

ORGANIZADORAS

Patrícia Ignácio

Viviane Castro Camozzato

PEDAGOGIAS FORA E DENTRO DA ESCOLA II



ORGANIZADORAS

Patrícia Ignácio

Viviane Castro Camozzato

PEDAGOGIAS FORA E DENTRO DA ESCOLA II

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P371

Pedagogias fora e dentro da escola II / Organização Patrícia
Ignácio, Viviane Castro Camozzato. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-719-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Escola. 4. Cultura. I. Ignácio,
Patrícia (Org.). II. Camozzato, Viviane Castro (Org.). III. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Júlia Marra Torres – Bibliotecária – CRB: SP-011583/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Bibliotecária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Freepik, Senivpetro, Wavebreakmedia, Milano83, Arthurred, Claudiodiv, Ilovehz - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Goblod Bold, Rockwell
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadoras	Patrícia Ignácio Viviane Castro Camozzato

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlerth Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elislene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

HOMENAGEM A ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

Encantadora.

Vibrante.

De sorriso solto.

Rigorosa.

Amorosa.

Entusiasta.

Muitas poderiam ser as palavras para descrever quem foi Rosa Maria Hessel Silveira. Ainda assim, nenhuma seria capaz de abarcar a potência de sua presença, a intensidade de sua trajetória e a generosidade com que viveu a docência, a pesquisa e os encontros.

Essas palavras delineiam apenas alguns traços de uma **Professora-Pesquisadora** que fez de sua vida um permanente movimento de transbordamento, superação e criação. Rosa viveu desafiando limites, borrando fronteiras, abrindo caminhos e produzindo deslocamentos que transformaram pessoas, pesquisas e modos de pensar a educação e a docência.

Rosa foi, acima de tudo, uma **presença extraordinária**. **Forte** em suas convicções, **sensível** em suas relações, **firme** em seus princípios e profundamente **generosa** na partilha de conhecimentos. Sua presença **marcante** tocou todos aqueles e aquelas que tiveram o privilégio de com ela conviver e continua a reverberar em seus escritos, em suas pesquisas, em seus ensinamentos e nas inúmeras vidas que ajudou a formar.



Enquanto ex-alunas, fomos agraciadas com o privilégio de aprender com Rosa. Como organizadoras deste e-book, temos a honra de tornar público e fazer circular um de seus últimos trabalhos, publicado postumamente, como forma de preservar e compartilhar seu legado intelectual.

Rosa, nossa admiração, nosso carinho e nossa eterna gratidão. Seu legado permanece vivo, inspirando novas travessias, dentro e fora da escola.



SUMÁRIO

Edvaldo Souza Couto

Prefácio14

CAPÍTULO 1

Patrícia Ignácio

Viviane Castro Camozzato

O que podem os Estudos Culturais no Campo da Educação?

Perspectivas para pensar a Educação dentro da escola18

CAPÍTULO 2

Rosa Maria Hessel Silveira

Mônica Hessel Silveira

Monstros e Heróis em Luta:

uma análise de imagens do coronavírus

em livros para crianças sobre a Covid-1946

CAPÍTULO 3

Andresa Silva da Costa Mutz

Carolina Neves da Silva

Luis Marcelo Miranda

O Consumo de Livros Operacionalizado por Plataformas Digitais:

uma análise a partir dos Estudos Culturais em Educação 81

CAPÍTULO 4

Daniel Medeiros dos Santos

Mariangela Momo

Crianças Click e Cibercultura:

a constituição das experiências infantis

entre o global e o local..... 106





CAPÍTULO 5

Wagner de Araújo Rabêlo

Azemar dos Santos Soares Júnior

O Discurso sobre o “Bom”

Professor de História dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN)

e na Revista Nova Escola (1992-2002)..... 133

CAPÍTULO 6

Andréa Carla Castro e Silva

O Projeto de Vida

como Dispositivo Pedagógico

de Formação do Sujeito-Empresa 164

CAPÍTULO 7

Andresa Reus Santos Muniz

Liége Freitas Barbosa

“Chora Agora, Ri Depois”:

as pedagogias do rap na (des)construção do machismo 192

CAPÍTULO 8

Lucas Pacheco Brum

Maria Cecília Lorea Leite

Imagens de Referência:

interações, socializações e convivências 224

CAPÍTULO 9

Bianca Rocha Guterres

Francisco Jardel Paim de Freitas

Você Precisa Malhar:

lições sobre corpos e estilos de vida

em anúncios publicitários de academias de ginástica..... 249

Sobre as organizadoras..... 288

Sobre os autores e as autoras..... 289

Índice remissivo..... 295



PREFÁCIO

ESTUDOS CULTURAIS, TRAMAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO FORA E DENTRO DA ESCOLA

As diversas experiências ciberculturais no cotidiano conectado em redes digitais transformam as nossas vidas, os modos de ser, a organização pessoal e social e, inevitavelmente, os modos de ensinar a aprender. As instituições escolares e as práticas pedagógicas não são mais as mesmas, e as mudanças velozes nem sempre acompanham as percepções dos sujeitos quanto às dinâmicas educacionais contemporâneas.

Parece falsa a narrativa de que a escola é tradicional, não acompanha as inovações tecnológicas e socioculturais e vive presa no século passado. Os Estudos Culturais sempre mostraram que os muitos dispositivos da cultura interpelam os sujeitos escolares, estruturam a produção e divulgação dos saberes, nos formam e nos habilitam a estar e atuar no mundo acelerado das mudanças globais e locais.

Não é de hoje que dispositivos tecnoculturais operam na educação. Desde o final do século XIX, diferentes aspectos da vida cotidiana e escolar são operacionalizados por intermédio de múltiplas técnicas e tecnologias que rapidamente se popularizaram, sem as quais, a vida tal como a conhecemos não pode mais acontecer: novos meios de transportes, como carros, navios e aviões; novos meios de comunicação, como jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e vídeo; a proliferação de imagens por meio de fotografia, cartaz, publicidade e demais imagéticas, etc. Esses dispositivos, sozinhos ou associados, promoveram vertigens socioculturais e escolares; mudaram e adaptaram currículos, análises, interpretações, narrativas e vivências do mundo; articularam antigas e recentes relações de poder e governanças; promoveram teorias

e conceitos que fundamentam, aprisionam e/ou libertam as ciências, as artes e os saberes, a democracia e o diálogo, as facetas, configurações e reconfigurações dinâmicas de corpos, gêneros e sexualidades. Somos produzidos por esses artefatos, somos plurais!

A chegada do século XXI popularizou as cibertecnologias de conexões. Essas recentes experiências ciberculturais foram remixadas por novos dispositivos, que misturaram o perto e o longe, o singular e o diverso, e o presencial e o digital, enriquecendo a vida ciberconectada: computadores pessoais, internet, tecnologias móveis, *smartphones*, redes sociais digitais, aplicativos, jogos digitais, plataformas e algoritmos, leitura e escrita em telas, robôs, *drones*, etc. Mais recentemente, tudo isso que chamamos de sociedade em rede passou a ser reconfigurado por inteligência artificial generativa. Somos progressivamente as conexões que estabelecemos com seres e linguagens que, equivocadamente, ainda chamamos de artificiais, pois não são da ordem do artifício, do estranho, do que está fora de nós. Agora, a cibertecnologia está dentro de nós, nas nossas vísceras, nas nossas capacidades cognitivas; colonizam, descolonizam e rearranjam corpos, gêneros e sexualidades. Somos seres híbridos, somos as tecnologias e linguagens que fundem e confundem humanos e não humanos. Somos a fluidez, os nexos e paradoxos dos dispositivos que organizam a vida cibercultural.

Diante desses aspectos inquietantes e fascinantes, entendemos que a sociocultura é uma construção complexa, um campo de disputas e lutas que incessantemente alteram noções de verdade, sujeito, identidade e diferença e que ocupam lugar central fora e dentro da escola, nos espaços onde diversificadas práticas pedagógicas acontecem, nos educam, nos formam. Esses sujeitos das redes digitais, que se divertem, trabalham, criam, ensinam e aprendem cada vez mais com a inteligência artificial generativa, problematizam os regimes e as pedagogias que sobre nós atuam, ao mesmo tempo que ampliam modos de ser e de expressar-se em rede. É sempre por meio dessas ações e políticas que somos

produzidos e operamos as renovadas práticas discursivas que revelam quem somos, nos diversificados contextos ciberculturais que hibridizam o viver em sociedades conectadas.

Os dispositivos, produtos e linguagens digitais, com inteligência artificial generativa, desafiam-nos como nunca nas instituições escolares e não cessam de inovar e redimensionar as pedagogias e as aprendizagens. Eles modelam inusitados modos de ser professor e aprendente, de ler e escrever, de ensinar e aprender, de produzir e difundir saberes, de ser autor e coautor, em contextos dinâmicos, acelerados e fluidos. São assustadores e fascinantes, simultaneamente, porque não vêm prontos, estruturados. Ao contrário, desestabilizam-nos o tempo todo e de nós exigem reflexões e ações velozes na vertigem dos acontecimentos.

De diferentes formas, essas tensões estão presentes em **Pedagogias fora e dentro da escola II**, organizado por Patrícia Ignácio e Viviane Castro Camozzato. O livro reúne pesquisadores de várias regiões e universidades, em momentos distintos de suas carreiras, que problematizam como os Estudos Culturais se articulam com a Educação na contemporaneidade, assinalada pela crescente popularização das experiências ciberculturais fora e dentro da escola. Esse belo conjunto de textos e experiências mostra que a escola não é mais apenas o que acontece entre quatro paredes, um tradicional espaço físico para convivências presenciais. Ela é tudo aquilo que acontece também do lado de fora, nas cidades, no campo, nas comunidades periféricas, nos agrupamentos quilombolas e indígenas, nos deslocamentos, nas ancoragens e, sobretudo, nos ambientes de redes digitais. A escola é a integração de vivências produtivas entre o presencial e as redes sociotécnicas que moldam o viver cibercultural.

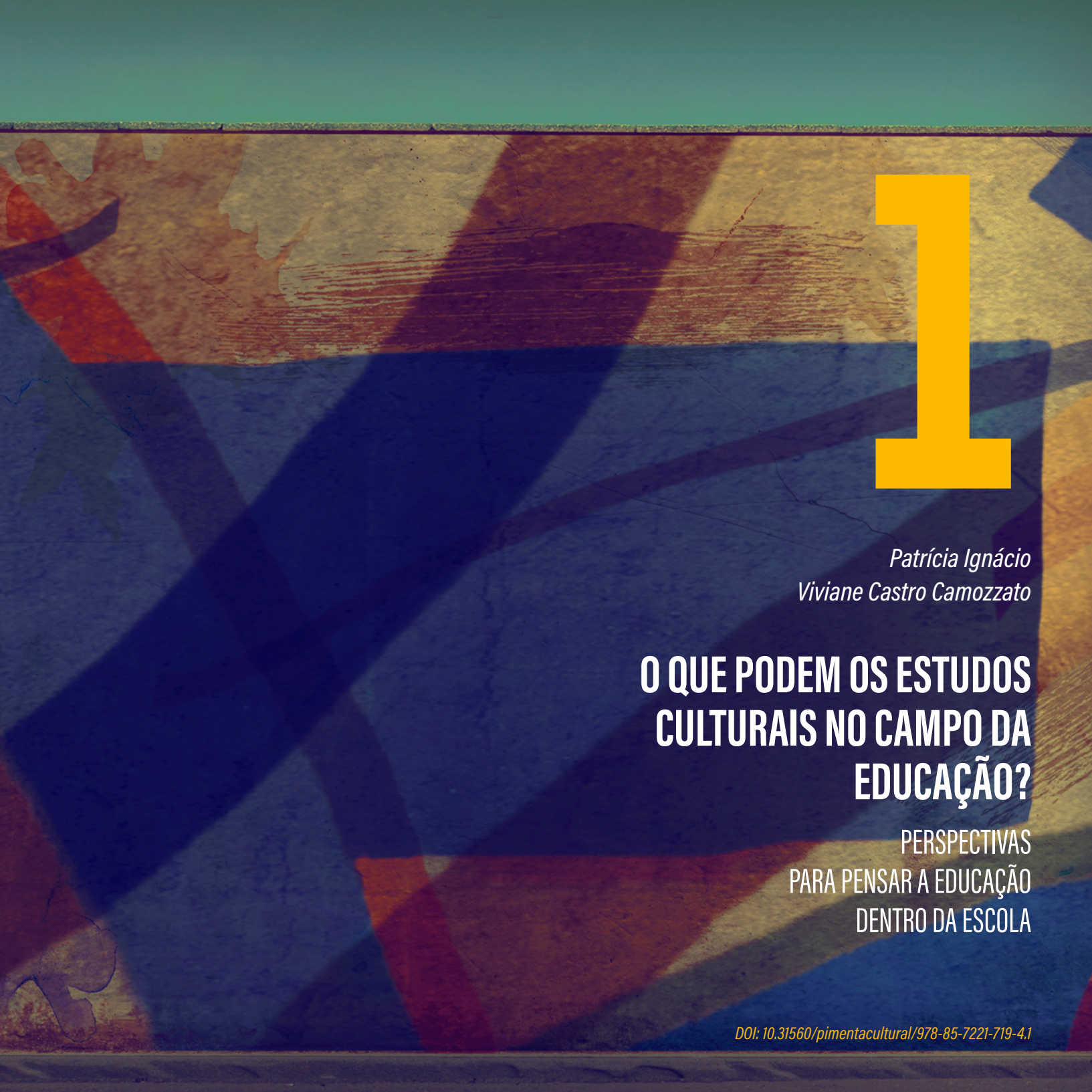
Os estudos aqui reunidos dialogam com temas que atravessam campos teóricos e narrativos dos Estudos Culturais na Educação e nos ajudam a pensar sobre a produção de identidades

pela escola, presente em todo tempo e lugar, por meio de dispositivos ciberculturais, redes e conexões. Temas expressivos, como práticas culturais, políticas e institucionais, problematizam a escola e a vida escolar em situações e contextos que não podem ser ignorados: os regimes de verdade, os reordenamentos dos currículos, as redes colaborativas pelas quais atuamos no mundo e criamos as soluções, sempre provisórias, para antigos e recentes desafios que nos interpelam. Esses temas englobam, por exemplo, as pedagogias sobre a saúde e a doença em livros infantis, a plataformização e modulação algorítmica da sociedade, o controle comportamental de sistemas de vigilância nas telas, a escrita e a leitura em estantes virtuais, os influenciadores digitais que atuam nas redes que tecem o dentro e fora da escola, as técnicas de si e os projetos de vida que socializam convivências, as imagens publicitárias dos corpos nas academias de ginástica, as imagens de referência que modulam corpos, gêneros, raças e sexualidades nas ruas e nas telas.

O livro destina-se a sujeitos interessados em análises de diferentes dimensões da vida cibercultural e de suas repercussões na educação. Mostra que as pedagogias culturais não cessam de condicionar o dentro e o fora da escola, fecundam a produção e a troca de conhecimentos, multiplicam pontos de vista e possibilidades, potencializam as aprendizagens colaborativas. Que a sua leitura atente motive outras pesquisas e escritas, amplie o debate e multiplique os saberes!

Edvaldo Souza Couto

Universidade Federal da Bahia - UFBA



1

*Patrícia Ignácio
Viviane Castro Camozzato*

O QUE PODEM OS ESTUDOS CULTURAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO?

PERSPECTIVAS
PARA PENSAR A EDUCAÇÃO
DENTRO DA ESCOLA

INTRODUÇÃO¹

Ao longo de nossa trajetória docente e acadêmica, em diferentes momentos e contextos institucionais, temos sido — e continuamos sendo — interpeladas por razões que nos levaram a nos filiar às teorizações dos Estudos Culturais para pensar sobre a Educação e as implicações teórico-metodológicas e analíticas dessa escolha. Em orientações, bancas, aulas, grupos de pesquisa e interlocuções acadêmicas as mais diversas, retornam, com frequência, perguntas que incidem menos sobre uma filiação declarada e mais sobre o que ela torna possível ver, interrogar e produzir no campo educacional. Orientandas e orientandos de mestrado, doutorado, conclusão de curso e iniciação científica, assim como colegas vinculados a outras perspectivas teóricas, frequentemente nos questionam sobre como mobilizar esse referencial em pesquisas do campo da Educação, quais metodologias podem ser acionadas em investigações ligadas à escola, quais conceitos se mostram produtivos para investigar problemáticas desse escopo e, ainda, se é possível compreender a escola a partir do aporte teórico-metodológico produzido no âmbito dos Estudos Culturais.

