado o sucesso, afinal de contas, mas levaria muito mais tempo para ser notado nesse grau de amplitude. (ELLSWORTH-JONES, 2013, p. 104).

É essa mesma ideia de fama e circulação que nos aproxima desse personagem. Durante a trajetória de pesquisa, foi ficando perceptível o quão recorrentes eram as imagens de crianças em seus grafites. Embora saibamos que Banksy possua uma equipe e recursos para manter seu anonimato, o que nos interessa são as suas produções e como elas têm repercussão e impacto no mundo social. As crianças, em Banksy, são presentes, por vezes até de maneira ilustrativa, contudo, questionam a sociedade e o modo de produção capitalista, evidenciando o ideário ocidental de vítimas, passivas, vulneráveis, frágeis. Ao contrário, o nosso olhar, enquanto espectadores, nos aponta que ali há algo que foge ao convencional: as crianças, de tão presentes, parecem transpor as paredes e quadros através do estêncil.

É importante fazer a ressalva de que Banksy apresenta com frequência as imagens de crianças em seus grafites, pois sabe exatamente o apelo dramático que crianças evocam, afinal, quem não iria se chocar com a imagem de uma criança segurando uma metralhadora? Ele põe por terra nossa construção idealizada de uma infância protegida, segura e destinada ao lúdico.

Figura 7: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

É exatamente por essa possibilidade de rompimento com uma realidade idealizada e por apresentar as crianças enquanto agentes e figuras em esferas públicas que nos aproximamos desse artista. A figura de Banksy nesta pesquisa ainda continuará misteriosa, pois não pretendemos desvendá-la, nem temos ferramentas para tal feito. Porém, levaremos em consideração as colocações que estão na obra *Banksy por trás das paredes*, de Will Ellsworth-Jones (2013), que expõe uma trajetória em torno da história de Banksy. Will Jones, jornalista inglês, para além de tentar descobrir quem é essa figura, intenta apontar o que é esse fenômeno na atualidade, não só em Bistol, mas em outras localidades que expandem a Inglaterra.

Perante a mídia noticiosa, Banksy é considerado um “fora de lei”; para outros, o queridinho das redes sociais. O grafiteiro, no ano de 2010, ganhava destaque no mundo como sendo umas das pessoas mais influentes do planeta, no mesmo patamar de figuras como Obama, Jobs e Lady Gaga. Essa influência e fama não se dissocia do seu anonimato e da sua exclusividade em ser o único anônimo extremamente famoso (ELLSWORTH-JONES, 2013).

Tendo o ápice de sua carreira em Bistol, na década de 1990, mediante um contexto de lutas da classe trabalhadora ante a perda de direitos decorrente do avanço de políticas neoliberais implantadas pelo governo de Margareth Thatcher (ELLSWORTH-JONES, 2013), o artista começa as suas intervenções nas ruas, utilizando o grafite e, posteriormente, passando para o estêncil. Consegue, assim, transitar entre os muros de cidades e os museus mais renomados da Inglaterra.

Um artista tecnicamente habilidoso que levou – literalmente – a arte a lugares onde ela nunca esteve, casando tal liberdade com um olhar

agudo ao mundo que nos cerca. Ele é ao mesmo tempo um artista e um comentarista social, com o humor de um grande cartunista. (ELLSWORTH-JONES, 2013, p. 3).

As suas obras conseguem causar um desconforto iminente, e, talvez, essa seja umas das funções primordiais da arte . Ao mesmo tempo que suas obras suscitam concepções tão latentes em nossa sociedade, principalmente em tecer críticas ao capitalismo, ele se beneficia do próprio capitalismo ou da sua especulação (ELLSWORTH-JONES, 2013), uma vez que suas obras são leiloadas a preços bem altos. Porém, ainda assim, percebe-se um viés de afronta ao capitalismo.

Figura 8: *The Wall*



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Em alguns panoramas, algo se faz importante: “a imagem não é neutra” (AUMONT, 2012, p. 77) e sua interpretação ou leitura vai depender do espectador, como já mencionamos.

Pensar no impacto de Banksy e nessa característica de artista pós-moderno é também considerar a importância da *internet*, tendo em vista que esse espaço tem um papel fundamental em sua carreira, pois, além das ruas de Bistol, esse outro território possibilitou a consagração e popularização do artista. Grande parte do seu sucesso pode e deve estar associado ao seu anonimato; contudo, ao mesmo tempo em que esse mistério sobre a sua identidade é uma das suas maiores estratégias e vantagens, também é percebida como uma problemática em sua carreira. Na tentativa de manter

o seu anonimato, o artista não pode conceder entrevistas ou até mesmo estar em situações que possa expor a sua figura e torná-la pública em termos de associação entre pessoa e nome.

Em função disso, a *internet* o auxilia no contato e na aproximação com o público, além de ser o *locus* de divulgação de seu trabalho, dado que oferece a chance de que fãs e admiradores que, dificilmente visitariam uma galeria, possam fazer uma visita aos *websites* (ELLSWORTH-JONES, 2013). Atualmente, ele exhibe os seus trabalhos em seu próprio *website online* (www.Banksy.co.uk). No *site*, as pessoas podem ter acesso a algumas de suas obras, independente do lugar de onde acessam, fato que nos leva a afirmar que essa tecnologia possibilitou a aproximação entre artista, obra e espectador, podendo ser apresentada de Bistol ou Israel, oferecendo um lugar privilegiado ao seu público, sem filas, ingressos ou listas *vips*.

Banksy é o codinome do artista que realizou seu *debut* nas ruas de Barton Hill, cujas obras proliferaram por toda a Inglaterra e alguns outros países, e que ficou mundialmente famoso tanto pelo caráter provocativo e original de seus trabalhos quanto pelo mito criado em torno de sua figura. Apesar de suas obras serem valorizadas em galerias de todo o mundo e seu nome ser admirado – e odiado – entre os integrantes do movimento da arte de rua, sua identidade é uma incógnita; as pessoas que convivem e trabalham com o artista compartilham de um código de conduta para preservar seu anonimato. (ESTEVÃO, 2016, p. 76).

Mesclando a história de Banksy com a do grafite, não podemos desconsiderar um lugar importante para essa narrativa: Barton Hill, localizado nas proximidades de Bistol, que nos anos 1980 era um local de extrema violência (ELLSWORTH-JONES, 2013). As paredes dessa cidade gritavam palavras de ordem e ataques perante as angústias sociais daquele contexto. É nesse cenário propício para a arte urbana que Banksy começa a criar a sua identidade visual, construindo alianças, mas, sobretudo, muita rivalidade.

Apesar das marcas de um “fora da lei” ou de “artista guerrilheiro”, algumas declarações apontam que ele não pertence à classe trabalhadora e que essa imagem de um *Robin Hood* do grafite é mera ilusão. Ele foi educado nas melhores escolas e possuía boas condições, sendo o oposto de tantos outros artistas de seu tempo. Por isso, em determinados momentos, tinha que forjar as suas raízes, tornando-se alvo de intensas críticas (ELLSWORTH-JONES, 2013).

Seria ele um grafiteiro escritor, marcando seu nome sempre de acordo com uma rigorosa série de regras? Seria ele um artista à mão livre, utilizando o bico do spray na parede praticamente como um pintor usa um pincel na tela? Ou seria ele um artista do estêncil, cortando formas em cartazes grossos, colocando os cartazes sobre a parede, e a seguir passando o spray sobre eles para que, quando tirasse o cartaz, apenas as formas recortadas ficassem gravadas? Grafiteiro. Artista de estêncil. Artista de spray. Para a maioria das pessoas fora desse mundo fechado, esses termos não significam muito: grafite é grafite. Mas dentro da comunidade eles têm importância capital. (ELLSWORTH-JONES, 2013, p. 36).

Entre tantos mistérios e contradições, Banksy se torna esse fenômeno das redes sociais que desde muito cedo começou a adentrar o universo da arte, mas não da arte elitizada. Em algumas entrevistas, o próprio artista afirma que nunca cursou uma faculdade, que não era muito feliz em sua época de escola e que o único e, talvez, o maior saldo positivo de toda essa experiência foi ter encontrado a sua voz, uma forma de expurgar o seu universo utilizando a tinta de *spray* com seus quatorze anos, formando uma onda de grafiteiros comprometidos com novas ideias, outras técnicas e um olhar diferenciado para o seu contexto (ELLSWORTH-JONES, 2013).

4.2 A arte urbana, o grafite e o estêncil

A partir do levantamento bibliográfico na base de periódicos nacionais e internacionais da Capes, encontramos diferentes tipos de estudos que realizam revisões de literatura e de produções científicas sobre o grafite. Porém, localizamos poucas considerações sobre o contexto histórico do grafite, no que permeia Londres e, mais especificamente, Bistol; as pesquisas sempre nos direcionavam para o Bronx. Os estudos e autores que mais se aproximaram da nossa proposta foram: Ellsworth (2013), Banksy (2012) e Gitahy (1999), que abordam os aspectos da cultura urbana, como o grafite, a pichação e o estêncil. Por isso, elencamos tais autores para a análise do contexto sócio-histórico em tela.