Por certo, essas não são questões simples de responder, tampouco caberiam nos limites deste capítulo específico. Afinal, no Brasil, por exemplo, existem investigações nessa perspectiva desde os anos 1990². Seria, portanto, temeroso e intrépido de nossa parte intencionar dar conta das múltiplas, heterogêneas, divergentes, potentes e incontáveis articulações que vêm sendo produzidas nesse percurso. Ainda assim, tais problematizações serviram de motivação para a escrita deste capítulo. Nosso propósito, no entanto, distancia-se de oferecer respostas

1 Neste artigo, utilizou-se a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT como apoio à revisão linguística, com o objetivo de aprimorar aspectos de clareza, coesão e correção gramatical do texto.

2 Tais como: Veiga-Neto (1995), Escosteguy (1998), Silva (1999), Costa (2000), Silveira (2002), Bujes (2000), Costa e Momo (2009), entre outros.

pragmáticas, receituários metodológicos, prescrições definitivas ou balizas normativas para a articulação entre os Estudos Culturais e o campo da Educação. O que nos move, antes, é tomar essas interpelações como sintoma da vitalidade de um campo e da persistência de questões que seguem demandando elaboração.

Buscamos, então, delinear algumas entradas possíveis para pensar a escola a partir dos Estudos Culturais em Educação (ECE), tomados como exercício analítico implicado na produção de problemas, na desnaturalização de evidências e na abertura de outras inteligibilidades para o campo educacional. Em diálogo com essa abordagem teórico-metodológica, interessa-nos sublinhar que os ECE não somente oferecem um repertório conceitual para a pesquisa, como também reordenam o próprio olhar investigativo. Ao reconstruir parte dessa trajetória no Brasil, Costa (2025) mostra como essa perspectiva foi abrindo condições para perscrutar a escola básica indo além de seus contornos mais estabilizados e tornando visíveis seus atravessamentos culturais, curriculares, midiáticos e políticos.

A emergência dos Estudos Culturais costuma ser situada no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, em 1964, com a criação do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, sob a coordenação de Richard Hoggart, ao lado de pesquisadores como Raymond Williams, Stuart Hall e Edward Palmer Thompson (Mattelart; Neveu, 2004). Não obstante, estudos como os de Eduardo Restrepo evidenciam que, na América Latina, se desenvolviam investigações cujo foco incidia nos aspectos culturais da vida social, concebendo a cultura como um campo de luta, particularmente em sua dimensão política. Segundo Restrepo (2015, p. 22), “parece que os ‘Estudos Culturais latino-americanos’ constituem um campo muito anterior à existência dessa etiqueta e que reúnem os mais diversos expoentes”. O panorama ampliado dessa emergência inclui “as produções de autores tão distintos como as do cubano Fernando Ortiz, desde o início do século XX, e as de José Carlos Mariátegui, Nelly Richard, Néstor García Canclini

e Jesús Martín-Barbero" (2015, p. 22), bem como as de Beatriz Sarlo, entre outros, que passam a ser considerados na rubrica dos Estudos Culturais latino-americanos³. Tal alargamento importa aqui porque impede que os Estudos Culturais sejam reduzidos a uma origem única, a uma geografia exclusiva ou a uma tradição homogênea.

A partir dessa emergência plural e de sua circulação por diferentes continentes, os Estudos Culturais vêm ampliando suas fronteiras investigativas e (re)configurando, tensionando e renovando as formas de conceber e produzir pesquisas voltadas às questões culturais. Em tal cenário, sobressai o caráter complexo, plural e híbrido dos Estudos Culturais – um conjunto de estudos marcado por uma densa amálgama de conceitos, teorizações e percursos investigativos, ora convergentes, ora divergentes, ora paralelos, ora complementares e interseccionados. De fato, na esfera dos Estudos Culturais, não há um cânone teórico-metodológico restrito a partir do qual — e somente por meio do qual — as investigações devam ser conduzidas. Ao contrário, seus pressupostos caracterizam-se pelo alargamento e pela pluralidade de perspectivas, teorizações e percursos investigativos, constituídos no diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Essa compreensão encontra consonância em Costa (2025), quando a autora retoma os ECE como campo instável, híbrido, transdisciplinar e "sem garantias", reiterando que sua força reside na capacidade de compor arranjos teóricos e analíticos atentos às urgências do presente.

E é a partir desse acesso a múltiplas formas de produzir pesquisa em diferentes campos, como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Medicina, História e Comunicação Social, entre outros, que os Estudos Culturais vêm impulsionando seus/suas praticantes,

3 Em obra recente, intitulada *¿Podemos pensar los no-europeos?* (2025), Facundo Giuliano, Hamid Dabashi, Walter Dignolo, Bárbara Aguer e Camila Downar instigam-nos a problematizar como os referenciais eurocêntricos capturam, limitam e restringem nosso olhar, ao mesmo tempo em que segmentam as formas de compreender o mundo. Os autores lançam-nos ao desafio de construir teorizações latino-americanas ancoradas em nossas realidades, enraizadas em nossas gramáticas e tecidas a partir das experiências e saberes de nossos povos.



provocando-os e possibilitando-lhes ressignificar, ampliar e diversificar o conjunto de procedimentos investigativos mobilizados para desenvolver pesquisas sobre os espaços e os tempos da escola, bem como sobre o processo de escolarização. Em outros termos, cada campo do conhecimento foi historicamente constituindo um repertório próprio de procedimentos, estratégias analíticas e percursos de investigação, os quais são reapropriados e rearticulados nas pesquisas que se filiam à perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

Essa interlocução produz inúmeras aberturas teóricas e metodológicas para compreendermos as práticas e os processos educativos em sua complexidade. Assim, mais do que determinar e delimitar a seleção do arcabouço teórico e dos caminhos investigativos, os ECE possibilitam uma espécie de “mistura” ou arranjos teórico-metodológicos, nomeados por alguns autores como “bricolagem” (Paraíso, 2012; Steinberg, 2015). Essa maneira inventiva e desobrigada de padrões de produzir pesquisa oferece condições de possibilidade para a emergência de um profícuo caleidoscópio investigativo a cada nova pesquisa.

Contudo, é importante sublinhar que essa abertura não implica liberdade irrestrita. Não se pode tudo e de qualquer forma. Há princípios teórico-metodológicos que orientam e delimitam as escolhas metodológicas e analíticas nos Estudos Culturais, o que requer atenção a possíveis embates, divergências e impertinências na mobilização de conceitos e estratégias investigativas. Compreender esses limites e possibilidades tem se mostrado como um dos maiores desafios para pesquisadores e pesquisadoras que iniciam seus percursos no campo dos ECE.

As práticas de pesquisa engendradas pelos Estudos Culturais, aliados à sua reconceitualização de noções como cultura, linguagem, verdade, sujeito, poder, identidade e diferença⁴, bem como à própria

4 Ver CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia; SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira. Arquivo aberto de Estudos Culturais e Educação. Campina Grande: UEPB (no prelo).

redefinição do que se entende por educação, produziram expressivos deslocamentos e importantes fraturas nas formas de investigar os processos educativos na pesquisa em Educação. A fecunda articulação entre os Estudos Culturais e o campo da Educação amplia e impulsiona as possibilidades de problematização do currículo, da escola, da docência, da família, do processo de escolarização, dos processos de ensino e de aprendizagem e da formação dos sujeitos escolares, entre outras pautas consolidadas, e coloca no epicentro temáticas relacionadas a poder, questões étnico-raciais, gênero, identidade, subjetivação, dentre outras implicadas na produção dos sujeitos nos espaços e tempos das instituições escolares.

Como Wortmann (2012, p. 116) explica, “na articulação entre Educação e Estudos Culturais passou-se a buscar lidar com uma gama ampliada de instituições, de práticas, artefatos em operação nas sociedades”. A partir dessa articulação, foi possível, principalmente, começar “a pensar os efeitos produtivos/formadores/construtivos que tais instituições, práticas e artefatos têm sobre as sociedades e os sujeitos que nelas vivem”.

Partindo desses entendimentos, compreendemos que acionar os Estudos Culturais em pesquisas do campo da Educação implica, por exemplo, problematizar como os sujeitos escolares — professores/as, estudantes, gestores/as, pais e mães, entre outros — são produzidos no interior de práticas culturais, instituições, discursos e regimes de verdade que atravessam a escola, bem como as formas pelas quais tais sujeitos participam ativamente da produção, da circulação e da legitimação de determinadas verdades, subjetividades e identidades. Essa ampliação e reorganização das lentes acarretou, inclusive, a reconfiguração de objetos e temas de investigação, a emergência de novos problemas de pesquisa (Costa, 2005a) e a ampliação dos escopos teóricos e metodológicos, instituindo uma renovada agenda investigativa no campo da Educação (Costa, 2007).

A clássica coletânea *Caminhos investigativos* (2002; 2005b; 2007), organizada por Marisa Vorraber Costa e colaboradores, junto com as obras *O currículo como fetiche* (Silva, 2010), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (Silva, 2000), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito* (Silva, 2001) e *Liberdades reguladas: pedagogia construtivista e outras formas de governo* (Silva, 1998), organizadas por Tomaz Tadeu da Silva, constitui um dos marcos teórico-metodológicos fulcrais na constituição e na consolidação dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. Ao sistematizarem princípios, pressupostos e possibilidades analíticas, essas obras reúnem textos que foram — e seguem sendo — basilares para o desenvolvimento de nossas investigações. As obras, endereçadas a pesquisadoras e pesquisadores que buscam tensionar verdades e explorar outras formas de produzir conhecimento, operam como um convite à inquietação intelectual e à experimentação investigativa. Trata-se de uma coletânea pensada “para pesquisadoras e pesquisadores insatisfeitos/os que procuram caminhos, que aceitam desafios e que estão dispostos/as a subverter lugares marcados, dicotomias, privilégios e tudo o mais que exclui, marginaliza e discrimina” (Costa, 2002). Esse convite à inquietação intelectual e à experimentação investigativa, formulado ainda nos anos 2000, segue produzindo um movimento político contundente, que reverbera nos tempos presentes, contestando a ordem social, questionando as relações de poder-saber e colocando em permanente suspeição os regimes de verdade.

Mobilizadas pelas questões apresentadas no início deste capítulo, que recorrentemente nos interpelam, e considerando que a explicitação das maneiras de ver, interrogar e produzir pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação pode configurar-se como um gesto de convite, partilha e interlocução com outros pesquisadores e pesquisadoras, propomo-nos a discutir alguns dos princípios teórico-metodológicos que têm orientado as investigações nessa área. Compreendemos que tornar tais princípios visíveis pode contribuir para a ampliação das possibilidades investigativas no contexto escolar, principalmente no que diz respeito a formas inventivas

de gestar pesquisas no interior da escola. Trata-se, sobretudo, de compartilhar certa sensibilidade analítica, uma perspectiva de formular problemas e de acompanhar os processos pelos quais a escola, os sujeitos e os saberes são culturalmente produzidos e como atuam na produção de determinadas racionalidades.

Dentre múltiplas possibilidades de evidenciar o que podem os Estudos Culturais no campo da Educação, optamos por destacar quatro eixos que, a nosso ver, se mostram relevantes para investigar a escola: a) a ampliação da noção de currículo; b) as relações entre identidade e diferença na escola; c) as configurações de poder-saber nos processos educativos; e d) as articulações entre educação, mídias e linguagens. Tendo isso em vista, pretendemos sugerir algumas frentes particularmente produtivas para pensar a escola a partir dos e com os Estudos Culturais em Educação.

PERSPECTIVAS PARA PENSAR A ESCOLA A PARTIR DOS E COM OS ESTUDOS CULTURAIS

AMPLIAÇÃO DA NOÇÃO DE CURRÍCULO

Entre as contribuições mais fecundas dos Estudos Culturais para pensar a escola, salienta-se a ampliação da noção de currículo⁵. Historicamente, o currículo muitas vezes foi compreendido

5 Estudos históricos indicam que a primeira menção ao termo "currículo" remonta a 1633, momento em que foi utilizado, nos registros da Universidade de Glasgow, para designar o curso integral seguido pelos estudantes. Ainda que essa menção não implique precisamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, ela já evidencia uma associação "entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem". (Lopes; Macedo, 2011, p. 20).



como “ordenamento de saberes educativos” (Berticelli, 1998, p. 162), incluindo programa de estudos e organização sequencial do ensino e da aprendizagem. Portanto, era visto mais propriamente como uma arquitetura pedagógica — “uma organização de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19) —, voltada à definição prévia do que devia (e, em certos contextos institucionais, ainda deve) ser ensinado em determinado tempo e espaço formativo. Tal compreensão, ainda bastante presente nas práticas escolares contemporâneas, vincula-se a uma racionalidade moderna⁶ que associa currículo com prescrição, linearidade, progressão, controle dos processos educativos e eficiência.

Lopes e Macedo (2011), em seu livro *Teorias de currículo*, assinalam que não é possível responder de modo definitivo à pergunta “o que é currículo”, uma vez que os sentidos atribuídos a esse termo são sempre parciais e historicamente localizados. Assim, a reconfiguração da noção de currículo pode ser mais bem compreendida quando considerada em sua historicidade. Por sua vez, ao revisitar parte da trajetória dos ECE no Brasil, Costa (2025) mostra que, já nos anos 1990, era perceptível a operação de um currículo — nomeado currículo cultural — além dos limites estritos da prescrição escolar, com efeitos importantes naquilo que adentrava o interior da escola: repertórios culturais, artefatos, discursos, práticas e significados antes pouco reconhecidos como constitutivos do educativo.

As contribuições dos Estudos Culturais e das perspectivas pós-críticas de currículo produziram, portanto, um deslocamento

6

Neste texto, a expressão “racionalidade moderna” refere-se a um regime histórico de produção do conhecimento e de organização da vida social marcado pela centralidade da razão, pela pretensão de universalidade e pela recorrente sustentação de dicotomias, como corpo e mente, razão e emoção, sujeito e objeto, natureza e cultura. Em interlocução com os Estudos Culturais em Educação, interessa-nos problematizar essa racionalidade não como fundamento neutro, mas como construção histórica implicada em relações de poder-saber que participa da legitimação de determinados conhecimentos, sensibilidades e formas de vida, ao mesmo tempo em que marginaliza outras.



decisivo: o currículo deixa de ser compreendido somente como lista de conteúdos, objetivos ou competências e passa a ser tratado como prática cultural situada, profundamente atravessada por relações de saber-poder, disputas de significação e processos de seleção, legitimação e exclusão de conhecimentos, experiências e formas de vida. Como aponta Silva (1999), o currículo não pode ser tomado como instância neutra de transmissão de conhecimentos, uma vez que participa da produção de identidades, diferenças e posições de sujeito. Por isso mesmo, envolve, sempre, escolhas sobre o que vale como conhecimento, que vidas se tornam inteligíveis, quais repertórios culturais adquirem reconhecimento no espaço escolar e que tipos específicos de sujeitos intenciona formar/produzir.

Como Veiga-Neto (2002) observa, o currículo é a porção da cultura que, em determinado momento histórico, é trazida para a escola e ali é escolarizada. A força dessa formulação reside em evidenciar que o currículo se situa no cruzamento entre escola e cultura, tornando visíveis tanto os saberes que entram em cena quanto aqueles que são silenciados ou secundarizados. Ao mesmo tempo, como mostram Costa, Wortmann e Bonin (2016), os Estudos Culturais em Educação permitiram alargar ainda mais essa compreensão, fazendo ver que os processos curriculares não se encerram na escola, articulando-se a múltiplos artefatos, instituições, práticas, discursos e lugares de aprendizagem que participam da produção de sujeitos e comunidades.

É justamente nesse ponto que a ampliação da noção de currículo se torna especialmente produtiva para pensar a escola no presente. Tal ampliação permite compreendê-lo como terreno político e cultural no qual se travam disputas em torno daquilo que pode ser ensinado, reconhecido, narrado e legitimado. Igualmente por isso, essa ampliação não decorre apenas de um refinamento conceitual, mas de um reposicionamento analítico diante das formas pelas quais a cultura atravessa, conforma e desestabiliza a vida escolar, como sugere Costa (2025), ao reconstituir o alargamento das pesquisas

dos ECE voltadas à educação básica. Permite, ainda, desnaturalizar categorias muitas vezes tratadas como evidentes no interior da escola — como infância, masculinidade, feminilidade, brincadeira, pertencimento etc. — e interrogá-las em sua historicidade, em suas condições de emergência e em seus efeitos.

Uma cena vivida no contexto da docência compartilhada na Educação Infantil pode ser tomada como particularmente expressiva. Duas estagiárias do curso de Pedagogia, atuando com uma turma de Maternal II em uma escola municipal de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul, planejaram propostas assentadas em convites ao brincar, buscando criar condições para que as crianças ressignificassem espaços, materiais e a si mesmas. No decorrer dessa experiência, a observação e a escuta atenta da turma tornaram visíveis certas recorrências, entre elas, a de um menino que reiteradamente acionava, em suas falas e práticas, um imaginário atravessado por armas, tiros e marcadores de gênero, recusando determinadas cores por considerá-las “de menina” e demonstrando dificuldade de relação com as colegas da turma. Mais do que remeter a uma particularidade individual, a cena permite entrever como repertórios culturais, pedagogias difusas e significados sociais mais amplos atravessam o cotidiano da escola e comparecem nas brincadeiras, nos gestos, nas preferências e nas formas de relação entre as crianças.