O grafite, entendido como um dos elementos do *Hip-Hop*, popularizou-se nos Estados Unidos. Tinha o objetivo de servir como meio para conscientização política e mobilização em prol das mudanças sociais, fortalecendo-se por intervenção de grupos

compostos por negros que resistiam ao racismo, à segregação, à fome, ao alto índice de pobreza e desigualdade, buscando a transformação social.

O contexto em que emergiu o grafite do Bronx é diferente do contexto que tem como ápice o grafite em Bristol. Por exemplo, Banksy e Basquiat⁴ são artistas extremamente populares em seus respectivos locais, embora um aposte num aspecto artístico mais contemporâneo e aparentemente mais próximo da nossa concepção daquilo que seria moderno (imagens de ratos, de animais, mulheres, homens, câmeras) (ELLSWORTH-JONES, 2013), enquanto o outro expressa uma arte que se aproxima do primitivo (pelas formas e figuras) e de um neoexpressionismo, evidenciando em sua obra as condições de ser negro nos EUA, sendo, também, um dos precursores do grafite (ROLIM, 2021).

A seguir, pontuamos a arte urbana em Londres, especialmente em Barton Hill e Bistol, locais por onde Banksy apresentou sua arte e se consolidou como o artista anônimo mais famoso internacionalmente.

O momento crucial do 'grafite moderno' vai ocorrer em Paris no ano de 1968, com os inúmeros protestos estudantis, em que as palavras de ordem eram pichadas nos muros, uma transgressão juvenil de viver a cidade como espaço de comunicação. No Brasil, com a implantação da ditadura, as paredes da cidade estampavam frases como "Abaixo a ditadura" e "Devolvam o Calabouço". O aumento da repressão diminuiu a proliferação das pichações. (NOGUEIRA, 2009 *apud* ESTEVÃO, 2016, p. 60, grifos no original).

Em linhas gerais, o estilo de arte combatente e engajada socialmente não se difere tanto entre Paris e os EUA, mas em cada contexto há a sua particularidade. O ambiente em que aflora essa arte de rua está localizado em Paris e é marcado, primeiramente, por seu ponto alto nos anos de 1990, em Bistol, com uma sociedade inglesa engajada com as problemáticas do mundo do trabalho e protestos estudantis. Nesse mesmo cenário, também está o Punk, que surge na cena *underground* de Nova Iorque. São nesses enquadramentos que Banksy e sua arte vão se tornando populares internacionalmente, visto que o artista "surge nos privilégios de um país

⁴ "As imagens "primitivas" e infantis vão refletir os vínculos de Basquiat com a arte do grafite. Seus quadros refletem e refratam o submundo de New York, mostrando o processo de negação da importância dos elementos das cosmovisões de matriz africana" (ROCHA, 2001, p. 38).

desenvolvido e rico, mas, por outro lado, também nasce no berço da indústria e de sua consequente necessidade sindical” (MELENDI, 2010, p. 160).

Evidencia-se uma arte que contesta os problemas locais, critica as relações de poder, principalmente o capitalismo, e que com o tempo vai se deslocando para outros espaços. Uma arte que privilegia o uso de figuras incomuns aos demais artistas, como ratos, animais e crianças, expostos em um espaço não convencional, como serão mais bem evidenciados no capítulo da análise. A partir de tais considerações, o Movimento de Maio de 1968, em Paris, pode ser tomado como o estopim das reivindicações expressas na arte urbana, reforçando “que as mesmas reivindicações que eram gritadas nas ruas fossem rapidamente registradas nos muros da cidade” (GITAHY, 1999, p. 21).

Tanto o graffiti como a pichação usam o mesmo suporte – a cidade – e o mesmo material (tintas). Assim como o graffiti, a pichação interfere no espaço, subverte valores, é espontânea, gratuita e efêmera. Uma das diferenças entre o graffiti e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o graffiti privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra. (GITAHY, 1999, p. 19).

Pensar no grafite é pensar nas proibições e nos silenciamentos, tendo em vista que são artes “marginalizadas”. Orlandi (2007) trata a censura da linguagem como um impedimento do indivíduo de ocupar posições consideradas proibidas e de gerar sentidos suprimidos, em que a censura e a marginalização estão associadas, em termos de negação daquilo que é considerado inferior, desprezível. Talvez por isso, Banksy seja anônimo e suas obras não recebam títulos ou legendas. Para Mia Couto (2015, p. 17), “[...] atribuir um nome é um ato de poder, a primeira e mais definitiva ocupação de um território alheio”. Quando as vozes daqueles que proferem um discurso – neste caso, discursos visuais – são apagadas, acontece o esgotamento da sensibilidade, da emoção. Orlandi (2007) também nos aponta que foi implementado certo incômodo, entendendo a censura como:

Um dado que tem sua sede na consciência que um indivíduo tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história. Pensada através da noção de silêncio [...] a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos. Mas mostra ao mesmo tempo a força corrosiva do silêncio que faz significar em outros o que não “vinga” em um lugar determinado. O sentido não para; ele muda de caminho. O silêncio é assim “a respiração” (o fôlego) da significação;

um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 13, grifos da autora).

O grafite, artefato pertencente ao que podemos designar como “arte urbana”, se desenvolve e coexiste nos espaços das cidades, becos, vielas, murais, grandes avenidas ou, até mesmo, lugares hostis, utilizando-se sempre de estratégias múltiplas, valendo-se de cores, materiais singulares e, às vezes, incomuns, como é o caso do estêncil. Todo grafite é um discurso e, nas obras de Banksy, algumas temáticas vão se tornando mais evidentes e corriqueiras, como a constância em explorar as situações-limite (guerras e violências), assim como a presença da imagem de crianças, questionamentos sobre o capitalismo em paralelos de realidades distintas, guerra *versus* paz, inocência e transgressão, ingenuidade e política.

Banksy é resumo do possível, sua produção reside no desprendimento da exclusividade ao grafite e ao estêncil para joeirar qualquer outro material e meio de expressão que comporte, conforte e conforme a mensagem – câmbio de excelência contemporânea. Um alargamento de repertório plástico sobre repertório urbano. (SILVA, 2010, p. 44).

O grafite que utiliza as técnicas do estêncil, que são as ferramentas expressivas utilizadas por Banksy, é uma forma de demonstração das manifestações humanas mais remotas, desde pinturas/registros nas paredes das cavernas (arte rupestre). Nas inscrições, desenhos retratando o cotidiano, crenças e cultura, como forma de registro. Para isso, utilizava-se elementos da natureza, como carvão, urucum, pigmentos de planta e da terra. Como pincel, as pessoas utilizavam ossos, pelos e, em sua grande maioria, as próprias mãos.

Graffiti é uma técnica de decoração de fachadas, segundo o qual se sobrepõem várias camadas de estuque; antes deste secar, o artista faz incisões em forma de linha e levanta grandes zonas da camada superior [...]. Em meados do século XIX – coincidindo com a descoberta de inscrições nos muros de Pompéia – apareceu pela primeira vez a palavra *graffiti*. (STAHL, 2009, p. 6).

Atualmente, os meios e as ferramentas são outros, os propósitos diferentes, não deixando de ser uma forma de registro e retrato do cotidiano, mas com uma vertente política e engajada, apropriando-se de espaços privados e públicos que estão em constante evolução, aperfeiçoando técnicas e desenhos. Para Prosser (2009),

como uma forma de distinção entre ambas as vertentes artísticas, intitulou-se chamar a pichação o simples rabisco, mancha ou assinatura rápida, incorporando-se mensagens de protesto ou de crítica, enquanto o grafite representa uma pintura mais trabalhada, em que a estética e a complexidade são mais notáveis. Contudo, “[...] observa-se que a sociedade estabelecida aceita melhor o *graffiti* que o *picho*, quando o faz, pois associa um à arte e o outro à sujeira. Porém, mesmo um *picho* pode ser criativo, original e veicular ideias relevantes” (PROSSER, 2009, p. 43).

Qualquer anúncio num espaço público que não permite que você escolha se quer vê-lo ou não é seu. Ele lhe pertence. Você pode se apropriar dele, rearrumá-lo e reutilizá-lo. Pedir permissão para isso é como perguntar se você pode ficar com a pedra que alguém jogou na sua cabeça. (BANKSY, 2012, p. 196).

Stencil ou estêncil, procedimento utilizado a partir do grafite, é uma técnica usada para aplicar um desenho ou ilustração de qualquer forma. O desenho precisa ser vazado, por onde passará a tinta e dará o efeito desejado, e vai depender muito do objetivo e da intenção, compondo não só o campo artístico, mas letreiros, símbolos e demais pinturas nas quais aplica-se a tinta, podendo ser aerossol ou não, por meio do desenho ou moldura em um papel, material que também pode variar, podendo ser, até mesmo, o papelão.

Assim, mesmo com os silenciamentos e restrições, “[...] a cidade se converte em uma forma de expressão coletiva, viva e em contínua transformação. A cidade é de todos – ou deveria ser” (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016, p. 335). Promove, a partir da arte de rua, “[...] um tipo de conexão, de convite à participação ao passante, ao morador, ao cidadão, mesmo que seja exercido apenas por via do exercício do olhar entre as múltiplas visualidades” (CAMPOS; DIÓGENES; ECKERT, 2016, p. 14).

Uma das tradições mais longínquas e universais de comunicação [...] enquadra-se naquilo que comumente designamos de *graffiti*. Neste âmbito, enquadram-se todas as inscrições, de índole popular, no espaço público, informal e geralmente não autorizadas. Como tal, são expressões que funcionam geralmente à margem dos poderes, são marcadas pela imprevisibilidade, efemeridade e natureza transgressiva. (CAMPOS; DIÓGENES; ECKERT, 2016, p. 13).

Com adeptos espalhados pelo mundo, o grafite é considerado uma das expressões artísticas em potencial crescimento e popularização do nosso tempo. É

uma arte estampada nos jornais, nos muros escolares, nas paredes das casas, nos interiores de empresas, em escombros de casas, prédios abandonados. Para onde quer que se olhe, há uma intervenção.

Os *graffiti*, os *stencil*, as pixações, os lambe-lambes ganham potência global como arte de rua, desenhando uma polifonia de movimentos que intervêm no mundo público e no mundo privado. [...] cada vez mais, artistas visuais cruzam o espaço fechado da galeria – domínio por excelência dos críticos de arte, galeristas e curadores –, abrindo-se à rua e a outros públicos. (CAMPOS; DIÓGENES; ECKERT, 2016, p. 14).

Tais intervenções, *a priori*, eram feitas de modo ilegal, nos muros da cidade, mas, mesmo na contemporaneidade, enfrenta-se inúmeros atravessamentos sobre questões que tangem à ilegalidade e legalidade. Não se pode descartar que a arte urbana – visual – transforma (socialmente, fisicamente e culturalmente) bairros, becos, vielas em museus abertos.

O grafite é uma arte livre por definição. O artista vai ao encontro de seu público, isento de qualquer expectativa de aprovação. Sua arte interage com os elementos da cidade: propagandas, postes, janelas, portas, bueiros e outros grafites. Alguns artistas gostam de pintar muros que já tenham outras intervenções; dessa forma, a pintura acontece por camadas: o artista dialoga com o que outros fizeram no passado. Ambientes degradados e áreas da cidade que foram abandonadas se transformam em espaço de experimentação e se tornam humanizados pela singularidade de cada imagem. (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016, p. 348).

“O grafite é efêmero” (MEIRA; SOTER; PRESTO, 2016, p. 348), biológico e político, por isso está sempre em metamorfose. Esta arte acompanha a dinâmica da sociedade e colhe suas demandas; assim, as narrativas das necessidades vão se alternando rapidamente. Um trabalho pode ser apagado pelo poder público, como apresenta o documentário *Cidade Cinza*, ou receber uma intervenção de outro artista, como uma história a ser completada ou interrompida por outra pessoa – a exemplo dos grafites nos muros da Cisjordânia, em que várias narrativas diferentes se conectam ou apenas podem desaparecer de um dia para outro. Além disso, apresenta reflexões sobre os critérios daqueles que julgam a arte, propriamente, enquanto arte, sujeira, vandalismo, poluição visual nas vias públicas e coloca em pauta as diferenças

entre a pichação e o grafite, abordando as implicações em classificá-los e entendê-los (ESTEVÃO, 2016).

5 ANÁLISE DISCURSIVA: ALGUMAS FORMAS DE PENSAR AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS NOS ESTÊNCES DE BANKSY

Neste capítulo, traremos algumas análises sobre as formas simbólicas que compõem o nosso *corpus* de pesquisa: as imagens de crianças nas obras de Banksy, compondo a segunda etapa da Hermenêutica de Profundidade, a fim de apreender as concepções de crianças e infâncias apresentadas nas imagens de Banksy. Uma vez que o *corpus* é composto por 44 imagens, não seria viável analisar cada imagem. Assim, à luz do contexto sócio-histórico sobre a visibilidade das crianças, elegemos algumas imagens para análise, bem como categorizamos as imagens em dois eixos que emergiram: as situações de conflitos bélicos e o brincar.

Para tentar apreender alguns sentidos acerca das possíveis perspectivas, a imagem não pode ser analisada isoladamente, ela não é uma unidade e sim um atravessamento de vários contextos: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico. Esses fatores regulam a relação do espectador com a imagem, que é considerada um dispositivo, pois, por ela, são acionadas diversas possibilidades de enxergar uma imagem (AUMONT, 2012, p. 9).

Interessa-nos, sobretudo, levar em consideração que a imagem também pode ser política e a sua interpretação, ou leitura, vai depender de um fator primordial: o espectador. Esse sujeito que não tem uma definição simples (BURKE, 2017) representará um papel essencial. Em outros termos, “entram em jogo os afetos, as crenças que por muitas vezes são modelados pela vinculação à região da história a uma classe social, a uma época, a uma cultura” (AUMONT, 2012, p. 77).

Figura 9: Sem título



Fonte: *Site oficial de Banksy.*

Uma construção em desenho de algo que se assemelha a uma casa, construída com lápis de cor (Figura 9), aparentemente idealizada e planejada pela menina, mas que, mesmo assim, sofreu a interferência dos aspectos do real, como a madeira que lacra a entrada, proibindo a passagem ao ambiente. O cancelamento de alguma possibilidade é uma referência ao mundo desejado por adultos e crianças, como a possível ideia de uma estabilidade, de conforto, segurança, condições mínimas de sobrevivência e do direito à moradia, embora os próprios panoramas da imagem nos induzam a perceber que se trata de uma casa singela. A criança ali parece estar posta para reivindicar tais direitos; o desenho não minimiza o impacto daquilo que está sendo requerido e nos sensibiliza por apresentar uma criança que, aparentemente, acaba de vir da escola e um sujeito adulto que parece negar esse universo a ela, enfatizando as assimetrias estruturais de poder entre adultos e crianças.

Para além do efeito de quebra de um ideário pré-concebido e bem articulado em nossa sociedade ocidental, tais imagens tentam evidenciar outras visibilidades de infâncias, em outros lugares possíveis. Também são tentativas de problematizar a insistência em colocar o outro – crianças – nesse espaço e tempo de incompletude, de incapacidade e longe da esfera pública, entendendo que “a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos” (AUMONT, 2012, p. 78).

Rudolf Arnheim (1969 *apud* AUMONT, 2012), em suas reflexões, apresenta uma tricotomia entre os valores da imagem e sua relação com o real, aspectos que são de suma relevância para se compreender as múltiplas possibilidades interpretativas da imagem. São elas: a) um valor de representação, que consiste em representar coisas concretas, por exemplo uma peça teatral; b) um valor simbólico, que representa coisas abstratas, como formas geométricas, sentimentos, percepções sensoriais; c) um valor de signo, pois uma imagem que contém um signo representa algo que reflete significado (AUMONT, 2012), mas não é a coisa em si.

Outro fator importante são as funções que as imagens estabelecem, com ênfase nas relações que são construídas no que tange ao mundo (AUMONT, 2012). As funções caminham entre: a) modo simbólico; b) modo epistêmico; e c) modo estético. Tais funções coadjuvam para que possamos perceber a finalidade de uma imagem ou, ainda, se ela possui finalidade. Portanto, as imagens permeiam a função do simbólico por tratar de concepções que são capazes de causar sensações abstratas (sensibilidade); a função estética, que está para além daquilo que pode ser bonito ou grotesco e não se trata necessariamente apenas de agradar, mas de afetar, de causar afeto (alegria, ódio, revolta); e o epistêmico, nas informações subjacentes, compreendendo que “a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo” (AUMONT, 2012, p. 80). É o caso da Figura 9, em que apresentamos ou conseguimos elaborar leituras do real, embora estejamos tratando de algo que está no campo da ficção, por ser uma pintura, uma imagem, mas que nos fornece informações não apenas de modos de viver, mas de uma cultura, contexto e outras contingências de considerar as infâncias. Então, além de fornecer novas visibilidades/possibilidades, ela se debruça a modificar tais visibilidades ou ressignificá-las.

A segunda função condiz com o modo estético, ou seja, “a imagem é destinada a agradar seu espectador, oferecer-lhe sensações (*aisthesis*) específicas” (AUMONT, 2012, p. 80), e se encaixa simetricamente às obras de Banksy, uma vez que o efeito estético da imagem pode ser experimentado de acordo com o olhar do espectador. Ao mesmo tempo, a imagem artística mescla-se à ideia de espetacularização, divulgação, apropriação, denúncia e tantos outros significados, e acaba por se identificar com os outros aspectos mencionados pelo autor. Assim, entre as funções aqui descritas, a imagem tem por função garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual. A imagem vai desempenhar o papel de nos colocar – o

espectador – em um local de investigação ou, como Aumont (2012) utiliza em seu texto, de descoberta visual. O papel da imagem, então, é permitir que essa relação entre espectador e imagem esteja em sincronia.