O interesse da cena, aqui, não reside em convertê-la em exemplo de “correção pedagógica”, mas em evidenciar que aquilo que chega à escola não vem de um “fora” puro, exterior e acabado. As crianças adentram a instituição já enredadas em circuitos de significação, que envolvem família, mídias, objetos culturais, sociabilidades e aprendizagens cotidianas. Ao mesmo tempo, a escola não só recebe esses repertórios: ela os recoloca em circulação, os rearticula, os intensifica, os desloca ou os tensiona. É justamente nesse entrecruzamento que a ampliação da noção de currículo ganha força analítica, pois permite compreender que o curricular se entrelaça nas disputas em torno das cores, dos corpos, das brincadeiras, das sensibilidades e das formas de conviver.

A cena sugere, igualmente, que a escola pode operar como espaço de mediação, elaboração, (co)criação e deslocamento. Ao reconhecerem as recorrências presentes nas práticas infantis e ao planejarem propostas que buscavam tocar esses temas culturais, as estagiárias não atuavam à margem do currículo, mas precisamente em seu interior, caso compreendamos o currículo além da prescrição formal. Nessa perspectiva, o currículo diz respeito, sobretudo, aos modos como a escola se implica na produção, circulação e problematização de significados socialmente disponíveis.

Ampliar a noção de currículo, portanto, envolve perguntar menos pelo que deve ser ensinado e mais pelos mundos que a escola autoriza, pelas formas de vida que valida, pelos repertórios que acolhe ou rechaça e pelos deslocamentos que torna possíveis. Assim, pensar a escola a partir dos Estudos Culturais é reconhecê-la como espaço de produção cultural, de disputa política e de fabricação de sensibilidades, onde conteúdos, práticas, relações e artefatos participam, conjuntamente, da formação dos sujeitos.

IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA ESCOLA

Na obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2006) apresenta uma retrospectiva da noção de identidade, evidenciando seu progressivo descentramento na contemporaneidade. Segundo o autor, na perspectiva moderna, a identidade era concebida (e, em certas abordagens, ainda o é) como uma essência natural, fixa e estável. Rompendo com tais pressupostos, os Estudos Culturais ressignificam esse entendimento e abordam como as identidades são cultural, social e historicamente forjadas no entrecruzamento dos discursos que circulam na sociedade (Silva, 1999). Em outros termos, são os discursos e os regimes de significação de um dado tempo e espaço que produzem os lugares a partir dos quais os sujeitos são posicionados. Esses discursos produzem e fazem circular determinadas posições de sujeito, a partir das quais somos

continuamente interpelados/as, posicionados/as e/ou nos posicionamos (Woodward, 2014; Silva, 2014).

Logo, na chave analítica dos ECE, identidades e diferenças são compreendidas como efeitos contingentes, provisórios e relacionalmente constituídos no interior de práticas discursivas e de sistemas de representação. “É nos jogos e nas disputas sociais, culturais e linguísticas em torno da significação que se produzem as fronteiras entre o ‘nós’ e o ‘eles’, bem como os limites simbólicos que demarcam o dentro e o fora dos regimes da representação” (Ignácio, no prelo). A escola, então, passa a ser entendida como um dos espaços privilegiados de circulação, disputa e reinscrição de repertórios culturais, onde identidades e diferenças são incessantemente produzidas, tensionadas e reconfiguradas. Partindo desses entendimentos, torna-se fulcral considerar, como foco de investigação, os símbolos, imagens, narrativas, mitos e memórias produzidos na cultura que reverberam nos cotidianos escolares em livros didáticos, livros paradidáticos, jogos, brincadeiras, filmes, revistas, *games*, materiais e tarefas escolares, redes sociais, entre outros.

Assim, no registro teórico-metodológico dos Estudos Culturais em Educação, mostra-se mais profícuo, por exemplo, deslocar perguntas de cunho essencialista, como “o que é a docência?”, para a problematização dos processos pelos quais as múltiplas formas de docência são produzidas, negociadas, autorizadas, legitimadas ou até mesmo silenciadas e marginalizadas. Esse deslocamento implica compreender a docência não como uma essência estável, mas como um efeito contingente de práticas discursivas, relações de poder e regimes de verdade que a tornam inteligível e aceitável em determinados contextos históricos e culturais.

No escopo dessas discussões e investigações, questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais e geracionais, entre outras, passam a ocupar a agenda dos ECE não como meras designações identitárias, mas como categorias analíticas urgentes. Estas são aqui

entendidas como importantes campos de disputa simbólica e política, nos quais se travam lutas por representação, reconhecimento e legitimidade, especialmente no que se refere a experiências historicamente colocadas à margem ou produzidas como marginais nos espaços escolares.

Na abordagem investigativa dos ECE, tais categorias permitem evidenciar como as identidades e as diferenças são culturalmente produzidas. Para tanto, são necessárias discussões e análises críticas das práticas culturais que transitam na escola, haja vista que instituem lógicas de ensinar, aprender, conviver e existir em sociedade. Ao fim e ao cabo, embora múltiplas identidades circulem nos espaços e tempos da escola, são igualmente numerosas as balizas normativas que autorizam, regulam ou cerceiam sua presença. Essas balizas definem quais identidades podem ocupar legitimamente o espaço escolar, quais dispõem de autoridade e reconhecimento, e quais são silenciadas, invisibilizadas ou relegadas a posições subalternizadas no interior da instituição.

Uma notícia veiculada em 4 de abril de 2026 no jornal CBN Brasil⁷, intitulada “Musa mirim da Mocidade, de apenas 10 anos, é alvo de racismo em escola onde estuda”, mostra como certas marcas persistentes do racismo estrutural atravessam as relações interpessoais no espaço escolar. A menina Sofia, que na agremiação ocupa uma posição de visibilidade, destaque e reconhecimento, sendo nomeada musa mirim, foi interpelada por um colega de turma com um enunciado racista, sendo chamada de “escrava”. Após o ocorrido, Sofia chegou em casa chorando e, desde então, externa o desejo de não retornar à escola, revelando as marcas da violência racista. O episódio, longe de ser um acontecimento isolado, evidencia a força de enunciados histórica e culturalmente produzidos que operam na produção das identidades e das subjetividades dos sujeitos

7

<https://cbn.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2026/04/04/musa-mirim-da-mocidade-de- apenas-10-anos-e-alvo-de-racismo-em-escola-onde-estuda.ghtml>

escolares. Mais ainda, demonstra como determinadas posições de sujeito são socialmente autorizadas ou interditas, a depender dos contextos em que se inscrevem.

Essa cena interessa porque mostra que a precarização e a realocação das posições dos sujeitos não se circunscrevem em atos individuais de ofensa. Ao contrário, participam de uma rede mais extensa de produções culturais que, reiteradamente, atualizam e naturalizam hierarquias raciais — seja em cantigas tradicionais, como “Escravos de Jó”, seja em produções e produtos midiáticos, que frequentemente posicionam sujeitos negros em lugares como prisões, moradias e empregos precários e representações caricaturais, entre outros. Tal fato extrapola o evento pontual e visibiliza a dimensão cultural e estrutural do racismo, que permeia práticas, discursos e representações escolares, instituindo normatividades que regulam e hierarquizam formas consideradas legítimas de ser, estar, posicionar-se e circular no interior da escola. É precisamente essa compreensão relacional da identidade — indissociável da diferença — e de como se constitui, opera e produz sujeitos no contexto escolar, que orienta as investigações nos Estudos Culturais em Educação, ancoradas em um posicionamento ético, político e estético.

No interior das práticas culturais, articuladas às práticas pedagógicas e às práticas discursivas que circulam e se (re)produzem na escola, as/os praticantes dos Estudos Culturais em Educação encontram um terreno fértil de problematizações relacionadas a identidades e diferenças. Seus investimentos analíticos orientam-se para a desnaturalização de regimes de verdade histórica e culturalmente constituídos, interrogando as maneiras pelas quais marcadores sociais, como raça, gênero, classe e sexualidade, atravessam, constituem e regulam tanto as práticas escolares quanto as políticas educacionais. É possível, ainda, analisar essas práticas evidenciando como os marcadores sociais operam como tecnologias de diferenciação ao produzirem inclusões, exclusões e formas específicas de circunscrever as existências dos sujeitos no cotidiano escolar.

CONFIGURAÇÕES DE PODER-SABER NO COTIDIANO ESCOLAR

As discussões mais recentes no domínio dos Estudos Culturais, fortemente ancoradas nas teorizações de Michel Foucault sobre as relações de poder, têm problematizado a indissociabilidade entre poder e saber, deslocando-se para a ideia de que as lutas pelo poder assumem, cada vez mais, um caráter simbólico e discursivo. Nesse sentido, o próprio poder passa a configurar-se progressivamente como uma política cultural, em permanente negociação (Hall, 1997).

Partindo desses pressupostos, os Estudos Culturais, em interlocução com ferramentas foucaultianas, possibilitam analisar a escola como espaço atravessado por relações de poder-saber⁸ que produzem verdades, regulam condutas e participam da fabricação dos sujeitos. Ao mesmo tempo, os Estudos Culturais nos dão lentes analíticas para compreendermos como a instituição escolar opera sobre os sujeitos, mediante “[...] uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos [...]” (Foucault, 1997, p. 119), mobilizando técnicas que governam, por exemplo, os horários, as normativas, os ritmos, os conhecimentos, os tempos e as ações dos sujeitos escolares.

É através dessas lentes que práticas pedagógicas, documentos curriculares, avaliações, políticas públicas, rotinas institucionais e formas ordinárias de organização da vida escolar passam a ser interrogados em seus efeitos de regulação, normalização e governo.

8

Para Foucault, o poder não se reduz a mecanismos de controle-repressão. Ele opera, em especial, como controle-estimulação (Foucault, 2008), circulando e deslocando-se de maneira difusa. Não se trata, portanto, de uma instância dotada de essência ou natureza própria, mas de um “[...] modo de ação de uns sobre outros [...]” (Foucault, 2013, p. 287), que só existe no exercício das relações. Em outros termos, trata-se de uma forma de agir sobre as ações alheias, mediada pelo saber e por “focos locais” de poder-saber, implicada na produção de modos de subjetivação e na fabricação dos sujeitos requeridos pelas sociedades.



Trata-se, portanto, de deslocar o olhar para os processos pelos quais a escola distribui lugares, autoriza falas, delimita acessos, organiza tempos e produz jeitos legítimos de aprender, comportar-se e existir. Isso se articula, inclusive, à urgência de acompanhar os processos pelos quais a escola, os sujeitos e os saberes são culturalmente produzidos.

Tal deslocamento permite problematizar os regimes de verdade que operam no cotidiano escolar, isto é, como certos saberes, sensibilidades, comportamentos e formas de vida passam a ser autorizados, valorizados e reconhecidos como legítimos, enquanto outros são silenciados, desqualificados ou remetidos à condição de exterioridade. Torna-se possível, por exemplo, reconhecer e valorizar saberes historicamente marginalizados, vindos de comunidades tradicionais, povos indígenas, quilombolas, culturas populares e movimentos sociais, ampliando o repertório de conhecimentos que circulam na escola e tensionando os critérios de validação cultural e epistêmica que organizam o que pode ou não adquirir legitimidade em seu interior. Não se trata, ademais, de meramente ampliar conteúdos (embora isso seja, em muitos casos, importante), mas de interrogar como determinados conhecimentos se tornam ensináveis, visíveis e autorizados e como eles integram o currículo da escola, ao passo que outros permanecem à margem ou têm seus debates e lutas circunscritos a eventos pontuais e a datas comemorativas.

É possível perceber esses jogos de poder-saber em acontecimentos do cotidiano escolar que tornam visíveis disputas em torno dos usos da escola, da circulação dos saberes e dos sujeitos autorizados a tomarem parte em sua definição. Nesse sentido, a cena



da ocupação estudantil de uma escola pública estadual paulista⁹, em 2015, mostra-se especialmente potente. Diante da tentativa de reorganização do ensino público sem construção coletiva com as comunidades escolares, estudantes ocuparam a escola e alteraram seus usos, ritmos e materialidades. Pintaram espaços, propuseram oficinas, rodas de conversa e outras atividades, reorganizaram práticas e descobriram, inclusive, a biblioteca, até então fechada, convertendo-a em lugar de leitura, ações culturais e experiências educativas diversas. Indo além de um conflito pontual com a gestão estatal, essa movimentação assinala uma disputa mais profunda em torno de quem pode governar a escola, dos usos que podem ser feitos de seus espaços, dos saberes que têm lugar em seu interior e das formas de vida escolar que podem ser legitimadas e autorizadas em seus espaços e tempos. A biblioteca fechada e depois reapropriada pelos estudantes torna-se, nesse caso, uma imagem potente das relações de poder-saber: o saber não se define apenas pelos conteúdos valorizados, mas pelos regimes de acesso, pelas formas de circulação e pelos sujeitos autorizados a habitá-lo.

A mesma cena permite ainda problematizar a materialidade disciplinar da escola. A sala de aula, com as mesas enfileiradas, sinaliza a centralidade da escuta e a baixa possibilidade de fala e diálogo; mais do que um detalhe arquitetônico, marca a tecnologia pedagógica e política de condução das condutas. Ao contestarem essa forma de organização e ao produzirem outros usos para os espaços escolares, os estudantes colocam em xeque uma forma sedimentada

9 Importa lembrar que a chamada reorganização do ensino público paulista, anunciada em 2015 pelo governo de Geraldo Alckmin e por seu secretário da Educação, Herman Voorwald, previa a separação das escolas por ciclos — Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio — e o fechamento de dezenas de unidades escolares. A proposta desencadeou ampla mobilização estudantil, com centenas de ocupações em diferentes regiões do estado, convertendo as escolas em espaços de protesto, organização política e reinvenção da vida escolar. Em dezembro daquele ano, diante da forte pressão produzida pelas ocupações e por outras frentes de contestação pública e institucional, o governo suspendeu a medida, embora esse processo tenha sido atravessado por forte repressão policial e por ações estatais de contenção dos estudantes e de seus apoiadores.

de escolarização e evidenciam que o cotidiano da escola é campo de embates sobre visibilidade, palavra, circulação, participação e pertencimento. A cena, portanto, ilustra tanto a resistência externa à escola, quanto a possibilidade de reconfigurar a própria instituição escolar mediante disputas por seus tempos, espaços, saberes e relações. Tomada sob essa perspectiva, a escola torna-se legível – junto a instituições como asilos, hospitais e prisões (Foucault, 1997) –, como espaço de regulação, disputa e produção de estratégias de ver, dizer, agir e habitar o mundo. No interior da escola, o que circula comparece como uma trama de significações em disputa, que a instituição pode incorporar, reelaborar, intensificar, deslocar, tensionar, silenciar ou mesmo tentar fazer desaparecer, sem jamais deixar de ser por ela atravessada (Camozzato, 2023).

ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, MÍDIAS E LINGUAGENS

Já na década de 1990, Fischer (1997) chamava a atenção para o estatuto pedagógico da mídia, ao mesmo tempo em que ressaltava o importante e expressivo

[...] deslocamento de algumas funções básicas, como a política e a pedagógica, que gradativamente deixam seus lugares de origem — os espaços institucionais da escola, da família e dos partidos políticos —, para serem exercidas de um outro modo, através da ação permanente dos meios de comunicação (p. 61-62).

Essa discussão adquire novos contornos quando se considera que os processos educativos contemporâneos se dão em meio à intensa circulação de mídias, imagens, narrativas e linguagens. Cinema, música, redes sociais, jogos eletrônicos, plataformas digitais e outros artefatos culturais participam ativamente da produção de subjetividades, afetos, percepções e regimes de visibilidade. Considerá-los analiticamente implica reconhecer que as “pedagogias do presente”



(Camozzato, 2014) excedem os limites formais da escola e que os processos educativos se constituem em relação com circuitos culturais mais amplos, nos quais se ensina, se aprende, se governa e se disputa o real. Isso porque a mídia não se constitui “[...] só como veiculadora, mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (Fischer, 1997, p. 61).

Pensar as articulações entre educação, mídias e linguagens requer deslocar compreensões restritas de ensino e de formação, de maneira a tornar visíveis os efeitos pedagógicos de artefatos, práticas e discursos que circulam intensamente na cultura contemporânea. Trata-se de compreender que diferentes mídias e linguagens interpelam sujeitos, difundem valores, modelam sensibilidades, organizam formas de pertencimento e participam da produção de formas específicas de viver. “São textos que, ao se apresentarem, nos narram, nos conformam e nos constituem: falam para nós, sobre nós e, ao mesmo tempo em que nos inventam, também nos assujeitam e nos governam” (Ignácio, 2025, p. 85). Ao adentrarem a cena escolar, tais textos passam a operar na produção dos sujeitos escolares, sendo implicados em processos pelos quais crianças são produzidas, formatadas e fabricadas, o que compõe determinados composições de ser criança e de experienciar a infância (Momo; Costa, 2010; Ignácio; Momo, 2023).