Aumont (2012, p. 113) explica que “[...] o espectador acredita, não que o que vê é o real propriamente, mas, que o que vê existiu, ou pode existir, no real”, algo que Banksy provoca, suscitando outras possibilidades de espaços concretos e abstratos para infâncias e crianças no real. Portanto, as análises propostas a partir das obras de Banksy estão no campo das concepções sobre infâncias, narrativas visuais e visibilidades, uma vez que o elemento visível (as crianças e infâncias) é o meio pelo qual a investigação se dá – nesse caso, o estêncil –, objeto de aproximação com a realidade. É a exposição da vida, ou melhor, é a vida acontecendo, num *continuum*, em uma sequência de cenas não registradas, que serão “percebidas” por meio de vários níveis de interpretação e sensibilidade. Não é um registro, é uma interrupção da história.

Figura 10: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Essa interrupção se dá, por exemplo, no recorte de uma cena específica, em um barco guiado por crianças, ao invés de adultos, que se organizam enquanto grupo e têm a chance de descobrirem, por si mesmas, o que existe do outro lado ou mais à frente. A cena em questão anuncia certa ambiguidade: um menino, buscando uma perspectiva, aponta para um horizonte, almejando-o; o outro menino está tentando

salvar o barco, que estaria afundando; enquanto o menino do meio está na instabilidade dessa divisão, que remete a pensar sobre o quanto as crianças estão à deriva em nossa sociedade. A inscrição da frase clichê “estamos todos no mesmo barco” revela a ironia do apanágio neoliberal que, na verdade, nega a possibilidade de futuro e perspectivas dignas às crianças. A cena não se encerra na imagem, ela está navegando, numa tentativa de alcançar algum horizonte.

Similarmente, Rancière (2012) nos convoca a atenção para a relação indissociável entre estética e política, propondo dois níveis para a análise de imagens: a imagem intolerável e a imagem pensativa. O que torna uma imagem intolerável? O apelo à miséria humana, a exposição de corpos mutilados, a dor, a revolta? Quais são os aspectos que nos direcionam ao não-querer-ver, à repulsa a determinada imagem? Quais são os níveis que atingimos quando uma imagem nos tira o sono, nos deixa indignados? Para Rancière, uma imagem é considerada intolerável quando:

[...] o que ela mostra é real demais, intoleravelmente real demais para ser proposto no modo da imagem. Não é uma simples questão de respeito pela dignidade das pessoas. A imagem é declarada inapta para criticar a realidade porque faz parte do mesmo regime de visibilidade daquela realidade, que exhibe alternadamente sua face de aparência brilhante e seu avesso de verdade sórdida que compõem um único e mesmo espetáculo. (RANCIÈRE, 2012, p. 83-84).

Figura 47: *Napalm Girl*



Fonte: Fotografia de Nick Ut, tirada na Guerra do Vietnã.

Por vezes, essa imagem intolerável pode vir carregada de cores vibrantes, ironia, beleza, contradições, magia e outros elementos que dão uma quebra na brutalidade da imagem e apresenta um aspecto mais ameno. Ainda assim, a imagem desprezível está lá, em primeiro plano, os demais elementos estão flutuantes e talvez

estejam ali para minimizar e poupar os nossos olhos. Ou até mesmo nos condicionar a achar que tal representação é exagerada, visto que imagem e manipulação são componentes correlatos, elementos figurantes que não estão em evidência, contudo cumprem a função de escancarar a nossa própria miséria, doença e hipocrisia. Rancière vaticina: “[...] eis a realidade oculta que vocês não sabem ver, vocês precisam tomar conhecimento dela e agir de acordo com esse conhecimento. Mas não há evidências de que o conhecimento de uma situação provoque o desejo de mudá-la” (RANCIÈRE, 2012, p. 29).

Afinal, quem se importa com uma imagem que marca a Guerra do Vietnã, na qual uma menina de 9 anos aparece com uma grande parte do corpo – costas, nuca e braço esquerdo – queimada por uma substância química chamada *napalm*? A menina Kim Phuc Phan Thi relatou: “as dolorosas pontadas que eu sentia nessas ocasiões eram tão insuportáveis que, quase todas as manhãs, eu desmaiava momentos antes de ser colocada na banheira. [...] Nenhuma criança deveria sofrer como eu sofri”.⁵ Essa fotografia acima pode remeter à ideia de imagem intolerável e imagem pensativa, ancoradas a um texto reflexivo e denunciador:

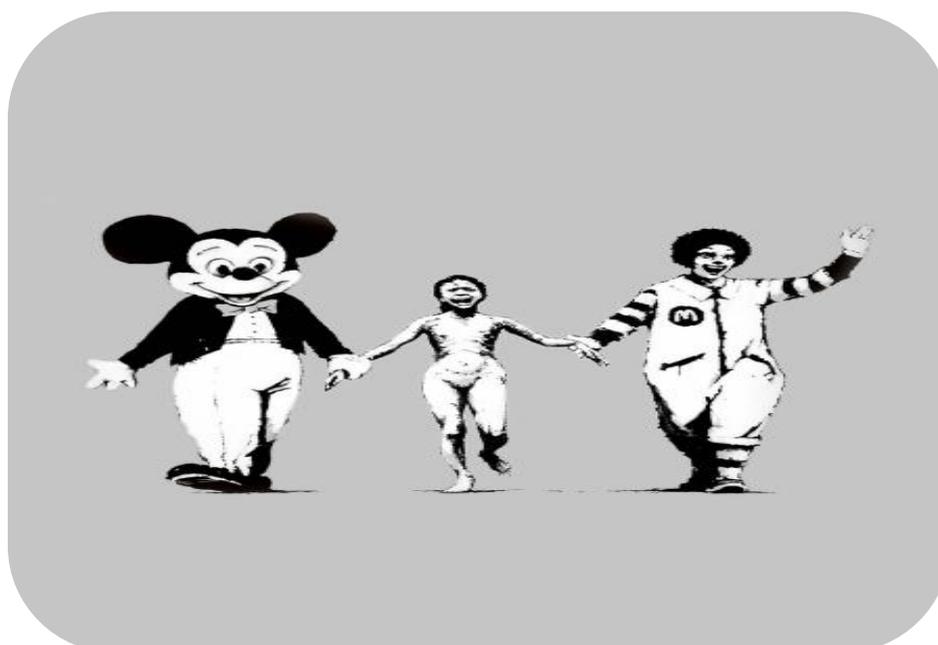
[...] eis a realidade óbvia que vocês não querem ver, porque vocês sabem que são responsáveis por ela. O dispositivo crítico visava assim a um efeito duplo: a tomada de consciência da realidade oculta e o sentimento de culpa em relação à realidade negada. (RANCIÈRE, 2012, p. 30).

Aludindo às palavras de Kim Phuc Phan Thi, “nenhuma criança deveria sofrer”. No entanto, quem realmente está tão engajado em preocupar-se com os efeitos colaterais de uma mistura de líquidos inflamáveis (*napalm*) quando se tem deliciosos lanches do *McDonalds* e o fantástico universo da *Disney*? A figura emblemática e simbólica do Mickey (Figura 11) é uma referência ao mundo esperado por adultos e crianças, desejado por muitos e renegado na mesma proporção. Então sentamos, sentimos pena (por curtos minutos) e articulamos uma desculpa, como um espetáculo, exagero ou qualquer outro sinônimo que utilizamos para minimizar o sofrimento do outro, mesmo entendendo que “[...] a criança morta era a intolerável realidade

⁵ BRAUM, Julia. A menina da foto: a história por trás de um símbolo da Guerra do Vietnã. **Revista Veja**. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/a-menina-da-foto-a-historia-por-tras-de-um-simbolo-da-guerra-do-vietna/>. Acesso em: 03 de jun. 2022.

ocultada pela confortável vida americana, a intolerável realidade que ela se esforçava por não ver e que a montagem da arte política lhe lançava ao rosto” (RANCIÈRE, 2012, p. 84). Dessa maneira, somos controlados pela imagem, estamos sob efeitos colaterais bem mais severos do que o *napalm*, estamos em um nível de moralidade indiferente, da ausência de sensibilidade.

Figura 11: *Can't Beat That Feeling* (Napalm)



Fonte: *Guerra e Spray* (BANKSY, 2012).

Para que a imagem produza efeito político, o espectador deve estar já convencido de que aquilo que ela mostra é o imperialismo americano, e não a loucura dos homens em geral. Deve também estar convencido de que ele mesmo é culpado de compartilhar a prosperidade baseada na exploração imperialista do mundo. Deve também sentir-se culpado de estar lá a nada fazer, a olhar aquelas imagens de dor e morte em vez de lutar contra as potências responsáveis por elas. Em suma, deve sentir-se já culpado de olhar a imagem que deve provocar o seu sentimento de culpa. (RANCIÈRE, 2012, p. 85).