A esse respeito, Couto (2013) argumenta que a infância, tal como a conhecemos, se encontra em processo de transformação, em decorrência de múltiplos fatores. Dentre eles, o autor destaca a diversidade de manifestações multiculturais, a complexidade das dinâmicas contemporâneas em relação às tecnologias móveis, os hibridismos entre formas tradicionais e emergentes de brincar, bem como o fascínio e a dimensão lúdica associada aos jogos eletrônicos, às redes sociais digitais e à conectividade. Nesse contexto, o que se percebe é que, em tempos presentes, “conectadas e informadas, as crianças moldam seus desejos e se colocam no mundo como seres

capazes de opinar, discutir e tomar decisões, e esse movimento não acontece sem conflitos” (Couto, 2013, p. 898-899).

Uma aula realizada com uma turma de 5º ano de uma escola pública ajuda a tornar isso visível. Organizadas em “U”, as crianças foram convidadas a assistir a *trends* do TikTok¹⁰ construídas a partir de fotografias antigas e atuais. À medida que os vídeos eram exibidos, passaram a comentar mudanças corporais, vestimentas, objetos, decorações, pessoas envolvidas e jeitos de viver inscritos nas imagens. Em seguida, produziram suas próprias *trends* com fotografias trazidas de casa, mobilizando recordações familiares, comparações temporais e formas contemporâneas de narrar a si mesmas. O que se viu nessa aula não foi simplesmente o uso de uma tecnologia digital como recurso motivador, mas a entrada, na cena escolar, de uma linguagem já legitimada no cotidiano dos estudantes e fortemente implicada na organização de sensibilidades, memórias, visualidades e processos de exposição de si. As *trends*, nesse contexto, operaram menos como suporte e mais como artefato cultural: ensinaram formas de selecionar o que merece ser lembrado, de converter experiências em narrativa visual e de tornar a própria vida inteligível sob certas gramáticas imagéticas e afetivas.

É nesse ponto que as articulações entre educação, mídias e linguagens se tornam analiticamente mais potentes. O desafio não consiste em apenas incorporar tecnologias ao trabalho pedagógico ou dialogar genericamente com o “universo dos estudantes”, mas em compreender que mídias e linguagens disputam a formação das sensibilidades, ensinam modos de ver, lembrar, desejar e sentir, produzem referenciais de normalidade e diferença e participam da constituição de regimes de visibilidade sobre o mundo social.

10

No contexto do TikTok — plataforma digital de compartilhamento de vídeos curtos, amplamente difundida entre crianças, adolescentes e jovens —, *trends* são formatos de produção audiovisual que ganham circulação ampliada por meio de sua repetição, adaptação e recriação por diferentes usuários, geralmente com base em uma mesma lógica de composição, como o uso de áudios, imagens, coreografias, desafios, legendas ou efeitos visuais.

A escola, nesse cenário, não ocupa uma posição exterior ou soberana diante dessas forças; ela as encontra já em circulação e, ao mesmo tempo, participa de sua rearticulação. Pode reforçá-las, ignorá-las ou problematizá-las, abrindo brechas para que outros repertórios, narrativas e existências se tornem pensáveis.

A nosso ver, interessa menos perguntar se as mídias devem ou não entrar na escola e mais investigar como já operam nela, que sujeitos ajudam a produzir, que sensibilidades legitimam, que formas de pertencimento oferecem e que mundos tornam visíveis — ou “invisíveis”. Pensar as articulações entre educação, mídias e linguagens é reconhecer que a escola segue sendo espaço decisivo de mediação e problematização, ainda que não seja a única instância pedagógica em funcionamento no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos delinear possíveis maneiras de pensar a escola a partir das lentes dos Estudos Culturais em Educação, compreendendo-os como um conjunto de teorizações produtivo, fecundo e inventivo para a reorganização do olhar e dos percursos investigativos. Considerando que suas pesquisas se orientam pela problematização dos aspectos culturais da vida social — entendendo a cultura como um conjunto de práticas de significação e como um campo permanentemente tensionado por disputas pela produção e circulação de sentidos e significados —, sua articulação com o campo da Educação amplia o escopo das pesquisas e reconfigura formas de produzir conhecimento, afirmando-se como um gesto eminentemente político, ético e estético.

Anunciamos, outrossim, o caráter complexo, plural e híbrido dos Estudos Culturais, marcado por uma densa amálgama



de conceitos, teorizações e caminhos que oportunizam a suas/seus praticantes a produção de novas composições teórico-analíticas a cada pesquisa. Desvincilhados de amarras teórico-metodológicas rígidas, de pretensões de verdades universais e de paradigmas totalizantes, esses estudos tensionam e deslocam a bússola investigativa em direção a caminhos outros, muitas vezes ainda não trilhados, abrindo espaço para a invenção no próprio fazer científico.

No campo conceitual, ao redimensionar, reconceitualizar e expandir noções, como currículo, identidade, diferença, poder, linguagem e educação, os Estudos Culturais instauram fissuras nos caminhos tradicionais de investigação e contribuem para o alargamento e a pluralidade de perspectivas, teorizações, objetos, problemas e metodologias de pesquisa no campo da Educação. Isso se efetiva no diálogo com múltiplos campos do saber e na elaboração de composições teórico-analíticas atentas às demandas contemporâneas. Nesse horizonte investigativo renovado, tornam-se visíveis as disputas pela produção de sentidos e significados que atravessam os espaços e tempos escolares, bem como os processos pelos quais determinados conhecimentos, experiências e formas de vida são privilegiados, legitimados ou mesmo desacreditados e negligenciados.

Cabe enfatizar que os Estudos Culturais, em sua interlocução com a Educação, contribuem para a reconfiguração das próprias noções de escola e de processos educativos, desviando-as de uma perspectiva estritamente normativa e transmissiva para uma compreensão plural, crítica e sensível às diferenças. Ao problematizar como a escola se inscreve na cultura, essa abordagem teórico-metodológica de estudo abre possibilidades para conceber a educação como prática cultural implicada na produção de sentidos, na constituição de subjetividades e na invenção de outras formas de vida e de transformação social.

Quando os Estudos Culturais em Educação se afirmam como aporte teórico para pensar a escola, uma maneira implicada de olhar

o espaço escolar instaura-se e passa a orientar sua agenda investigativa. Trata-se de uma perspectiva que favorece a leitura crítica da realidade, a abertura à pluralidade de narrativas, o reconhecimento de saberes e práticas oriundos de culturas populares, de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas e de movimentos sociais. Concorre, ainda, para a problematização de produções culturais provenientes do cinema, da música, das redes sociais, dos jogos digitais e de outras expressões que atravessam o cotidiano dos estudantes, entre outras possibilidades de análise. Essa perspectiva analítica, que recusa a suposta neutralidade dos conhecimentos e evidencia a imbricação entre poder e saber na produção de determinadas subjetividades, oferece-nos condições para problematizar e repensar a instituição escolar em seus entrelaçamentos com a cultura contemporânea e com os modos de vida dos sujeitos que a constituem, abrindo possibilidades para sua (re)invenção.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.

BOHNENBERGER, Pedro. **Musa mirim da Mocidade, de apenas 10 anos, é alvo de racismo em escola onde estuda**. CBN, 4 abr. 2026. Disponível em: <https://cbn.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2026/04/04/musa-mirim-da-mocidade-de-apenas-10-anos-e-alvo-de-racismo-em-escola-onde-estuda.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2026.

BUJES, Maria Isabel E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Estudos culturais em educação**: mídias, arquitetura, brinquedo, biologia... Porto Alegre: UFRGS, 2000.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Cenas da escola como lugar de cultura. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (org.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta cultural, 2023. p. 217-241.

CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia; SILVA JUNIOR, Alcidésio Oliveira. **Arquivo aberto de Estudos Culturais e Educação**. Campina Grande: UEPB, (no prelo).

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a "conveniência" da escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-533, dez. 2009. Disponível em: http://educ.fcce.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo –uma revisão. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III** – Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III** – Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de fazer pesquisa. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e os novos olhares sobre a educação básica: possibilidades emergentes. **Textura**, v. 27, n. 72, p. 49-78, out./dez. 2025.

COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 03, p. 897-916, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732013000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2026.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 87-97, 1998. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 31 mar. 2026.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.

GIULIANO, Facundo (org.). **¿Podemos pensar los no-europeos?**: ética decolonial y geopolíticas del conocer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IGNÁCIO, Patrícia. Entre artefatos culturais, escolarização e narrativas orais infantis: a Educação Básica sob as lentes dos Estudos Culturais em Educação. **Textura**, Canoas, v. 27, n. 72, p. 79-108, out./dez. 2025.

IGNÁCIO, Patrícia; MOMO, Mariangela. Cenas da vida escolar: pedagogias culturais, currículo cultural e consumo. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (org.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta cultural, 2023. p. 217-241.

IGNÁCIO, Patrícia. A escola nas relações entre poder, identidade e diferença, (no prelo).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTELART, Armand. NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004. 215 p.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965–991, dez. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25–47.

RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 21–31, abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822015000100021&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2026. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.20325>.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73–102.

SILVEIRA, Rosa M. H. (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia & COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos culturais & educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. *In*: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (org.). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. Ulbra, 2012. p. 111-133.



2

Rosa Maria Hessel Silveira
Mônica Hessel Silveira

MONSTROS E HERÓIS EM LUTA:

UMA ANÁLISE DE IMAGENS
DO CORONAVÍRUS EM LIVROS
PARA CRIANÇAS SOBRE A COVID-19



O The New York Times chamou a imagem de “a esfera espinhosa vista no mundo inteiro”. No fim de janeiro, Alissa Eckert e Dan Higgins, seu colega no Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, na sigla em inglês), receberam a tarefa de criar uma representação do novo coronavírus.

Precisava ser “algo para chamar a atenção do público”, explicou Eckert mais tarde ao jornal. O que eles produziram foi a imagem de uma esfera prateada com “espinhos” vermelhos brilhantes.

Evocativa e perturbadora, a ilustração logo se espalhou e passou a aparecer em todos os jornais, revistas e telejornais. (...)

No mundo um tanto macabro dos ilustradores médicos profissionais, a imagem é chamada de “pose fatal”, um close detalhado de uma única partícula viral que a faz parecer ameaçadora e enorme. Na verdade, o novo coronavírus tem mais ou menos 1/10.000 do tamanho do ponto final dessa frase.

Fareed Zakaria, *Dez lições para o mundo pós-pandemia* (2021).

Quão duradouras são as pedagogias que sobre nós atuam em momentos cruciais de nossa vida? Como trabalha a memória – com seu caráter seletivo, seu potencial de ressignificar, reconstruir ou, mesmo, de apagar – em relação a palavras, imagens e ‘lições’ de produções culturais de tais momentos? Que ensinamentos a pujante produção sobre a epidemia da Covid-19 – em especial a endereçada ao público infantil – terá deixado, em especial através das imagens veiculadas?

Sem que nossa intenção seja, neste momento, a de responder, mesmo que parcialmente, a essas questões, as enunciamos como deflagradoras do interesse pelo tema que desenvolveremos neste estudo. Nele, nos debruçamos sobre livros escritos para crianças sobre a Covid-19, especialmente numerosos durante o auge da pandemia (2020 e 2021), e analisamos as representações visuais do coronavírus dentro do contexto verbal mais amplo em que elas estão inseridas,

com vistas ao horizonte maior de ensinamentos que elas possivelmente fizeram circular. A epígrafe acima, retirada de obra produzida ainda no calor da pandemia (2021), refere-se à representação inaugural do coronavírus – da qual, a grande maioria das outras é de alguma forma tributária – como ‘evocativa’, ‘perturbadora’ e ‘ameaçadora’

Seria redundante, passados cinco anos da irrupção da pandemia do coronavírus, discorrer sobre o abalo que ela trouxe para todos (ou quase...) os habitantes do planeta. Suas drásticas consequências, com milhões de mortes e superlotação dos sistemas de saúde, os profundos reflexos nas atividades econômicas, sociais, culturais, educativas, atingindo a mobilidade geral e tornando imprescindíveis o isolamento e o confinamento, certamente ficaram na memória de todos os que a vivenciaram – incluindo as crianças. Debatem-se – atualmente – quais lições teriam ficado efetivamente deste ‘terremoto’, e se especula se algumas expectativas de mudanças – em atitudes e ações, como, por exemplo, uma maior confiança em vacinas e uma atitude mais crítica em relação às *fakenews* – não teriam se revelado perspectivas frustradas.

Não é nosso intuito, neste artigo, aprofundar tal discussão, mas apenas trazer um recorte de uma produção cultural que então circulou – repercutindo, em larga escala, os discursos que então vigoravam – especificamente voltada para a infância.

Para organizarmos este percurso e torná-lo claro para o/a leitor/a, ele foi desdobrado em cinco seções. Na primeira, retomamos brevemente alguns apontamentos sobre pedagogias culturais, sobre o compromisso fundante dos livros para crianças com a vocação pedagógica, e o relevante papel das imagens em tais obras. Na segunda seção, expomos alguns achados de artigos que focalizaram representações imagéticas do SARS-Covid, mesmo que em outros materiais (sites, desenhos infantis, agências de notícias etc.), os quais podem nos sugerir conexões com as representações por nós encontradas, o que reforçaria sua força pedagógica.

Na terceira seção, trazemos uma caracterização do corpus de obras mais amplo que consultamos – 51 obras – e do qual selecionamos para análise aquelas que traziam ilustrações do vírus – 42 títulos.

Na quarta seção, trazemos os resultados de nossa análise, mostrando as características prevalentes nas representações imagéticas de vírus do material analisado, quanto à sua frequência, presença nas capas e miolo das obras, recursos de apresentação de personagens – em especial, no que diz respeito à metaforização da doença, buscando apontar que lições estariam nelas pressupostas. Em contraste com as imagens de materiais para os destinatários adultos, verificamos que os livros analisados, em sua maioria, lançaram mão de um tradicional recurso da produção cultural para crianças – a antropomorfização dos protagonistas não-humanos (no caso, o vírus), ao mesmo tempo que reavivavam a metáfora da saúde como guerra, às vezes de maneira bastante detalhada.

Finalmente, nas *Palavras Finais*, efetuamos interrelações entre nossos achados e os de outros estudos citados, discutindo quais possíveis efeitos a rede de representações sobre o vírus teria provocado, e lançamos algumas indagações sobre que ensinamentos, afinal – cinco anos após o início da pandemia – advindos das pedagogias culturais, perduraram.

PEDAGOGIAS CULTURAIS, LITERATURA INFANTIL E RELEVÂNCIA DA IMAGEM – BREVES APONTAMENTOS

Para iniciarmos este rápido sobrevoo em relação às pedagogias culturais, podemos retomar uma conceituação que enfatiza um de seus principais traços. Ou seja: quando, no panorama mais

geral dos estudos acadêmicos das três últimas décadas, se faz referência a pedagogias culturais, muito provavelmente elas estão sendo entendidas como

processos educativos em curso, para além daqueles que têm lugar em instituições historicamente vinculadas a ações de educar (como é o caso da escola, da família, da igreja etc.) (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 37).

Assim, a desvinculação da escola tem sido um dos aspectos mais reiterados quando se fala em pedagogias culturais. Tal desvinculação, entretanto, não pode ser tomada como definitiva ou fundante, já que, como instituição cultural, a escola não está e nunca esteve totalmente à parte do mundo para além de seus muros.

Andrade e Costa (2017) rastreiam algumas vertentes teóricas, perspectivas conceituais e autores que contribuíram para a constituição e disseminação do conceito no panorama acadêmico brasileiro, e, no quadro esboçado por elas, ganham relevância as conexões entre pedagogia e cultura, a atuação das pedagogias em múltiplos espaços fora da escola (cinema, moda, publicidade...), assim como os caminhos pelos quais as políticas culturais, jogos de poder e mesmo interesses de consumo se articulam a tais pedagogias.

Lançando mão do conceito de pedagogias culturais, múltiplas investigações e estudos já foram realizados nos últimos anos, debruçando-se sobre diferentes artefatos da cultura, ora com um propósito meramente descritivo, pelo qual apenas se conclui que eles contêm pedagogias culturais (ou que 'governam os sujeitos' numa ótica foucaultiana), ora esmiuçando sua materialidade e buscando em tais artefatos direções pedagógicas não facilmente identificáveis. Tal labor analítico pode ser exemplificado pelos trabalhos que, integrando a obra *Pedagogias fora e dentro da escola*, de Camozzato e Ignácio (2023), tomaram como objeto de interesse videoclipes, o rap, a própria cidade em sua materialidade, ou melhor, um bairro de uma cidade, prêmios para educadores, publicações variadas, na dimensão de seus efeitos na constituição dos sujeitos.

No que diz respeito à literatura infantil, por outro lado, é hoje consensual o reconhecimento da centralidade de sua função de deleitar, encantar e abrir mundos novos para crianças. Entretanto, como já apontaram, há algumas décadas, autores como Lajolo (1997), Zilberman (2005), Zilberman e Lajolo (1986), a produção de livros para a infância, em função de seus históricos liames com a escola, padeceu (e ainda padece, nesta terceira década do século XXI) do que as autoras chamam de “compromisso pedagógico” – a tendência de utilizá-los como veículo para ensinar e formar (o civismo, a religiosidade, os “bons” comportamentos... são temas que logo nos vêm à memória).

Pois bem: a ‘denúncia’ do compromisso pedagógico explícito de uma vertente da literatura infantil – e não podemos esquecer a atual proliferação de livros que se ocupam em ‘guiar’ as crianças no controle de suas emoções – assim como a defesa de uma literatura não compromissada com conhecimentos e atitudes, mas aberta à imaginação, ao encantamento, à pluralidade de sentidos etc., não se situam na mesma perspectiva das ‘pedagogias culturais’. Afinal, como hoje é corrente no entendimento acadêmico, histórias ficcionais, com sua teia de personagens, cenas, enredos, relações de causa-efeito, caracterizações, também atuam – por vezes, de forma até mais significativa – nos sujeitos infantis, porque mobilizam sentimentos de adesão e processos de identificação – de forma pedagógica. Em breves palavras: livros para crianças sempre ‘ensinam’: muitos deles, porque são produzidos intencionalmente para fazê-lo (e os recursos ficcionais são usados meramente como uma espécie de ‘truques’ para ensinar); outros livros, mesmo com reconhecida qualidade literária/imagética, também ‘ensinam’, porque trazem, embutidas em suas histórias, referências e personagens, ‘lições’ sobre as mais variadas dimensões da vida humana (e vida em geral).

É, pois, neste panorama em que se assume que livros para crianças atuam pedagogicamente – de forma explícita ou subentendida, que nosso trabalho se movimenta.

Duas palavras ainda são necessárias sobre a relevância da imagem nos livros para crianças, em especial as contemporâneas, dado que optamos, no presente estudo, por privilegiar representações imagéticas, sem desconsiderar, em absoluto, o contexto verbal em que elas se inserem.

Nossa familiaridade com as imagens no cotidiano, uma vez que elas povoam os cenários em que nos movimentamos e os produtos culturais que nos rodeiam (peças publicitárias, postagens de redes sociais, telas – das mais amplas às diminutas telas dos celulares) pode mascarar a multiplicidade de suas formas, características e funções. Ainda que, nos livros para crianças, a ilustração sempre tenha tido um espaço privilegiado – e, inclusive, caracterizador da literatura para crianças – especialistas, como Camargo (1995) e Ramos (2011), apontam a variedade de elementos plásticos e conceituais que podem ser mobilizados em sua produção (traços, cores, binômio figurativo/abstrato etc.), assim como as diversas funções que – dentro do projeto gráfico de um livro ou e-book – as imagens podem adquirir. Ramos (2011, p. 146), por exemplo, aponta que as “imagens podem concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras”. Por outro lado, Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 78), nos lembram que “nenhuma imagem representa um sentido em função de sua pura visibilidade, desarticulada de seus contextos culturais e sociais.” E, acrescentam as autoras, o traço comum a todos os sentidos que atribuímos à palavra *imagem* é “o fato de ela representar algo que está ausente” (p. 79), que existe em “nossa memória ou em nossa imaginação” (p. 80). No caso das imagens do coronavírus nas obras para crianças, ainda que se trate de um elemento real, mas invisível a olho nu, elas são fruto de muitas camadas de interpretação, como adiante veremos.

ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES CIRCULANTES DO VÍRUS

Assim como a pandemia da Covid-19 abalou profundamente a vida de todas as pessoas, alterando comportamentos, percepções, atitudes, ações e sentimentos, a situação pandêmica também teve repercussões no campo das ciências humanas, que se alinharam na busca de uma compreensão mais ampla de suas dimensões e discursos. Em nosso intento de analisar as formas circulantes de representação do vírus com seu potencial pedagógico, buscamos outros estudos que tiveram preocupação semelhante ou afim.

Contribuições interessantes são trazidas por Delicado e Rowland (2021), que, no artigo *Visual Representations of Science in a Pandemic: COVID-19 in Images*, buscaram analisar como a pandemia estava visualmente representada em 600 imagens de websites de três fontes de comunicação: sites de instituições oficiais (dos Ministérios da Saúde, por exemplo), sites científicos (*Science websites*) e de mídia, como sites de jornais, todos com origem em Portugal e Espanha, no ano de 2020. Ao fazerem uma comparação prévia com imagens visuais de outras epidemias anteriores, como a de AIDS, as autoras observam que a pandemia da Covid-19 “produziu suas próprias imagens peculiares” (p. 1), como as fotos dos médicos com seus equipamentos de proteção, pacientes em UTIS, gráficos oficiais com números diários de casos e mortes, ruas vazias em locais habitualmente cheios de gente, pessoas com máscaras em filas de supermercados, cientistas curvados em bancadas de laboratórios na busca de produção de uma vacina e representações do próprio vírus – “uma bolha colorida coberta de pontas ameaçadoras em forma de unhas”.¹

1

Todas as traduções são de responsabilidade das autoras.

As autoras relembram, ainda, o quanto a comunicação científica com frequência depende de imagens para transmitir suas mensagens, fato que já desencadeou numerosos estudos sobre tais representações imagéticas, seu alcance, o uso de metáforizações, sua apropriação pela publicidade (entre outras dimensões). Sublinham, ainda, que o uso de imagens na comunicação científica não é neutra, e acrescentaríamos que, em todos os outros âmbitos, ela também não é.

A discussão dos dados e as conclusões do estudo são robustas, mas traremos aqui apenas alguns tópicos relevantes à nossa análise. Na seção “Visualizando o vírus” (Delicado; Rowland, 2021, p. 4), as autoras pontuam:

Como Treichler (1992, p. 75) postulou, “um vírus é uma entidade construída, uma representação cuja legitimidade é estabelecida e legitimada através de toda uma série de operações e representações, todas altamente estilizadas.” As representações gráficas de um vírus, tais como seus esquemas químicos e moleculares, são construções culturais, um modelo simbólico de realidade.

Também é situado, no artigo, o aparecimento das primeiras representações do coronavírus, no início de fevereiro de 2020, a partir do uso de microscópios eletrônicos de varredura e transmissão do *Rocky Mountain Laboratories of the National Institute of Allergies and Infectious Diseases* (NIAID), e tais representações pouco diferiam das de outros tipos de coronavírus. Entretanto, no corpus examinado pelas pesquisadoras, fotografias reais do vírus (que, relembramos, é invisível a olho nu) só foram encontradas em um site de jornal e a grande maioria das 98 imagens encontradas do vírus eram desenhos, que realçavam a aparência das pontas em forma de prego e tinham cores variadas, frequentemente fortes (vermelho, azul e verde). As autoras registram, ainda, que o caráter ameaçador do vírus era reforçado – nos sites pesquisados – tanto pelo uso de cores, quanto pela adição de outros elementos (microscópio etc.).

Já Ferreira e Melo (2022), no ensaio *"É difícil temer aquilo que não podemos ver": o trabalho representacional da Covid-19 e a pedagogia do medo entre vírus e animações*", buscam analisar como as representações de contágio e morte associadas à pandemia 'se revestiram de proposições morais' nos primeiros momentos daquela. Tais representações, conforme os autores, contribuíram para a criação de um "tipo de dispositivo de saúde" (dentro de uma concepção foucaultiana de dispositivo), o qual "pedagogizou as primeiras imagens da doença, sedimentadas em uma gramática altamente visual e linguística afeitas a um medo coletivo" (p. 1). Para desenvolverem seu ensaio, os autores esboçam uma genealogia da doença nos primeiros meses de 2020 e trazem duas menções publicadas no jornal *The Herald Times*, úteis para analisarmos as representações imagéticas do coronavírus em suas primeiras divulgações científicas.

O poder da ilustração ajuda as massas a entender o que está acontecendo. E auxilia a explicar a biologia por trás disso. (...) (Bill Sullivan, professor e pesquisador da Indiana University School of Medicine. *"Art goes viral: representations of disease-causing microbes help raise awareness"*, *The Herald-Times*, 15 de março de 2020).

Usamos cor e contraste para ajudar a distinguir as estruturas, enfatizar e ajudar a melhorar a resposta emocional, a fim de demonstrar a gravidade do vírus e a situação. (Alissa Eckert, ilustradora médica do Centers for Disease Control, dos EUA, e co-criadora da primeira imagem digital da Covid-19. *"Art goes viral: representations of disease-causing microbes help raise awareness"*, *The Herald-Times*, 15 de março de 2020 (p. 5).

A complexidade das concepções de doença ou epidemia e suas relações com questões etnocêntricas e morais, sob um olhar histórico, também são exploradas no ensaio pelos autores, que, ao exporem sua interpretação do dispositivo pedagógico que surgiu com a Covid, afirmam que as formas de representação do vírus são dele a primeira parte. Uma segunda parte desse dispositivo, conforme

os autores, estaria relacionada com “a linguagem patológica”, na medida em que estes “vocabulários de saúde avançaram para domínios paralelos da vida social” (p. 15).

E, para demonstrar o quanto e como a representação imagética do vírus é, de certa forma, uma construção, os autores citam a preocupação dos responsáveis pela animação tridimensional quanto à necessidade de contraste para distinguir estruturas, e também quanto à escolha das cores. Para os autores, a materialização imagética do vírus – neste caso, no âmbito de divulgação científica – “carrega em si um processo histórico e simbólico conhecido” (p. 17), especialmente no que diz respeito à utilização da coloração vermelha intensa.

Saindo do âmbito das imagens públicas do coronavírus, mas considerando uma possível ação destas como pedagogias culturais, voltamo-nos agora para dois estudos que focalizam desenhos infantis do vírus em questão. Em *Children's Drawings of Coronavirus*, os autores trazem detalhado estudo cujo objetivo era “compreender como crianças percebem a síndrome respiratória aguda grave coronavírus, em relação às representações públicas e avaliar suas interpretações.” (p. 1). Ainda que a preocupação principal dos autores pareça ter sido examinar a precisão com que crianças reproduziam as imagens públicas do vírus e, inclusive, se reconheciam a imagem do coronavírus entre outras imagens mostradas – o que foge ao espírito do presente artigo –, alguns resultados trazem interesse para nosso estudo, na medida em que eles possam estar manifestando efeitos da rede pedagógica de diferentes representações públicas do vírus. Na primeira parte da investigação relatada, solicitou-se a 103 crianças francesas com idades entre 5 e 17 anos, durante o verão europeu de 2020, que desenhassem como imaginavam o coronavírus, sem um modelo presente. A detalhada análise, que resultou em dados quantitativos, considerou (entre outros parâmetros) o formato do corpo do vírus (circular, oval, humano ou outro); a presença de coroa e suas características (formada por linhas, pontas, círculos,

cogumelo etc.) e a presença de características antropomórficas assim como a cor predominante do corpo e da coroa.

Entre os resultados numéricos que sinalizaram tendências dos desenhos do vírus pelas crianças, salientam-se a predominância de formato circular e a presença de coroa, representada majoritariamente como pontas em forma de cogumelo. A cor mais comum escolhida pelas crianças para seus desenhos do vírus foi verde, secundada por vermelho; a presença de traços antropomórficos (como traços do rosto) foi constatada em 37% dos desenhos, com ligeira predominância nas crianças de 5-6 anos e declínio nos adolescentes entre 13 e 17 anos. Dado que as crianças eram solicitadas a falar sobre seus desenhos – sobre como imaginavam a coroa, por exemplo, e sua função – é interessante observar que algumas crianças incluíram considerações mais gerais sobre o impacto do vírus nas pessoas – como um demônio, como sendo mortífero, fazendo as pessoas ficarem doentes ou morrerem etc.

Já no contexto brasileiro, Álvaro, Folino, Massarani e Chagas (2021), trazem estudo cujo objetivo foi o de analisar a “percepção de crianças sobre a pandemia” e, para tanto, entrevistaram, em julho e agosto de 2020, através de plataformas virtuais, 20 crianças cariocas entre 8 e 10 anos. Às crianças era solicitado, previamente, que fizessem um desenho sobre “como está o seu dia a dia durante a pandemia do coronavírus”, o qual se tornava mote da conversa virtual posterior. Dado que o foco da solicitação de desenho era o cotidiano das crianças no período de isolamento da pandemia, previsivelmente foram poucas as representações de vírus – três. Observe-se que esses três desenhos representam cenas com outros elementos (o mundo usando máscara, um cientista, um bruxo) e o vírus é representado de forma antropomórfica, especificamente com feições faciais estampadas na forma circular com coroa.

Findo este breve percurso por alguns trabalhos que já se debruçaram sobre imagens do vírus, sua concepção, divulgação

e alguns aspectos culturais de que se revestiu sua circulação, traçamos, na próxima seção, a caracterização do *corpus* que investigamos neste estudo.

SOBRE QUAL MATERIAL EMPÍRICO NOS DEBRUÇAMOS?

Inicialmente, esclarecemos que o interesse por analisar obras infantis – virtuais ou impressas – que tivessem como tema a Covid-19, surgiu no transcorrer de outra investigação que teve como foco as formas de ensino de literatura nos anos iniciais durante a pandemia. Na pesquisa então realizada, foi constatada a disponibilização para as crianças – nas bibliotecas virtuais de escolas públicas de um município da região metropolitana de Porto Alegre – de títulos que tematizavam a situação da própria pandemia.² Tal fato despertou nossa disposição de constituir uma coleção de obras sobre o tema, o que foi feito tanto através de pesquisa em um buscador padrão na internet, com termos como “coronavírus” ou “covid-19” ou “pandemia” e “livro infantil”, quanto através de buscas específicas em livrarias virtuais e físicas. Aos poucos, foi sendo constituído um alentado acervo, do qual foram descartados livros puramente informativos, mantendo-se apenas obras que lançassem mão de algum recurso ficcional – presença de personagens, enredo, uso da fórmula ‘Era uma vez’, exploração de recursos de linguagem, uso de recursos lúdicos, como humor etc. Um olhar mais detido sobre o acervo – constituído atualmente por 51 obras – nos mostra que nelas predominava o objetivo

2 Resultados da investigação citada estão apresentados em NUNES, Marília Forgeirini; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; MELO, Camila Alves de. Leitura literária nos anos iniciais e pandemia: caminhos e ações da rede municipal de Canoas. In: AMARILHA, Marly; DALLA-BONA, Elisa Maria (orgs) *Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19* [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRRN, 2022. p. 404-445.

de informar as crianças acerca da pandemia e, majoritariamente, recomendar atitudes e comportamentos necessários para combater a pandemia. Em sua maioria, são obras em que se congregam traços de livros informativos e livros de autoajuda.

Em relação às características dos primeiros, se consultarmos o artigo “Dez ideias sobre o que é um livro informativo” (Garraón, 2015, p. 38 e ss.), de pronto percebemos o quanto várias dessas ideias correspondem à maioria das obras do acervo, como a de que “sua principal intenção é informar sobre um tema” e a ideia de que são livros feitos para um determinado público leitor, geralmente utilizando vários recursos (imagem e texto verbal). Mas, para além da informação, as obras do acervo, em sua maioria, se revestem de características dos livros de autoajuda, entendidos como os que “[...] apresentam discurso prescritivo e aconselhador, oferecendo ao leitor respostas a problemas concretos” (Asbahr; Ferreira, 2002, p. 187). No caso, o problema concreto que serviu de mote às obras era o enfrentamento da própria pandemia (aspectos de cuidado) e/ou a adaptação a situações sociais ‘estressantes’ decorrentes dela: isolamento, solidão, confinamento.³

Quanto ao ano de publicação, constata-se que todas as obras foram publicadas entre 2020 e 2022, sendo de origem e forma de obtenção variada. Assim, algumas eram (e ainda são, por vezes) disponibilizadas gratuitamente na internet, enquanto outras são comercializadas em livrarias. Mais obras foram publicadas em formato virtual do que em papel, havendo algumas, poucas, nos dois formatos.