Rancière, em sua obra *O espectador emancipado* (2012), abrange as viabilidades de uma imagem intolerável, que reúna as condições necessárias para gerar indignação em seu espectador, mas que, em contrapartida, sirva para trabalhar as feridas e cicatrizes dentro do conflito. Assim, para Rancière (2012, p. 103):

[...] ainda que a arte política do século XX não tivesse mais o mesmo objetivo de corrigir os costumes, ela ainda se movia segundo a lógica do teatro moral do século XVIII, pois tanto neste quanto naquela domina um modelo mimético, cujo pressuposto é que há uma relação necessária de causa-efeito entre o que a obra mostra e a recepção do espectador, ou, ainda, que a intenção do artista vai provocar um determinado resultado na compreensão de mundo do espectador. (RANCIÈRE, 2012, p. 103).

Diante dos modos de captura do capitalismo e do neoliberalismo, que corrói a sensibilidade, impossibilitando-nos de questionarmos e refletirmos, “[...] é preciso muita coragem para, numa democracia ocidental, se erguer e clamar por coisas em que ninguém mais acredita – como paz, justiça e liberdade” (BANKSY, 2012, p. 29). Como Banksy ironiza, às vezes nos sentimos tão enojados com a situação do mundo que nem conseguimos terminar o nosso lanche [feliz] do *McDonalds*. Afinal, “[...] não podemos fazer nada para mudar o mundo até a derrocada do capitalismo. Até lá, devemos fazer compras para nos consolar” (BANKSY, 2012, p. 204).

De um outro lado, podemos apresentar também a imagem pensativa, que, para Rancière (2012), é uma imagem que nos leva a uma condição de “pensatividade”, sem que haja qualquer intenção deliberada por parte do artista. Isto é, não se refere a um objeto específico, mas ao meio termo entre sentir e agir (o passivo e o ativo).

Imagem pensativa, então, é uma imagem que encerra pensamento não pensado, pensamento não atribuível à intenção de quem a cria e que produz efeito sobre quem a vê sem que este a ligue a um objeto determinado. Pensatividade designaria, assim, um estado indeterminado entre o ativo e o passivo. Essa indeterminação põe em xeque a distância que tentei marcar alhures entre duas ideias de imagem: a noção comum de imagem como duplo de uma coisa e a imagem concebida como operação de uma arte. (RANCIÈRE, 2012, p. 103).

Em síntese, a arte urbana não termina quando você guarda a sua lata de *spray*. Ao contrário, ela apenas começa a partir da reação do público, que atribuirá significado/sentido, embora nem sempre este seja o intuito do artista: gerar sentidos.

Aqui cabe destacar também que Banksy costuma repetir alguns símbolos em várias imagens, trazendo uma interlocução entre suas obras. No caso do símbolo de *fast foods*, que aparecem retratados através de elementos bem marcantes, além do *McDonalds* (Figuras 11 e 47), o *Burguer King* também é trazido em alguns grafites (Figuras 12, 13 e 48), em que ficam latentes o símbolo – coroa – e a sua promessa

de *status via* consumo, que contrasta com a precariedade, a pobreza, a incerteza e a instabilidade de vidas.

Figura 48: Sem título⁶



Fonte: Obra Guerra e Spray (2012)

Figura 12: Sem título.



Fonte: Obra Guerra e Spray (2012).

Figura 13: Sem título.



Fonte: Instagram de Banksy.

Zygmunt Bauman (2008, p. 11) apresenta o consumismo como um tipo de jogo em que fica comprovado que há uma diferença no sentido em determinar quem será excluído ou incluído nessa competição de acordo com aquilo que vale para o mercado,

⁶ “Boneco inflável com balão amarrado a um poste de luz, Picadilly Circus, 2004. Duração de nove horas, até o balão perder o gás e ser atropelado por um ônibus” (BANKSY, 2012, p. 209).

para o consumo. Assim, aqueles que não tem condições para consumir, chamados de consumidores “falhos”, não têm a permissão de permanecer no jogo. Dito isso, parece que Banksy escancara essa contradição ao fazer uso dos símbolos de um *fast food* contrastando as relações humanas mediadas pelo consumismo e os impactos do capitalismo, além de evidenciar o quanto as crianças, principalmente, podem ser descartáveis ou ignoradas.

5.2 As narrativas discursivas – mobilizações e visibilidades

“O homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu mestre” – Soren Kierkegaard (BARROS, 2013).

Banksy manifesta as imagens das crianças como figuras de maior notoriedade (de forma considerável) nos grafites em que elas estão presentes, supostamente sabendo da potência e do impacto que elas causam. Desse modo, conforme vimos no contexto sócio-histórico sobre a infância, se a visibilidade/invisibilidade que é condicionada às crianças em nossa sociedade ocidental remete ao lugar de incapacidade, de vítima e de vulnerabilidade, essas mesmas visibilidades, a partir das obras de Banksy, escapam desse lugar convencional e cheio de estereótipos.

Um dado importante que emerge da análise das imagens é que, entre as 44 imagens do *corpus*, em 25 delas as crianças estão com objetos nas mãos, o que nos dá a ideia de movimento e ação; em 20 dessas imagens, as crianças estão em pé no enquadramento, condição que, segundo Burke (2017), representa uma posição de dignidade e poder. Burke discorre sobre as várias mensagens que essas figuras/imagens transmitem, uma vez que se dissociam da ideia de submissão e fraqueza. Dentre esses 20 grafites, em 16 imagens crianças estão apresentadas com os braços erguidos e em 10 estão como se proclamassem uma vitória ou um símbolo de resistência; portam *spray*, lápis, pincel ou outro objeto nas mãos, fazendo interferências nos espaços em que estão inseridas.

Figura 3: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 14: *Draw the Raised Bridge* (2018)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 1: *Valentine's day* (2020)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 15: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 7: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 8: *The Wall*



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 4: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 16: *Game Changer*



Fonte: Instagram de Banksy.

Figura 17: *Hula Hooping Girl* (2020)



Fonte: Instagram de Banksy.

Figura 18: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Outro dado significativo é que em todas as 44 imagens do *corpus* as crianças estão em espaços abertos ou públicos e em apenas 7 aparecem com a presença de um adulto. Ou seja, elas estão apresentadas predominantemente no espaço público sem a presença ou a tutela de adultos.

Retornamos sempre à importância das imagens no *corpus*, como elemento mais significativo que as próprias palavras, que são limitadas; ou como coloca o próprio Michel Foucault *apud* Burke (2017), “o que vemos nunca está no que dizemos”. Alguns aspectos nas imagens podem e devem ser percebidos como subversivos, uma vez que, retomando aos preceitos do grafite-estêncil, a arte de rua, por si só, já tende

a ser subversiva e nos desloca de um lugar de passividade para um tempo-espaço de indagação, contestação. Peter Burke (2017), na obra *Testemunha Ocular*, afirma que as imagens foram em muitos momentos históricos ferramentas de doutrinação, capazes de evidenciar dogmas e leis, representar poderes e hierarquias.

A partir de tais considerações, dois eixos de análise emergiram do conjunto de imagens do *corpus*: as situações de conflitos/guerras e o brincar. Tais eixos foram pensados a partir da recorrência das temáticas e por perceber também a intertextualidade entre uma imagem e outra.

5.3 Situações de conflitos/guerras

Uma parcela considerável dos grafites de Banksy apresentava uma reincidência em exibir aspectos de conflitos e guerras, seja de forma direta ou indireta. Consideramos importante ressaltar tais aspectos nesta parte da análise e, assim, contemplaremos a terceira fase da HP: a análise interpretativa.

Nesse seguimento, outras imagens vão se mostrando no mesmo território, como é o caso da imagem “A cicatriz de Belém”, na qual Banksy insurge a imagem emblemática do presépio, fundamentalmente religiosa e sacramentalizada em todos os aspectos em nossa sociedade. O artista usa a figura mais sacra de infância, o menino Jesus, para denunciar as atrocidades de guerras e conflitos.

Figura 19: *Scar of Bethlehem*



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Assim, acontece uma reversão, não apenas imagética, mas simbólica também. Maria e José estão à frente de um muro alto e cinzento. Onde comumente fica a “Estrela de Belém” é ocupado por um buraco real de fuzil, justamente acima da figura do menino Jesus, denunciando o lugar de não proteção das crianças em situação de guerra. “A cicatriz de Belém” está localizada no hotel *Walled Off Hotel*, em Belém, na Cisjordânia, uma região controlada por Israel.

Além dos objetos-primeiros, ou que ocupam o foco – enquadramento (centro) da imagem, que são a marca da bala, Maria, José, a criança e os animais –, pode-se observar, de maneira mais ofuscada, os dizeres *Love e Paix*. Para criar todo o conjunto de referências, Banksy brinca com as palavras em sua legenda. “*Scar*” significa “Cicatriz” e substitui “*Star*”, que significa “estrela”, ressignificando o sentido do Natal, uma espécie de subversão ao que se atribui ao espírito natalino, como reinterpretamos essa narrativa e a sustentamos durante o tempo.