3 O acervo em questão ou parte dele, quando ainda estava em processo de constituição, motivou a elaboração das comunicações: *Monstros, bichinhos, monstregos e malvadoes: livros infantis sobre a pandemia de Covid-19*, apresentada na II Jornada do Grupo de Pesquisa Produções literárias e culturais para crianças e jovens (USP-CNPq), em novembro de 2021, e *Imagens de família em livros infantis sobre a pandemia de Covid-19 - permanências ou mudanças?*, apresentada no 9º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação/ 6º Seminário Internacional de Estudos Culturais em Educação (9º SBECE/6º SIECE), promoção PPGEduc Uilbra e PPGEduc Ufrgs, em maio de 2022, ambas de autoria de Camila Alves de Melo e Rosa Hessel Silveira.

Para constituir o acervo, escolhemos apenas livros em português – tanto editados no Brasil quanto em Portugal (registrando que e-books editados em Portugal foram localizados em bibliotecas virtuais de escolas brasileiras). Algumas poucas obras eram traduções, com originais editados inicialmente em outros países (Argentina, Espanha, Estados Unidos, por exemplo), geralmente por organizações governamentais de alguma forma ligadas à saúde.

Aliás, pode-se observar o envolvimento de várias instituições com a produção de obras, como universidades brasileiras e estrangeiras, instituições relacionadas à saúde, prefeituras municipais e outras entidades variadas. Nos livros autorais, há alguns assinados por autores com experiência anterior no campo da literatura – como Regina Drummond (*O mundo pela janela*) e Adriana Falcão (*Uma página do mundo*). Entretanto, a maioria das obras foi escrita (ilustrada, editada) por pessoas sem experiência prévia na produção literária – professoras, psicopedagoga, médico, terapeuta etc. – as quais, conforme os paratextos (introdução, dedicatória, biografia...) sinalizam, se sentiram ‘chamadas’ para ‘esclarecer’ e ‘ajudar’ as crianças no período pandêmico. Alguns exemplos: “Um conto para explicar às crianças o que está acontecendo” (subtítulo de *O escudo protetor contra o rei vírus* – Livro 10); *Como as crianças podem combater a Covid-19*, subtítulo de *Meu herói é você* – Livro 22; “Dedico este livro (...) para todas as crianças e famílias ao redor do mundo que estão em suas casas e precisam de mais arte e cultura para se divertir!” (dedicatória de *O vírus malvado e as crianças poderosas* – Livro 9); “Por que não posso mais ir à escola?! Por que não posso abraçar meus amigos?! Por que devo usar máscara?!” Essas são perguntas que passam todos os dias pela cabeça da pequena Valentina. Junte-se a ela nessa aventura e descubra as respostas que procura!” (sinopse da 4ª capa de *Valentina na pandemia*”, Livro 8); “(...)Esse ‘bichinho’ vai passando de pessoa para pessoa, de uma forma muito rápida.

O que fazer e como se proteger? Hummm... que tal descobrirmos com a Bia? Boa leitura e um abraço carinhoso! Tia Paulinha (Paula Emmanuella Fernandes)" (Prólogo da obra *Xô, Coronavírus!* Livro 20).

Aliás, é relevante informar que algumas dessas obras, nas páginas finais, trazem paratextos com instruções sobre cuidados e prevenção contra a Covid-19 e, eventualmente, pedidos para os adultos lerem as histórias e instruções com as crianças. Pelo próprio ano predominante da publicação e pelas características acima apontadas, observa-se que, em sua maioria, os livros e e-books foram elaborados com um sentido de urgência e correspondendo a uma preocupação adulta com informar, proteger e ajudar as crianças, o que se reflete em vários de seus aspectos. O acervo construído – que não tem pretensões de ser exaustivo, tal a proliferação de edições pessoais, em pequenas editoras, virtuais... – abrange produções heterogêneas quanto ao refinamento editorial – imagens, texto, projeto gráfico – e quanto à qualidade, originalidade e apuro dos textos; alguns livros estão plenos de clichês e estereótipos, com tramas inconsistentes, em que fica evidente o esforço pedagógico em ensinar sobre outros temas (higiene em geral, respeito ao diferente, informações turísticas...) por vezes. Inclusive, há textos sem revisão linguística e ilustrações 'realistas' que beiram o grotesco (especialmente, em se tratando de edições artesanais e caseiras).

Em alguns, focaliza-se principalmente o fenômeno do isolamento e confinamento nas casas, como *Amanda no país do isolamento* (Livro 11); *O mundo pela janela* (DRUMMOND, 2020); *De uma janela à outra* (Livro 33), *As máscaras dos sentimentos* (Livro 15); *Confinamento* (Zoladz, 2020), por exemplo. Neles, as histórias têm como tema central os efeitos sociais da pandemia, e o processo sanitário serve apenas como pano de fundo.

E O QUE ENSINAM AS IMAGENS DO CORONAVÍRUS NOS LIVROS INFANTIS?

Analisado o acervo disponível de obras para crianças sobre o coronavírus, em um total de 51 títulos entre livros impressos e virtuais, identificamos um conjunto de 42 obras com representações imagéticas do vírus, numa proporção que perfaz 82,35% do acervo. Na maioria das obras, o vírus é um dos personagens do enredo e, como tal, é retratado, com frequência 'circulando' no ar (mostrando a sua onipresença). Entretanto, ele também aparece na TV, em balões de pensamento (Livro 13), balão de fala (Livro 34), no desenho de uma criança (Livro 17), em cartaz (Livro 23), em livro (Livro 25), na lousa de uma escola (Livro 38), numa pipeta de laboratório e no microscópio (Livro 40). É pertinente, também, citar o fato de que, numa espécie de busca de interatividade com o leitor, nas últimas páginas de algumas obras, solicita-se que a criança desenhe o vírus, por vezes a partir de um esboço apresentado (Livro 4, Livro 9 etc.).

Um mergulho mais detido nas obras em que identificamos representações imagéticas do vírus nos fornece outros dados interessantes. Assim, 19 delas trazem já alguma representação do mesmo na capa, o que aponta para a centralidade dele no próprio enredo, corroborada pela sua nomeação em alguns títulos: *O escudo protetor contra o rei vírus* (Livro 10); *O vírus malvado e as crianças poderosas* (Livro 9); *Shen, Vidinho e o Vírus* (Livro 14); *O avanço do coronavírus* (Livro 16); *Todos contra o vírus* (Livro 18); *A minha avó tem coronavírus* (Livro 3) etc. Garralón (2015, p. 66-68) nos relembra a importância dos títulos e observa como eles podem "funcionar como um convite para nos aproximarmos" dos livros. Conforme a autora, alguns títulos de livros informativos "apenas informam", outros "já anunciam detalhes do conteúdo", outros "despertam a curiosidade" e em outros, ainda, "se recorre ao apelo", convidando o leitor à ação, o que se observa em alguns dos livros citados.

Relembremos, ainda, que uma estratégia tradicional da literatura infantil é a escolha de personagens crianças para as histórias, o que facilitaria os processos de identificação e aproximação aos/às leitores/as. No nosso caso, a escolha se torna evidente no predomínio de personagens crianças como heróis/heroínas que são mostrados em luta contra o coronavírus, como se pode observar na Fig. 1.

Figura 1 – Capas dos livros *Shen, Vidinho e o Vírus* (Livro 14); *O vírus malvadão e as crianças poderosas* (Livro 9); *O escudo protetor contra o rei vírus* (Livro 10); *O avanço do Coronavírus* (Livro 16)



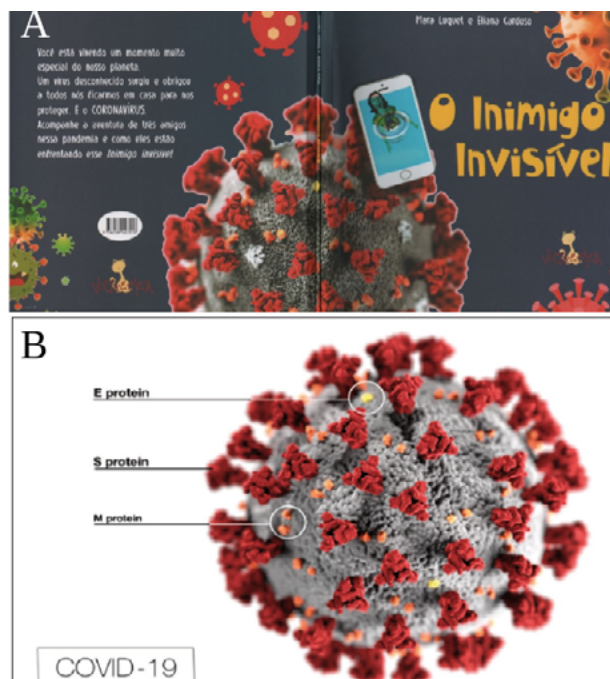
Fonte: Dal-Col, 2020; Campos, 2020; Canto, s/d; Dias, 2020.

Os exemplos da figura 1 já ilustram a tendência, dominante tanto nas capas quanto nas ilustrações internas - de representar o coronavírus com traços humanos, ou seja, com feições que expressam variadas emoções. Das 19 capas, 12 contêm vírus com

expressões humanas, enquanto em sete delas esta característica não está presente.

Entre as obras cuja capa não tem imagens 'humanizadas' do vírus, mas representações mais esquemáticas, destaca-se *O inimigo invisível* (Livro 26). Nela, na superfície única que congrega capa e contracapa, vemos em primeiro plano uma representação do vírus similar às imagens de textos de divulgação científica durante a pandemia, a qual, entretanto, é secundada por várias estilizações nas quais se inclui também uma imagem do vírus com feições humanas que expressam pavor (Fig. 2) Para efeitos comparativos, vemos, na figura, imagem produzida pelo *Centers for Disease Control and Prevention. 2020*, trazida por Ferreira e Mello (2022, p. 16), ao lado da capa de *O inimigo invisível*.

Figura 2 – Capa do livro *O inimigo invisível* (Livro 26)



Fonte: Luquet e Cardoso, 2021; Ferreira e Melo, 2022.

Como é sabido, a denominação coronavírus advém da observação, ao microscópio, do formato do vírus, que se assemelha a uma coroa que cobre toda a sua superfície (*corona* – coroa, em latim). Recuperando o sentido original de ‘coroa’ – e não sua ampliação metafórica, 5 obras referem-se às coroas da realeza, fazendo, em alguns casos uma evocação mais ampla de elementos ligados a tal contexto, comum nas histórias infantis, como fruto da tradição de alguns contos de fada.

Assim, já na capa (Fig. 1B) do Livro 9, vê-se que a figura assustadora do vírus (única do acervo que apresenta um só olho, como um ciclope mitológico) aparece com uma coroa, que se repete em praticamente todas as ilustrações do miolo. Entretanto, não há referência à coroa no texto verbal. Já no Livro 4, que tem ilustrações de vírus com uma coroa ‘real’, lê-se: “Quando todo mundo em casa se trancar, o vírus de coroa não vai ter em quem pegar!”. No Livro 10 (Fig. 1C), o processo metafórico correlacionado à coroa é mais desenvolvido, evocando-se a realeza do vírus (rei vírus – nomeação constante em todo o enredo) e aproveitando a imagem de um castelo. O texto assim inicia: “Havia uma vez um rei muito fedorento chamado Vírus, que vivia escondido em qualquer lugar do mundo (...) Então um dia, saiu à conquista de outros reinos.”

A utilização de um escudo como arma também contribui para compor cenários que evocam reinados, lutas etc. Já o Livro 35, “Corona – Esse vírus usa coroa, mas não é rei!” – procura explorar esta ambivalência do vírus: “um vírus que usa coroa, mas não é rei. Ou ele pensa que é?”. Em outra passagem ilustrada, lê-se: “Ele tem coroa! A coroa dele, (sic) até lembra a coroa dos reis”. Seguem alguns comentários sobre reis, coroa, bruxos... para a criança narradora concluir: “... Então, assim como, nem todo rei é bom, nem toda bruxa é má... melhor deixar esse vírus ser chamado de Corona mesmo.” Por fim, no Livro 18, *Todos contra o vírus*, já na imagem da capa – que congrega inúmeros elementos, ambientes, cenas e pessoas, aparecem ‘boiando’ no ar várias figuras de coronavírus assustadores com



pequenas coroas reais, que os distinguem, na obra, das representações de outros microorganismos. Entretanto, o texto escrito não chega a fazer alusão a 'coroas', apenas usando a denominação de coronavírus. Por fim, observe-se, na figura 6E, adiante, retirada de livro que narra a saga de uma idosa que se cura da Covid19 (Livro 3 - *A minha avó tem coronavírus*), a imagem da protagonista roubando a coroa do vírus derrotado, no chão, e a colocando sobre sua cabeça.

Também nosso olhar foi atraído pela questão da 'monstruosidade' do vírus. É evidente que o caráter inesperado e avassalador da pandemia acentuou a tendência de considerar os vírus como "malignos, inimigos e monstruosos". Entretanto, observe-se o que Calleja - em obra de 2005 dedicada aos 'monstros', na qual busca analisar atitudes e reações frente ao outro 'diferente, proscrito, grotesco' na História - refere no capítulo "Los nuevos rostros del monstruo". Perscrutando o que chama de 'folclore moderno', que englobaria as chamadas lendas urbanas, o autor menciona 'un representativo ejemplo de una de las modalidades de monstruos de la modernidad: los virus' (p. 145).

Aliás, a descrição verbal do coronavírus como 'monstro', correspondendo às imagens aterradoras, aparece em várias passagens de obras. Alguns exemplos: "Conversando sobre o coronavírus, Vidinho descreveu o coronavírus como um monstro. O vírus monstro do cérebro dançante tinha várias pernas e muitas bocas." (Livro 14); "Nesse lugar esquisito, havia um monstro enorme, redondo e cheio de espinhos ameaçadores por todo o corpo. Ele tinha uma terrível cara de mau." (Livro 11, p. 29; legendando a figura 5C); "Teve monstro vermelho. Nojento que nem meleca." (Livro 33, p. 22); " - João, está na hora de te explicar uma coisa. Esse monstrengo que chegou ao Brasil é um vírus, conhecido como *coronavírus*." (Livro 34, legendando a figura 4C); "E assim eu podia, mesmo brincando, aprender que este monstro invisível era perigoso, mas que bastava água e sabão ou um pouco de álcool na mão para nos proteger." (Livro 27, p. 17). A velha associação feiura-maldade, tão presente nos contos tradicionais, é, mais uma vez, acionada.

Às vezes, a referência é mais amena, com o uso da expressão “bichinho”. Vejam-se os exemplos: “Um certo ‘bichinho’ que a gente não vê, está deixando algumas pessoas doentes. (...) Esse tal ‘bichinho’ se chama coronavírus,” (Livro 20, s/p); “Tem um bichinho quase invisível conhecido como coronavírus. Ele pode atacar as pessoas (...)” (Livro 29, p. 5).

Exemplos da utilização de expressões faciais variadas na representação do vírus, em capas de obras, são trazidos a seguir, na Figura 3.

Figura 3 – Capas dos livros *Corona, o vírus que pega carona* (Livro 41); *As aventuras de Quarentino* (Livro 19); *Todos contra o vírus* (Livro 18)

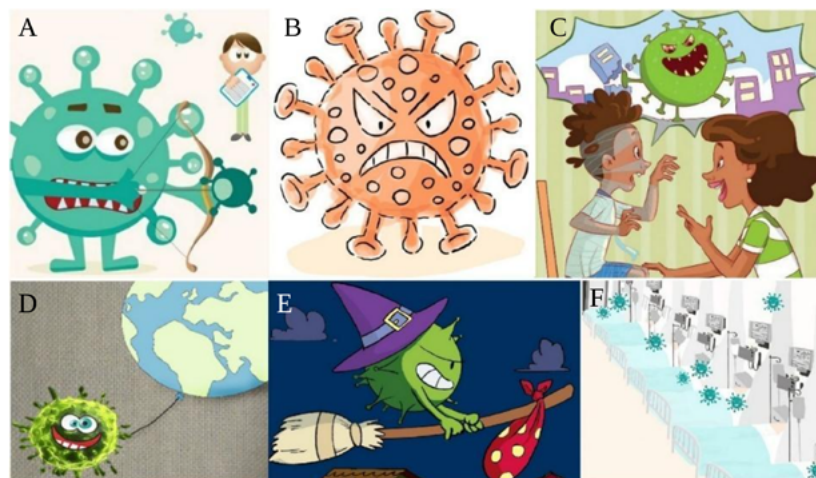


Fonte: Trambaiolli Neto, 2020; Evangelista, 2020; Equipe Susaeta Ediciones, 2020.

A atribuição de expressões humanas às imagens do vírus se espalha pelas ilustrações internas das obras, como vemos na figura 4,

por vezes associada à existência de membros, preferencialmente braços, com os quais o coronavírus pratica alguma ação ou faz um gesto.

Figura 4 – Ilustrações internas dos livros *O escudo protetor contra o rei vírus* (Livro 10); *Sofia e Otto. Somos heróis – os cuidados para o Coronavírus ir embora* (Livro 25); *Xô, coronavírus* (Livro 34); *Corona, o vírus* (Livro 40); *Esse vírus usa coroa, mas não é rei* (Livro 35); *A minha mãe é médica e já tenho saudades dela* (Livro 1)



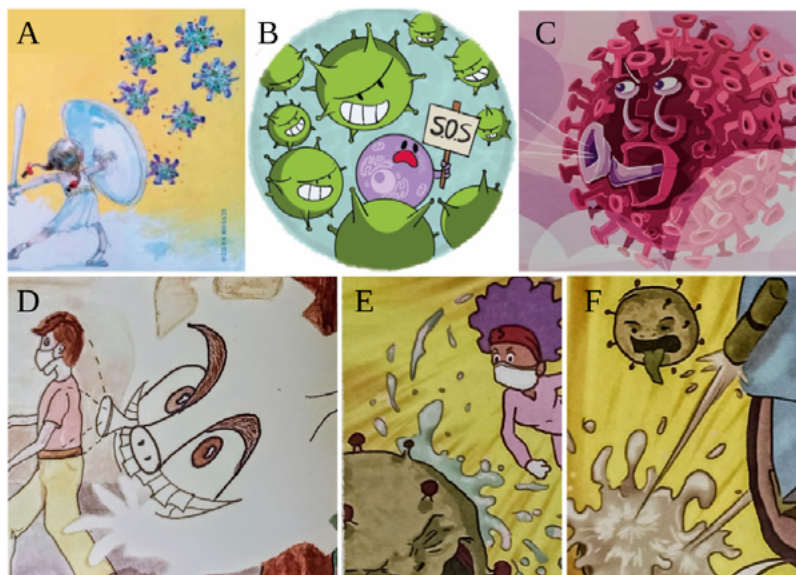
Fonte: Canto, s/d; Leite, 2020; Roque Júnior, 2020; Sousa, s/d; Santos, 2020; Amorim e Correia, 2020.

Na figura 4, é possível ver exemplos de representações de vírus com expressões malignas, às vezes zombeteiras, mesmo quando representados num ambiente de maior realismo – a UTI de um hospital. Aliás, cumpre informar que, no acervo consultado, imagens mais realistas de hospital, de adoecimento e morte são bastante raras, como analisaram Silveira e Mello (2024).

Aliás, há um padrão narrativo de certa forma prevalente na maioria das obras. O vírus é, primeiro, apresentado em sua aparência maligna, maldosa (Fig. 1, 3 e 4) e, concomitante ou sucessivamente, aparece ‘agindo’: às vezes viajando pelo mundo, às vezes atacando – e esta ação às vezes é representada pelo ‘soprar’ (Fig. 5), evocando certamente o contágio aéreo do coronavírus. Desenvolvem-se por vezes cenas

de luta, em que os pequenos esgrimam 'armas' variadas, tanto simbólicas quanto 'reais'. O fato de tal luta, na maioria dos livros, ser protagonizada por crianças – poderosas, heroínas – está estampado também em alguns títulos, como *Sofia e Otto. Somos heróis – os cuidados para o Coronavírus ir embora* (Livro 25); *O vírus malvado e as crianças poderosas* (Livro 9). Mas, em alguns casos, pouco numerosos, é realçado o papel dos profissionais de saúde nesta luta, como em *Minha mãe é médica e já tenho saudades dela* (Livro 1) e *Todos contra o vírus* (Livro 18).

Figura 5 – Ilustrações internas dos livros *Carta às meninas e aos meninos em tempos de Covid-19* (Livro 5); *Esse vírus usa coroa, mas não é rei* (Livro 35); *Amanda no país do isolamento* (Livro 11); *Ele não era meu amigo* (Livro 27); *As aventuras de Quarentino* (Livro 19)



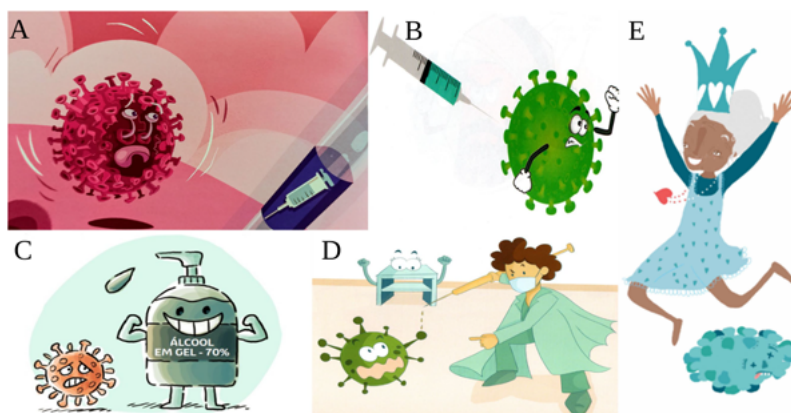
Fonte: Baptista, 2020; Santos, 2020; Cardoso, 2021; Mello, 2020; Evangelista, 2020.

Observe-se que na Figura 5A, a luta da menina contra os coronavírus é representada imagetivamente pelo uso de armas bastante frequentes em narrativas tradicionais – escudo e espada – enquanto, nas Figuras 6A, 6B, 6C e 6D, trata-se de 'armas' que efetivamente

constituíram recursos de combate à doença e sua proliferação na pandemia – álcool gel e, principalmente, a vacina. As duas tendências – a representação simbólica, tributária da metáfora das guerras tradicionais, e a representação mais realista – se distribuem entre várias obras que ilustram o embate.

Ao final das histórias, por fim, o vírus é ‘vencido’, aparece acurado, derrotado e representado com os elementos figurativos tradicionalmente utilizados para sinalizar a partida (Fig. 6).

Figura 6 - Ilustrações internas dos livros *Amanda no país do isolamento* (Livro 11); *Corona, o vírus que pega carona* (Livro 41); *Sofia e Otto: Somos heróis – os cuidados para o Coronavírus ir embora* (Livro 25); *Os amiguinhos da sala 7 e a pandemia* (Livro 37); *A minha avó tem coronavírus* (Livro 3)



Fonte: Cardoso, 2021; Trambaiolli Neto, 2020; Leite, 2020; Silva, 2021; Amorim, Correia, Correia, 2020.

A escolha preferencial dos livros em tematizar a ‘luta’ contra o vírus como tema central (e não o isolamento, as mudanças no cotidiano, por exemplo) se conecta a uma tendência corrente geral de abordagem social e cultural das doenças. Efetivamente, é preciso lembrar o quanto as doenças – em geral – foram encapsuladas pela metáfora da guerra. Moreno (2016, p. 67), por exemplo, cita



a metáfora 'A saúde é um combate', da qual derivam expressões linguísticas metafóricas que usam termos como 'atacar', 'invasão', 'defesas', 'destruir', 'combater' etc. Já Sontag (2007), em seus ensaios clássicos sobre significados políticos e morais de doenças (com especial destaque à tuberculose, à AIDS e ao câncer), registra a expansão do uso da metáfora militar na medicina a partir da década de 1880, "com a identificação das bactérias como agente de doenças" (p. 59). Isso fica evidente em campanhas sanitárias de diversos países, às quais subjaz o seguinte axioma: "Enquanto antes era o médico que empreendia a *bellum contra morbum*, a guerra à doença, agora é toda a sociedade que o faz."

Já Moura (2023), em sua análise da "linguagem usada para falar da pandemia, em especial no Brasil" (p. 13), que buscou elementos verbais disponíveis em matérias sobre a pandemia no jornal Folha de São Paulo, nos traz importantes dados que podemos relacionar com os livros infantis sob escrutínio. Afirma o autor que as metáforas usadas para a Covid-19 cumpriram funções de "dar sentido a uma experiência nova e difícil de entender" (p. 25). Diferentemente de outras doenças, o agente causador (o vírus) era invisível e os próprios efeitos do vírus no corpo não eram facilmente discerníveis, o que levou as pessoas a buscarem uma interpretação viável da doença, a qual lhes era fornecida pelas metáforas. Relembremos, com o autor, que "a metáfora (...) é uma associação motivada de ideias, que revela o tipo de conexão entre conceitos considerada relevante pelos falantes" (p. 59) e, além disso, é "uma forma poderosa de compreensão da realidade que nos cerca". Pois bem: analisando apenas as metáforas do coronavírus encontradas em matérias da Folha de São Paulo, durante um único mês do ano de 2020, o autor mostra a predominância da 'personificação' do vírus como categoria metafórica largamente dominante e, dentro dessa categoria, o predomínio de duas subcategorias de personificação: "causador de uma guerra" e "bandido/inimigo" (3 em cada 4 ocorrências de personificação se encaixavam em uma dessas).

Ora: é evidente a relação de convergência entre o discurso verbal público (de uma mídia, no caso) sobre o coronavírus e a Covid-19 e o discurso imagético do vírus nas obras para crianças. Obviamente, as imagens reinterpretam, acrescentam significados e lançam mão de estratégias já tradicionais da produção para crianças, contribuindo para a construção de uma rede pedagógica atuante sobre o perigo da Covid-19. Assim, para tal tradução, concorreu a larga tradição de antropomorfização, em especial dos animais, na literatura para crianças, que, depois da proliferação das mídias (cinema, jogos eletrônicos, revistas...), se estendeu de forma avassaladora sobre a produção cultural infantil mais ampla. Também foram constatadas alusões a fenômenos culturais mais recentes, como o caso dos super-heróis das mídias (Figura 3B, por exemplo), de grande apelo infantil.

PALAVRAS FINAIS

Findo o percurso por 42 obras para crianças, publicadas no Brasil, que tematizaram a Covid-19, com especial olhar para as representações imagéticas do coronavírus, alguns apontamentos e reflexões podem ser trazidos.

Evidentemente, há limites no nosso estudo, na medida em que não “ouvimos” (num sentido mais amplo do que o da mera audição da fala) eventuais leitores/as das obras – no papel ou nas telas, nem tivemos possibilidade de rastrear a sua circulação. Mas sempre é preciso lembrar que, entre o endereçamento de uma obra a um determinado público e sua recepção, há um considerável espaço povoado por vivências, sentimentos, crenças, conhecimentos etc., tanto subjetivos quanto permeados por condições de contexto (se é que é possível fazer tal distinção).



Enfim, emerge, da leitura das obras, a evidência de uma “pedagogia do medo”, de um medo coletivo, do qual nos falavam, já em 2022, Ferreira e Melo. Se Delicado e Rowland (2021), ao analisarem as imagens do vírus em websites jornalísticos, científicos e governamentais, registram que o caráter ameaçador do vírus foi reforçado (para destinatários adultos, relembremos) pelo uso de cores fortes, aparência de pontas e outros elementos, vemos que, no caso das representações para crianças, novas exigências se colocavam. Para tornar a pandemia mais ‘palpável’, um dos caminhos viáveis era tornar o coronavírus um personagem de um enredo, frequentemente interagindo com humanos. E como fazê-lo, dadas suas dimensões microscópicas e sua invisibilidade? A solução mais frequentemente usada foi a de ignorar tais características e recorrer à antropomorfização do vírus, com suas feições malignas ou aterradoras, suas ações humanizadas, seus sopros, suas lutas imaginárias contra heróis e super-heróis infantis (em sua maioria). A antropomorfização confere intencionalidade às personagens não humanas e, mesmo que em algumas obras também compareçam imagens mais neutras, alinhadas ao conhecimento científico (às vezes, embutidas nos conselhos sanitários ao final das obras), é possível supor que personagens em luta e vilões assustadores caem mais fundo na memória e nas impressões das crianças. Afinal, como relatam Ferreira e Melo (p. 5), uma das cocriadoras da 1ª Imagem digital da Covid-19 afirmava que o uso de cor e contraste tinha como objetivo “ajudar a melhorar a resposta emocional a fim de demonstrar a gravidade do vírus e da situação.” Já na gramática visual da produção cultural para crianças, foi possível ‘humanizar’ os perigos, tornando-os inteligíveis e mais concretos para elas. A antropomorfização do vírus, nas imagens e histórias para crianças, como vimos, também se conecta com o alto grau de personificação do vírus nos discursos para adultos.

Os dois breves estudos que encontramos, que mencionam desenhos do vírus pelas crianças (Alvaro; Folino; Massarani; Chagas, 2021; Martinerie; Bernoux; Giovannini-Chami; Fabre, 2021) apontam,

em alguma medida, para a apropriação dos elementos correntes na sua representação, tanto os que constavam das representações 'oficiais' e midiáticas, quanto os peculiares de seu endereçamento – a presença dos 'espinhos' e, por vezes, expressões humanas.

É preciso demarcar, também, que, não obstante as origens muito variadas das obras – desde autores independentes até instituições de saúde e outras entidades, como prefeituras – não foi localizada, em nenhuma delas – e aqui nos reportamos ao total de 51 títulos do acervo, alguma menção positiva ao uso de 'ivermectina' ou alguma menção negativa ao uso de vacinas, ideias que, nos anos da pandemia, foram amplamente divulgadas, inclusive pelo então presidente da República Jair Messias Bolsonaro e seus seguidores. As explicações para tal ausência – benfazeja, por sinal – deixamos a cargo dos leitores e leitoras.

Neste momento em que se registram, com artigos, debates e matérias, os cinco anos do início da pandemia da Covid 19 e se recordam os terríveis momentos – com suas nuances políticas, sociais, sanitárias – que vivemos em 2020 e 2021, todos nos perguntamos: afinal, o que 'aprendemos' com a pandemia e com o *tsunami* que se abateu sobre o mundo? E o que terá ficado dessas 'pedagogias culturais' que foram acionadas para as crianças, numa rede que englobou imagens e textos de muitos livros e e-books, articulados ao bombardeio diário das notícias da mídia e às situações cotidianas inusitadas e prolongadas que então todos vivemos?

REFERÊNCIAS

ALVARO, Marcela; FOLINO, Carolina; MASSARANI, Luísa; CHAGAS, Catarina. "A máscara salva": representações sociais da pandemia de covid-19 por meio dos desenhos de crianças cariocas. **Saúde e Sociedade**. v. 30, n. 4, p. 1-12, 2021.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, n. 33, p. 1-23, jun. 2017.

ASBAHR, Melissa Cristina Correa; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros de auto-ajuda para crianças: uma coleção. **Proposições**, v. 13, n. 1, p. 186-199, jan./abr. 2002.

CALLEJA, Seve. **Desdichados monstruos – la imagen deformante y grotesca de ‘el otro’**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2005.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: ed. Lê, 1995

CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (orgs.) **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DELICADO, Ana; ROWLAND, Jussara. Visual Representations of Science in a Pandemic: COVID-19 in Images. **Frontiers in Communication**. v. 6, p. 1-9. Published 07 may 2021.

FERREIRA, João Paulo; MELO, Cristiane Vilma de. “É difícil temer aquilo que não podemos ver”: o trabalho representacional da Covid-19 e a pedagogia do medo entre vírus e animações. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. v. 32(2), p. 1-25, 2022.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARTINERIE, Laetitia; BERNOUX, Delphine; GIOVANNINI-CHAMI, Lisa; FABRE, Alexandre. Children’s Drawings of Coronavirus. **Pediatrics**. v. 148, n. 1, p. 1-10, July, 2021.

MORENO, Elena Silvia Pérez. Metáforas que andan en el discurso de la vida cotidiana y el científico. In: PÉREZ, Elena del Carmen; BORTOLON, Mariela (orgs.). **Andar entre metáforas**. Córdoba: Comunic-Arte, 2016.

MOURA, Heronides. **O vírus bandido: linguagem e política na pandemia**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2023.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; MELO, Camila Alves de. Adoecimento e morte em livros infantis sobre a Covid-19. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 19, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11816>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora, AIDS e suas metáforas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

VERSIANI, Daniela; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, 14 abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/0>. Acesso em: 05 maio 2020.

ZAKARIA, Fareed. **Dez lições para o mundo pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

OBRAS ANALISADAS:

1. AMORIM, Susana; CORREIA, Miguel. **A minha mãe é médica e já tenho saudades dela**. Ilustrações de Beatriz Braga. [Portugal]: Ideias com História, 2020. *E-book* (30 p., il. color) (Coleção Tudo vai ficar bem). ISBN: 978-989-8937-14-8. Disponível em: <https://www.coronakids.pt/livros>. Acesso em: 14 fev. 2025.
2. AMORIM, Susana; CORREIA, Miguel. **Quando minha escola abrir**. Ilustrações de Beatriz Braga. [Portugal]: Ideias com História, 2020. *E-book* (25 p., il. color) (Coleção Tudo vai ficar bem). ISBN: 978-989-8937-13-1. Disponível em: <https://www.coronakids.pt/livros>. Acesso em: 14 out. 2021.