Rancière (1996 *apud* LEITE, 2016) afirma que aquilo que é evidenciado por meio da arte não pode mais ser associado a um recorte do mundo, desvinculado, despolitizado, pois “a questão deve ser pensada pela via do político, do confronto ao *status quo*, de produção e visibilidade a dissensos, em estreita relação com a experiência urbana, em si marcada por conflitos, ruídos, inadequações” (LEITE, 2016, p. 50). Cabe lembrar que o muro entre Israel e a Palestina, conhecido como “muro da vergonha”, ou “barreira”, é uma forma de distanciar os palestinos, evidenciando ou demarcando mais do que a violência, mas a separação de pessoas, sonhos, desejos, famílias. O muro não é apenas concreto; para muitos, é simbólico e indestrutível.

Desde 1967, o exército israelense ocupa a Palestina. Em 2002, o governo de Israel iniciou a construção de um muro separando seu país dos territórios ocupados, tudo muito ilegal sob a ótica das leis internacionais. A construção, controlada por uma série de postos de fiscalização e torres de observação, tem três vezes a altura do Muro de Berlim e, quando concluída, alcançará a extensão de 700 km, a distância entre Londres e Zurique. Isso quer dizer que a Palestina é hoje a maior prisão ao ar livre do mundo e o destino ideal para férias agitadas de artistas grafiteiros. (BANKSY, 2021, p. 136).

Destarte, a imagem emblemática da manjedoura, símbolo do nascimento, da renovação, da paz, do sagrado, escancara com uma marca de um tiro aquilo que

aparenta ser um muro de concreto. Alude como essa estrutura sagrada não consegue alcançar determinadas famílias, crianças e protegê-las, remontando também aos aspectos da contemporaneidade. A marca do tiro lembra quais vítimas morrem diariamente e quais espaços e pessoas, sobretudo as crianças, são destinadas ao esquecimento e à invisibilidade.

Deste modo, Banksy parece principalmente aludir para aquilo que está em segundo plano, sobre o quanto as crianças não são consideradas em situações de guerra e o quanto elas são atingidas pelos conflitos armados. Essa alusão a guerras e conflitos está presente em outros grafites (Figuras 20, 21, 10, 22), como o estêncil da garota com sorvete sabor dinamite nas mãos (Figura 20) ou o estêncil da garota abraçando amorosamente uma bomba (Figura 21), denunciando o contrassenso, o surreal, o absurdo das guerras e conflitos armados, bem como a indústria bélica.

Figura 20: *Brighton Beach* (2004)



Fonte: *Obra Guerra e Spray* (2012).

Figura 21: Sem título - *Brighton*, (2003)



Fonte: *Obra Guerra e Spray* (2012).

Figura 7: Sem título



Fonte: *Site oficial de Banksy.*

Figura 22: Sem título



Fonte: *Site oficial de Banksy.*

Figura 23: Sem título



Fonte: *Site oficial de Banksy.*

Figura 4: Sem título



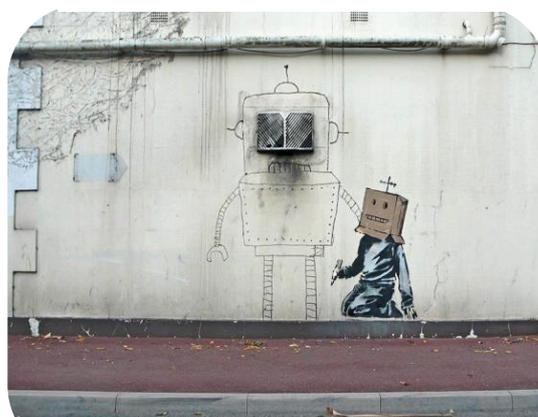
Fonte: *Site oficial de Banksy.*

Figura 24: Figura sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 25: Grosvenor (2010)



Fonte: Site oficial de Banksy.

5.4 O brincar – *No ball games?*

“Fiquem quietos!”, “Não corram muito!”, “Não faça bagunça!”, “Parem de brincar!” (SCHLINDWEIN; LATERMAN & PETERS, 2017, p. 39).

Um dos enfoques recorrentes nas narrativas visuais dos grafites de Banksy foram os aspectos que aludem ao brincar, rompendo com o convencional e o rotineiro. Dessa forma, de modo implícito ou explícito, Banksy não nos deixa esquecer que o brincar e o lúdico indelévelmente fazem parte do tempo da infância. São apresentados as impossibilidades do brincar, outras concepções do brincar, o contraste entre o brincar e a violência, os perigos bélicos, o lugar da ausência, da falta do brincar, e a inventividade das crianças.

Figura 17: *Hula Hooping Girl* (2020)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

No grafite *Hula Hooping Girl* (Figura 17), exibe-se a improvisação do brincar, ou seja, as imagens revelam a inventividade das crianças, pois uma menina está em evidência no contraste solitário da brincadeira e o estêncil parece transpor as paredes. Há uma fusão entre os elementos do mundo real, como a bicicleta e o poste, porém a roda traseira foi para uma outra dimensão e, alternando o seu significado, passou de roda para bambolê, uma espécie de realidade paralela dentro do estêncil. São elementos do real, capturados, transformados, gerando novas significações e reajustes, enfatizando dois aspectos interdependentes entre ficção e não ficção: a verossimilhança e a mimese. Outro aspecto adverte o espectador: a improvisação remete também à ausência daquilo que seria imprescindível, o brincar na infância.

Figura 16: *Game Changer* (2020)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 26: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Outrossim, mesmo os grafites que apresentam um universo mais lúdico e similar aos sentidos de brincar, como a exemplo o menino com uma enfermeira super-heroína nas mãos (Figura 16) ou até mesmo o embaló de um balanço no grafite que alude ao *parking* (Figura 26), remetem justamente ao não lugar das crianças, na medida em que produzem uma narrativa visual em que os carros são apresentados como mais importantes do que as crianças. Posto isso, é manifesto que o corpo social cria estratégias, investe, pensa e adapta o meio urbano para que exista espaço para os carros (estacionamento); porém, não é evidenciada essa mesma dinâmica para se pensar em ambientes viáveis para as crianças brincarem, como parques e praças. Desse modo, as crianças tendem a ser confinadas e a ausência de lugares pensados para elas e por elas tampouco parece ter impacto no ideário dos adultos, lembrando que o espaço social é planejado por adultos.

O contraste da escrita "*parking*" (Figura 26) chama a atenção para aquilo que está ocorrendo em cena, uma espécie de trocadilho, pois "*park*" (parque) ganha destaque, sendo que está em tons escuros de uma cor vermelha, enquanto "*ing*" parece que foi intencionalmente apagado. Percebe-se um jogo entre as palavras "parque" e "estacionamento", cujos sentidos também evocam a restrição dos espaços. Assim, a narrativa visual produzida leva a interpretações sobre o quanto a existência das crianças e de suas demandas não são consideradas em nossa sociedade.

Similarmente, o grafite da Figura 16, um dos mais recentes do *corpus*, abarca o contexto da pandemia da Covid-19. O estêncil de um menino segurando nas mãos uma enfermeira para permitir o seu voo ganhou as mídias e redes sociais, aparentemente como uma forma de evidenciar novas heroínas – as enfermeiras – e homenagear aquelas figuras anônimas que lutaram na linha de frente contra a doença. Desse modo, a imagem *Game Changer* (2020) não remete a uma análise qualquer; ao contrário, talvez seja a mais latente, vivaz e dolorosa memória de lembrar. O todo discursivo – contexto e imagem – mescla a esperança e a dúvida sobre um futuro que se mostrou em perigo iminente quando as chances de lutar estiveram praticamente escassas.

Além de todo o contexto apresentado, não poderíamos deixar de destacar que esse momento também foi atravessado pelas perspectivas de novos heróis. No grafite, o menino carrega em suas mãos uma enfermeira utilizando máscara e com uma capa que se associa a outros heróis; ao lado, um cesto torna-se depósito de outros heróis, aparentemente sendo o Batman e o Homem-Aranha. Há uma inversão sobre os papéis de quem salvará na prática a humanidade. A realidade é tão emergente que a própria ficção começa a se desfazer.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
Aos olhos de uma criança
Quente, barro, tempo, carma, boca, norte
Aos olhos de uma criança
Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
Aos olhos de uma criança
Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
Aos olhos de uma criança.

(O menino e o mundo – Emicida)

Neste trabalho, o principal objetivo foi evidenciar formas simbólicas que apontam novas possibilidades sobre as concepções de infâncias e crianças nas obras de Banksy. Com o aporte da Hermenêutica de Profundidade (HP), buscou-se apreender as narrativas sobre a infância que emergem nas imagens do *corpus* composto por 44 grafites de Banksy. À luz dos contextos sócio-históricos trazidos, cabe aqui oferecer possíveis interpretações sobre o que é dito ou representado pelas formas simbólicas em análise, compondo a terceira etapa da HP.

Entre as infinitas contingências de se interpretar, privilegiamos nesta pesquisa as imagens de crianças. Partimos da problematização de que, nas sociedades ocidentais modernas, circulam intensamente concepções e imagens de crianças e de infâncias que, a partir de um olhar adultocêntrico, têm esta etapa etária reduzida a um tempo de incompletude, de falta e de passividade. Em nome de sua proteção, são vistas como pertencentes ao espaço doméstico, supostamente preservadas das esferas públicas e dos acontecimentos políticos.

A partir das análises, pôde-se perceber que as imagens de crianças nas obras de Banksy não estão associadas à ingenuidade, à passividade ou à posição de vítima, mesmo naqueles grafites que remetem ao contexto de guerras ou conflitos. Pelo contrário, aparecem como ocupantes de um lugar político, como atores participantes da sociedade, que são afetados por forças e fatos sociais e econômicos.

Na análise empreendida sobre as narrativas de infância na obra de Banksy, as situações de conflitos armados e o brincar emergiram como os principais eixos de

análise, bem como pudemos apreender que, na sua maioria, as imagens de crianças na obra do artista mobilizam sentidos de sujeitos ativos, que interferem em seus espaços. Cenário bastante diferente da visibilidade sobre a infância produzida pela mídia noticiosa que, conforme analisa Mariano (2020), tende a apresentar as crianças de um ponto de vista negativo, associadas ao desvio, à sexualidade e à violência – seja enquanto vítima ou algoz.

O brincar, uma atividade imprescindível ao tempo da infância, é apresentado por Banksy em alguns grafites como uma atividade interdita, evocando a restrição dos espaços. As situações de conflitos armados é uma esfera que costumeiramente não se vislumbra como pertencente ao universo da infância, mas é inegável o quanto tais situações atingem as crianças. Nessas situações de conflitos armados, Banksy não apresenta as crianças como vítimas passivas, como geralmente são retratadas pela mídia noticiosa.

A partir da análise do *corpus*, pode-se afirmar que os grafites de Banksy operam uma transgressão à ideia das crianças enquanto um grupo não pertencente à sociedade. Em seus grafites, elas não estão nas esferas domésticas, mas sim nos espaços públicos, mesmo que esses cenários sejam insólitos, permeados por violências.

Banksy sustenta uma narrativa de que as crianças estão envolvidas em seu meio, de forma política e ativa, com presença marcante e reivindicatória em espaços públicos, participando e interferindo nesses espaços. Tal análise nos leva à interpretação de que o artista compõe uma narrativa que visibiliza as crianças como sujeitos participantes da sociedade e nos lembra que “todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussão sobre as crianças como parte da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 202).

Portanto, a obra de Banksy traz uma concepção das crianças como sujeitos ativos, políticos e participantes da sociedade. Denuncia que os esforços para excluir as crianças da sociedade visando a sua proteção dos perigos do mundo moderno não passa, como diz Qvortrup, de um projeto ilusório e duvidoso.

Ilusório porque as crianças fazem parte desse mundo amplo em muitos, muitos aspectos; duvidoso, e talvez até mesmo contraproducente, no sentido de esconder as crianças num tipo de "limbo analítico", o que impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças, que são da mais alta importância, potencialmente,

para as condições de vida das crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 202, grifo do autor).

Essa visibilidade da infância nas obras de Banksy mobiliza simbolicamente o que Qvortrup, a partir da referência de Franz-Xaver Kaufmann, denomina de “desconsideração estrutural em relação às crianças”.

Há, diz ele [Kaufmann], em nossas sociedades, uma “indiferença estrutural” em relação às crianças nos diversos segmentos da vida política, que, como efeito cumulativo, tem conduzido à necessidade de consideração das crianças e de suas famílias. A questão é, entretanto, que isso não acontece em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna (QVORTRUP, 2011, p. 203, grifo no original).

Banksy parece demonstrar que a exclusão ou a desconsideração das crianças do mundo mais amplo não serve à sua proteção, pelo contrário. Qvortrup nos lembra “de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global” (QVORTRUP, 2011, p. 201). Para o autor, “[t]ais lições são importantes, visto que não é comum incluir as crianças, científica ou politicamente, no nível das políticas mundiais ou das nacionais” (QVORTRUP, 2011, p. 201).

Nessa esteira, o modo como as imagens operam na obra de Banksy abre possibilidades de ruptura, de olhar as crianças como sujeitos participantes, que são atingidas por todos os eventos/acontecimentos e que não vivem apartadas em mundo próprio, incólumes aos fatores estruturais ou às decisões políticas.

Observamos, ainda, a intertextualidade entre as imagens na produção de Banksy. Percebemos que uma imagem perpassa a outra, mesmo que de forma implícita; a partir das mobilizações das imagens, é possível identificar uma denúncia ou a ideia de “cancelamento de futuro” nos grafites.

Figura 27: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

As imagens de Banksy denunciam a naturalização do neoliberalismo e de seu projeto predatório, que não se importa com as crianças, nem com o mundo que será deixado para elas. Como lembra Eduardo Carli de Moraes (2021, n.p.), apoiado na obra de Mark Fisher, “houve um dia no passado em que o futuro foi o depositário dos nossos sonhos coletivos, o tempo em que projetávamos nossa utopia”.

Esses desconfortos da ideia de “cancelamento do futuro” são expostos na imagem *No future* (Figura 27). Nessa intervenção, o artista subverteu a imagem, mesclando a ideia de prosperidade com o impedimento de um futuro digno. Na imagem, há uma criança sentada no chão, sozinha, com um semblante que remete à tristeza e ao cansaço, com roupas aparentemente rasgadas. O estêncil está em tons escuros, contrapondo-se às letras de *No future*, em que a letra “o” torna-se também um elemento do brincar da criança: um balão. A ideia de impassividade ou de não mudanças aparenta ser latente.

Sobre a “indiferença estrutural” em relação às crianças, “ninguém se pergunta, contudo, o que tudo isso significa para as crianças – para a sua vida cotidiana, para o seu bem-estar econômico, social e cultural” (QVORTRUP, 2011, p. 201). E ainda: “por

que as crianças, por que a infância é ignorada nas análises econômicas e políticas?” (QVORTRUP, 2011, p. 201). Banksy vai além e parece denunciar, a partir de sua arte, problemáticas em torno do capitalismo e do avanço da ideologia neoliberal, mostrando as consequências e nos possibilitando perceber os impactos, em alguns contextos, nas vidas das crianças. O capitalismo e seu inerente projeto de precarização das condições de vida da maioria da população perspectivam que não há lugar para sonhos; ao contrário, o futuro se tornou um pesadelo. Mark Fisher (2020), em suas proposições sobre o realismo capitalista, traduz muito bem essa distopia:

O futuro melhor parece ter sido deletado do horizonte de muitos, e os necrocapitalistas só colocaram no lugar a ameaça do pesadelo totalitário: o interesse privado de muitos poucos sendo colocado acima dos interesses da maioria da humanidade, enquanto nossa irreflexão geral produz monstros. Nossa imaginação utópica carcomida pelo conformismo torna emblemática de uma época a frase de Fisher: “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo...” (MORAES, 2021, n.p.).

Por seu turno, se o capitalismo deleta a utopia de nossos horizontes, a arte urbana se apresenta como um dispositivo de contestação e transgressão. Por meio das narrativas visuais dos grafites de Banksy, encontramos as alternativas de agir, existir e transgredir das infâncias e crianças em nosso contexto ocidental.

Assim, pode-se apreender que os grafites de Banksy desempenham um papel importante: o de evidenciar a existência das crianças nos espaços, por mais que a nossa sociedade ocidental insista em preservar um mundo não pensado a elas. O grafite tem a característica de intervir e subverter valores estabelecidos na sociedade, uma vez que se apresenta como um dispositivo implicado nos processos de relações e transformações sociais. As práticas artísticas, como o grafite, intervêm e existem como uma espécie de rompimento, contestação dos/nos espaços e suscitam formas de visibilidades de ser, pensar e agir, compondo uma pedagogia cultural.

As imagens produzidas por Banksy coadjuvam para que as crianças sejam vistas como atores sociais. Revelam, também, as contingências implicadas no quanto as crianças são estruturalmente desconsideradas, cuja importância é ignorada ou adiada para um futuro incerto para boa parte delas.

Figura 49: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Clotildes; ARANTES, Rita de Cássia Bastos. Figurações multimodais com bandeiras nos grafites de Banksy: a arte como protesto sociopolítico. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.44, n. 79, p. 86 -95, jan./abril, 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Kuksmao. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Revista técnica Rolf de Luna Fonseca. 16ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BANKSY. **Banksy: Guerra e Spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BARBOSA, Emerson Fraton; FRANTZ, Sílvia. **A fotografia e o easter egg**: uma nova forma de leitura e percepção da imagem, [s. l.], 23 abr. 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/4933?show=full>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECKER, Melissa. Banksy: o anônimo mais famoso do mundo. **Super Interessante**. São Paulo: Editora Abril, 24 mar. 2011.

BELKIN, Lisa. Your Kids Are Their Problem. **New York Times Magazine**, July 23, 2000, p. 30.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer Moreira. Alan Prout: Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. São Paulo, v. 1, p. 14-27, [s.d].

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BUBLITZ, Kathia Regina; KREISCH, Cristiane. Arte na escola: grafitismo como uma forma de expressão. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, p. 89-96, 2015.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais. A Arte de Produzir Modos de Ser e Viver na Contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2016.

CAMPOS, Ricardo; DIÓGENES, Glória; ECKERT, Cornelia. As cidades e as artes de rua: olhares, linhas, texturas, cores e formas. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 47, n. 1 jan/jun, p. 11–14, 2016.

CANCLINI, Nestor García. Culturas Híbridas: **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CASTANHEIRA, João Pedro Vieira. **Dilemas visuais das obras de Banksy como instrumento comunicativo**, 2011. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/8375/1/21272882.pdf>. Acesso, 14 jun. 2020.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual livros: livros, leituras, literaturas. Tradução de Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João César de Castro (org.). **Roger Chartier, a força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: Agros, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte, n. 23, 2003, p. 36-61. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129321?show=full>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa; ANDRADE, Paula Deporte: **a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

CORTEZ, C. Z. As representações da infância na idade média. **Anais da X Jornada de estudos antigos e medievais**. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

COUTO, Mia. **Mulheres de cinzas: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana**, livro 1. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Manuel Jacinto Sarmiento: A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. São Paulo, v. 1, p. 14-27, [s.d].

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Recife, v.17, n.3, p.118-133, out./dez. 2015.

DUARTE, Geni. A arte na (da) periferia: Sobre...vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo negro, 1999.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: media, architecture and pedagogy**. Nova York: Routledge, 2005.

ELLSWORTH-JONES, Will. **Banksy por trás das paredes**. 1 ed. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

Exit through the gift shop. Direção: Banksy. Produção de Jaimie D'Cruz. Reino Unido: Revolver Entertainment, 2010. Disponível em: <https://youtu.be/lqVXThss1z4>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FILARDO, Pedro. Pichação (pixo). Histórico (tags), práticas e a paisagem urbana. **Vitruvius/Arquitextos**, São Paulo, ano 16, n. 187, dez. 2015. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/16.187/5881>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti?** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOOGLE IMAGENS. **Obras de Banksy**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dkJU3>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-108.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. **Cultura e Representação**. 1.ed. Tradução de Daniel Miranda e Wilian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual - Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HICKEY-MOODY, Anna; SAVAGE, Glenn C.; WINDLE, Joel. Pedagogy writ large: public, popular and cultural pedagogies in motion. **Critical Studies in Education**, London, v. 51, n. 3, p. 227-236, 2010.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Trad. e organização de Thomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. 14 ed. São Paulo: Summus, 1981.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARA, Arthur Hunold. **Grafite: arte urbana em movimento**. São Paulo, 1996. 169 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

LATERMAN, Liana; PETERS, Leila; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis, 2017.

LEAL, Sérgio J. M. **Acorda hip-hop! Despertando um movimento em transformação**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

LEITE, Milene Maciel Carlos. **Uma infância em imagen(s) - uma análise do funcionamento de fotografias no discurso jornalístico**. 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3510>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LIMA, Jorge de. **Poesia completa**. Org. Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.474.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MANOEL, de Barros. **Meu quintal é maior do que o mundo**. São Paulo: Alfabeta Brasil, 2015, p. 15.

MARIANO, Carmem L. Sussel. **Direitos da criança e do adolescente: os marcos legais e a mídia**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

_____. Democracia para quem? Usos e abusos da imagem de crianças e jovens na mídia noticiosa. Fénix **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 17, n. 2, p. 382-400, 2020.

MEIRA, Beá; SOTER, Silva; PRESTO, Rafael. **Percursos da arte**: volume único: ensino médio: arte. 1. ed, São Paulo: Scipione, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORAES, Eduardo Carli de. O Psíquico é Político: Reflexões sobre a obra de Mark Fisher (1968 – 2017). **A casa de vidro**, 2021. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/markfisher/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MOURA, Carolina Silva de; ALMEIDA, Adrielly Campos e. Para além da doxa: caminhos metodológicos da Hermenêutica de Profundidade. **CADERNOS UniFOA**, [s. l.], 2017.

NASCIMENTO, M. L. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 199–211, 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Jens Qvortrup: a infância como fenômeno social. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. São Paulo, v. 1, p. 70 - 83, [s.d].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os direitos da criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 6a ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PINTO, Manuel Pinto; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Todas as artes**: volume único: arte para o ensino médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Arte, representações e conflitos no meio ambiente urbano**: o graffiti em Curitiba. 2009. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

QVORTRUP, Jens. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In: _____. MOURITSEN, F. (Eds.) **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press, 2002, p. 43-78.

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 40, n. 141, p. 777-792., 2010a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300006>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. Infância enquanto uma categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

_____. Nove teses sobre a "Infância como fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

_____. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO/34, 2009/2015.

REGO, Teresa Cristina. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. São Paulo, v. 1, p. 6 - 13, [s.d]

ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

_____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, p. 69-80, 1981.

_____. MARIANO, Carmem L. Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez.2010.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera M.R.; SARMENTO, Manuel J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria. Política e pensamento crítico**. UNIPOP. n 2, 2012, p. 45-49.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____ (Coord). **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SILVA, José Roberto Schneedorf Ferreira da. **Onde está Bansky?**. 2010. Dissertação (Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, [S. /], 2010.

STAHL, Johannes. **Street art**. Tradução de Ana Inácio e Helena Morbey. Edição portuguesa, 2009.

SOARES, NATÁLIA. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, Brasil, [S. /], 2005.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis Heron (Org.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 98-145.

_____. KINCHELOE, Joe (Orgs.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2004.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras** [livro eletrônico]; apresentação – Ferréz. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2021.

VERNE. Banksy faz filme sobre a faixa de Gaza e novas obras em meio a escombros. **El País**, Brasil, 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/26/cultura/1424937676_225650.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

ANEXO - CORPUS DE IMAGENS

Figura 1: *Valentine's day*



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 2: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 3: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 4: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 5: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 6: *Sweatshop boy* (2012)



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 7: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 8: *The Wall*



Fonte: Instagram de Banksy.

Figura 9: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 10: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 11: *Scar of Bethlehem*



Fonte: *Guerra e Spray* (2012).

Figura 12: Sem título.



Fonte: *Guerra e Spray* (2012).

Figura 13: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 14: *Draw the Raised Bridge* (2018)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 15: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 16: *Game Changer*



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 17: *Hula Hooping Girl* (2020)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 18: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 19: *Can't Beat That Feeling*
(Napalm)



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 20: *Brighton Beach* (2004)



Fonte: *Guerra e Spray* (2012).

Figura 21: Sem título - *Brighton*,
(2003)



Fonte: *Guerra e Spray* (2012).

Figura 22: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 23: Sem título.



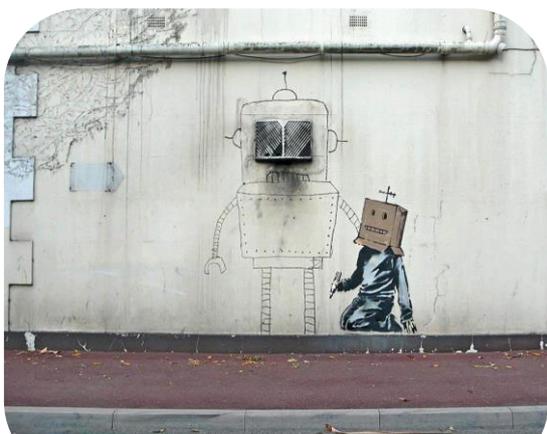
Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 24: Figura sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 25: Grosvenor (2010)



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 27: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 29: Sem título -
Barcelona, 2003



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 26: Sem título



Fonte: Site oficial de Banksy.

Figura 28: Sem título - Holborn,
Londres, 2004.



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 30: Space Girl and
Bird, Barcelona (2004)



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 31: Sem título



Fonte: Instagram de Banksy.

Figura 32: Sem título



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 33: Sem título



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 34: Sem título - Belém, 2005



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 35: Sem título - Pentonville Road, Londres, maio de 2006.



Fonte: Guerra e Spray (2012).

Figura 36: Sem título



Fonte: Instagram de Banksy.

Figura 37: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy

Figura 38: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy

Figura 39: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 40: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 41: *Girl with Balloon* (2002)



Fonte: *Guerra e Spray* (2012).

Figura 42: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 43: Sem título



Fonte: *Instagram* de Banksy.

Figura 44: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Imagens presentes na tese e fora do *corpus* das 44 imagens:

Figura 45: Sem título



Fonte: *Site West Chelsea Contemporary*.

Figura 46: Sem título



Fonte: *Site oficial* de Banksy.

Figura 47: *Napalm Girl*



Fonte: Fotografia de Nick Ut, tirada na Guerra do Vietnã.

Figura 48: Sem título



Fonte: *Guerra e Spray* (2012)