3. AMORIM, Susana; CORREIA, Miguel; CORREIA, Marta. **A minha avó tem coronavírus.** Ilustrações de Beatriz Braga. [Portugal]: Ideias com História, 2020. *E-book* (21 p., il. color) (Coleção Tudo vai ficar bem). ISBN: 978-989-8937-12-14. Disponível em: <https://www.coronakids.pt/livros>. Acesso em: 14 out. 2021.
4. ARAÚJO, Tatyanny F. **Por que eu não posso ir lá fora?** [S. l.: s. n.], 2020. 31 p., il. color. Disponível em: https://tataraujo.rettore.com.br/?page_id=57. Acesso em: 14 fev. 2025.
5. BAPTISTA, Mônica Correia (org.). **Carta às meninas e aos meninos em tempos de Covid-19.** [S. l.]: Fórum Mineiro de Educação Infantil, 2020. Disponível em: http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/FMEI_carta_final.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.
6. BARBARA, Vanessa. **Bibi fica esquisita.** Ilustrações de Ivo Minkovicius. SP: Editora de Cultura, 2021.
7. BICA, Claudia Giuliano. **Coronabook.** Porto Alegre: Editora da UFCSPA, 2020. Disponível em: <https://www.ufcspa.edu.br/vida-no-campus/editora-da-ufcspa/obras-publicadas>. Acesso em: 14 fev. 2025.
8. BICA, Cláudia Giuliano (org.). **Valentina na pandemia.** Porto Alegre: Editora da UFCSPA, 2020. 64 p.: il. Disponível em: <https://www.ufcspa.edu.br/vida-no-campus/editora-da-ufcspa/obras-publicadas>. Acesso em: 14 fev. 2025.
9. CAMPOS, Daniel Cavalcanti. **O vírus malvadão e as crianças poderosas.** [S. l.: s. n., 2020]. Disponível em: <https://ondacultural.wixsite.com/livro>. Acesso em: 14 out. 2021.
10. CANTO, Guadalupe del. **O escudo protetor contra o rei vírus: um conto para explicar às crianças o que está acontecendo.** [S. l.: s. n., entre 2020 e 2021]. Disponível em: https://pirai.rj.gov.br/sme/ensino_fundamental_4_ano/lingua_portuguesa/0%20escudo%20protetor%20contra%20o%20rei%20v%C3%ADrus.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.
11. CARDOSO, Leonardo Mendes. **Amanda no país do isolamento.** Ilustrações de Fabiana Salomão. SP: Editora do Brasil, 2021.
12. CAVALCANTE, Catarina Gomes Borges Rosa; BORGES, Elina. **Catarina e o coronavírus.** [S. l.: s. n., entre 2020 e 2021].

13. CORREIA, Marta; CORREIA, Miguel. **Dias de uma família fechada em casa.** Ilustrações de Daniela Leal. [Portugal]: Ideias com História, 2020. (Coleção Tudo vai ficar bem). Disponível em: <https://www.coronakids.pt/livros>. Acesso em: 14 out. 2021.
14. DAL-COL, Patrícia. **Shen, Vidinho e o vírus.** Ilustrações de Clarice Goulart. Porto Alegre: PLUS; Simplíssimo, 2020.
15. DELLAGIUSTINA, Ana Paula Garcia; BROERING, Camilla Volpato. **As máscaras dos sentimentos.** [S. l.: s. n.], 2020.
16. DIAS, Danilo. **O avanço do coronavírus.** Salvador: DNA-D Estúdio, 2020.
17. EAGLE, Magali Borges Gonçalves. **Beto e o monstro chamado Corona.** [S. l.: s. n.]: 2020. 25 p., il. color. (Série Monstro Corona Livro, n. 1).
18. EQUIPE SUSAETA EDICIONES. **Todos contra o vírus.** Ilustrações de Kasandra Barueri, SP: Girassol, 2020.
19. EVANGELISTA, Adriano. **As aventuras de Quarentino.** Ilustrações de Álisson Flor. Fortaleza: CENE Editora, 2020.
20. FERNANDES, Paula Emmanuella. **Xô, Coronavírus!** Ilustrações de Sergio Neres. Contagem, MG: Ed. do Autor, 2020.
21. GOMEZ, Ana M. **A história da ostra e da borboleta: o coronavírus e eu.** [S. l.: s. n.]: 2020. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/a-historia-da-ostra-e-da-borboleta-o-coronavirus-e-eu-ana-m-gomez.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.
22. INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. **Meu herói é você: como as crianças podem combater a COVID-19!** [S. l.]: IASC, 2020
23. IPPEN, Chandr Michiko Ghosh; BRYMER, Melissa. **Trinka e João no combate ao grande Vírus:** Trinka, João e a comunidade trabalham juntos. Ilustrações de Erich Ippen, Jr. [S. l.]: Piploproductions.com., 2020
24. LACERDA. **A esperança contra o Coronavírus – A menina do violino azul – parte 2.** [S. l.: s. n., entre 2020 e 2021].

25. LEITE, Pedro. **Sofia e Otto: Somos heróis – os cuidados para o Coronavírus ir embora**. [S. l.: s. n.]: 2020
26. LUQUET, Mara; CARDOSO, Eliana. **O inimigo invisível**. São Paulo: Volta e Meia, 2021.
27. MELLO, Denise. **Ele não era meu amigo**. Rio de Janeiro: Autografia Editora, 2020.
28. MOLINA, Manuela. **COVIBOOK**. [S. l.: s. n., entre 2020 e 2021]. Disponível em: <https://www.mindheart.co/descargables>. Acesso em: 14 fev. 2025
29. NEVES, Haydée de Souza. **Ana Gota**. Ilustrações Dam D'Souza. São Paulo: Canguru, 2020.
30. NEVES, Haydée de Souza. **Alice e Ana Gota de volta às aulas**. Ilustrações Bia Nuit. São Paulo: Canguru, 2020.
31. PALMA, Clotilde Celorico; RAMOS, Rita Celorico Palma. **A Joaquina e o COVID-19: uma história de saúde pública para crianças**. [S. l.]: Ordem dos Contabilistas Certificados, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11407/1/Joaquina_COVIDc%20\(1\).pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11407/1/Joaquina_COVIDc%20(1).pdf). Acesso em: 14 out. 2021.
32. PINTANEL, Aline C. **Nosso final feliz**. [S. l.: s. n., entre 2020 e 2021].
33. RODRIGUES, Ana Cabral. **De uma janela à outra**. Ilustrações de Flávia de Sousa Araújo. Niterói: EDUFF, 2022.
34. ROQUE JÚNIOR, Antônio. **Xô, coronavírus**. Ilustrações de Mary Mos. Bauru, SP: Plante, 2020.
35. SANTOS, Dilvani Oliveira. **Corona - Esse vírus usa coroa, mas não é rei!** Ilustrações de Douglas dos Santos da Silva. 1. ed. São Paulo: Perse Editora, 2020. Disponível em: <http://www.perse.com.br/ebook/N1595961187222/ebook.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.
36. SERRA-NEGRA, Luísa Cheib. **A menina que engoliu o sorriso**. Ilustrações de Cristina Arruda. Organização de Júnia Maria Cheib Serra-Negra. [S. l.]: Museu Nacional da Poesia, 2020.

37. SILVA, Francisca Soares Guedes e. **Os amiguinhos da sala 7 e a pandemia.** Ilustrações Bruna Hermínio. Rio de Janeiro: Telha, 2021.
38. SILVA, Girlane. **Um ano estranho.** Ilustrações de Hidarui Mei. Rio de Janeiro: Ases da Literatura, 2021.
39. SILVA, Patrícia Cavazzana da. **Vovó cadê você?** Ilustrações de Carol MRMO. Rio de Janeiro: Ases da Literatura, 2022.
40. SOUSA, Maria Jesus. **Corona, o vírus.** Ilustrações de Maria Guerreiro. [S. l.: s. n., entre 2020 e 2021].
41. TRAMBAIOLLI NETO, Egídio. **Corona, o vírus que pega carona.** São Paulo: Uirapuru, 2020.
42. WAN-DICK, Bruno. **Abre a boca e feche os olhos.** Bauru, SP: Cia.Camarim, 2020.

OUTRAS OBRAS INFANTIS CITADAS

DRUMMOND, Regina. **O mundo pela janela.** Ilustrações de Thaís Linhares. São Paulo: Duna dueto, 2020. 16 p.

FALCÃO, Adriana. **Uma página do mundo.** Ilustrações de Jonathas Martins. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

ZOLADZ, Mauro. **Confinamento.** Ilustrações de Anna Sanfellippo. Bonbini books, 2020.

3

Andresa Silva da Costa Mutz

Carolina Neves da Silva

Luis Marcelo Miranda

O CONSUMO DE LIVROS OPERACIONALIZADO POR PLATAFORMAS DIGITAIS:

UMA ANÁLISE A PARTIR
DOS ESTUDOS CULTURAIS
EM EDUCAÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.3)

INTRODUÇÃO

Cada vez mais diferentes aspectos da vida cotidiana são operacionalizados por meio de tecnologias digitais. Por exemplo: você paga a maioria de suas compras em dinheiro de papel ou com cartão bancário (ou, mais recentemente, um PIX)? Quando precisa se deslocar na sua cidade, sinaliza com o braço com a intenção de parar um táxi ou usa um aplicativo, como o *Uber* para chamar um carro? Os programas televisivos a que assiste em seu tempo livre são da televisão aberta ou estão em algum serviço de streaming à semelhança do *Netflix*? Para se comunicar com seus colegas de trabalho, prefere o *Gmail* ou *WhatsApp*? Você consegue acessar aos resultados de seus exames laboratoriais ou de imagem com uma senha oferecida pela clínica na qual foram realizados? Possui algum documento como Carteira Nacional de Habilitação (CNH), Cadastro de Pessoa Física (CPF) ou Título Eleitoral no formato eletrônico?

No que tange os modos como consumimos livros, essa tendência de digitalização também tende a se confirmar quando olhamos para inúmeros fatores: a ascensão da Amazon como uma gigante no comércio digital de livros, com preços muito abaixo dos praticados pelas livrarias físicas; o fechamento de redes de livrarias como a Livraria Saraiva¹, e o enxugamento do número de lojas da Livraria Cultura², que chegou a ter dezessete lojas, e, atualmente, tem somente uma em operação no Brasil; a pandemia que acen-
tuou esse cenário, em que pequenas livrarias também sofreram

- 1 RODRIGUES, Maria Fernanda. Saraiva fecha todas as lojas no Brasil e demite funcionários; relembre a história da livraria. Estadão. São Paulo, set. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/literatura/saraiva-demite-funcionarios-e-ultimas-lojas-da-rede-devem-ser-fechadas/>. Acesso em: 24 out. 2024.
- 2 LIVRARIA Cultura, na Avenida Paulista, fecha as portas mais uma vez após decisão judicial. g1 SP. São Paulo, abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/01/livraria-cultura-na-avenida-paulista-fecha-as-portas-mais-uma-vez-apos-decisao-judicial.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2024.

e, por muito menos, fecharam³; o impulsionamento nas vendas dos dispositivos digitais para leitura, os e-readers; mudanças no formato de negócios do mercado livreiro, como, por exemplo, os clubes de assinatura de livros como uma estratégia de venda recorrente; e os *book influencers* que, em diferentes plataformas, produzem conteúdos voltados à leitura. Esses são alguns pontos que nos dão pistas sobre as mudanças no consumo de livros no Brasil por meio da cultura digital na contemporaneidade.

Neste texto, a partir da aproximação entre os conceitos de Pedagogias Culturais, Plataformização da Sociedade e Modulação Algorítmica, apoiado na perspectiva teórica e metodológica dos Estudos Culturais em Educação, pretende-se apresentar algumas reflexões sobre o consumo de livros na contemporaneidade. Desse modo, iniciamos a seção 1, nomeada **Estudos Culturais como grade de análise de fenômenos de nosso tempo**, explicitando a noção de Pedagogias Culturais, Plataforma e Modulação como justificativa para análise de um fenômeno que, embora ocorra fora ou paralelamente à escola, pode produzir efeitos sobre os sujeitos escolares. Na seção 2, intitulada **Os livros como bem de consumo na História**, apresentamos uma revisão teórica acerca dos modos como, no passado recente, se dava o acesso aos livros em nosso País. A seção 3: **Estantes virtuais, clubes digitais e bookstagram como formas contemporâneas de consumo de livros**, ocupa-se em identificar as formas como o estágio mais atual do Capitalismo vai transformando o consumo de livros, em um serviço mediado por plataformas digitais. Com isso, na seção: **4. Considerações Finais**, pretendemos reunir alguns elementos que possibilitem a reflexão sobre os efeitos da plataformização do consumo de livros.

3

ALVES, Raoni. Rio perde 60 livrarias em 6 anos e vê lojas de bairro e novos modelos de negócio crescerem. g1 Rio, Rio de Janeiro, out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/12/10/rio-perde-60-livrarias-em-6-anos-e-ve-lojas-de-bairro-e-novos-modelos-de-negocio-crescerem.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2024.

ESTUDOS CULTURAIS COMO GRADE DE ANÁLISE DE FENÔMENOS DE NOSSO TEMPO

Definiremos Pedagogias Culturais a partir das contribuições de autores como Marisa Vorraber Costa, Paula Deporte de Andrade, Viviane Castro Camozzato e outros que discutem o conceito. Ao considerarmos o consumo de livros mediado por plataformas digitais, o conceito de pedagogias culturais ganha particular relevância, uma vez que propõe uma análise crítica dos modos como a cultura, a mídia e a sociedade operam na constituição dos sujeitos, ensinando-os como estar no mundo.

Antes, porém, buscamos a concepção de cultura conforme Costa, que a compreende:

[...] como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (2005, p. 109).

Já Bortolazzo (2020) explica que denominar uma “pedagogia” como “cultural” vai além de uma justificativa teórica de um campo epistemológico, passa por compreender que se trata de um processo constitutivo de saberes e produção de conhecimento sobre os sujeitos. O pesquisador ressalta que “pedagogia cultural não é simplesmente uma nova expressão que conecta pedagogia e cultura, mas reitera uma importância significativa conferida às questões culturais no campo pedagógico” (p. 316).

Camozzato e Costa (2013) se debruçaram sobre as condições de emergência, disseminação e usos do conceito de pedagogias culturais no campo dos Estudos Culturais em Educação, especialmente nos explorados sentidos do termo “invenção”, adotado nas ciências humanas e sociais. Buscam de forma analítica as contribuições de pesquisadores particularmente associados a formulações e desdobramentos do conceito, como David Trend, Henry Giroux, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe e Elizabeth Ellsworth.

O termo Pedagogias Culturais começa a circular no cenário acadêmico brasileiro há, aproximadamente, 25 anos. Chega aqui em capítulos e livros traduzidos que introduzem em nosso País os Estudos Culturais em Educação. Nesse curto período, ressaltam as autoras Camozzato e Costa (2013), emerge como uma ferramenta conceitual amplamente utilizada nas pesquisas do novo e polêmico campo. Apesar de ser objeto de controvérsias, tem se mostrado um dos conceitos mais produtivos em seu cruzamento com a educação, acionados a partir do referencial teórico dos Estudos Culturais.

Argumenta Camozzato (2014), alinhada a Momo e Costa (2010), que é preciso pedagogias que compreendam as dinâmicas construções de subjetividades neste “modo de viver provisório, instantâneo, cambiante e efêmero” em que estamos inseridos. Para ela, precisamos ajustar o olhar ao pensar no conceito de pedagogia “para abrir-se às novas e inquietantes discussões que esse movimento pode propiciar às nossas pesquisas e ao campo educacional” (p. 590-591).

De acordo com Andrade e Costa, para que o conceito de pedagogias culturais possa continuar sendo aberto e exploratório é preciso rastreamento, mapeamento e compreensão das múltiplas linhas/condições que o (re)inventam. Acrescentam as autoras que o “mais produtivo do que cercar o conceito para afirmar o que são “mesmo” essas tais pedagogias culturais, seria investigar suas possibilidades e os significados denotativos que as articulações dessas condições oferecem ao conceito” (2017, p. 18-19).

Conforme evidenciado pelos trabalhos de Costa, Andrade, Camozzato e outros autores, a educação está cada vez mais dispersa, atuando em múltiplos espaços e por meio de diferentes agentes culturais, que vão muito além do ambiente escolar tradicional. Assim, as pedagogias culturais devem ser entendidas como práticas que não apenas transmitem conhecimento, mas que também operam na normatização e na constituição dos sujeitos, especialmente no contexto de um mundo cada vez mais conectado e mediado por tecnologias digitais.

A partir dos estudos de Costa e Andrade (2017) e outros, entende-se que as pedagogias culturais também operam por meio de dispositivos de poder que moldam e regulam as subjetividades. Os autores argumentam que a cultura é um campo de disputas e negociações, em que diferentes pedagogias se entrecruzam e conduzem os sujeitos. Nesse sentido, propomos neste texto uma reflexão, a partir de elementos da cultura digital – em especial, o consumo de livros mediado por plataformas, entendendo o tipo de atividade realizada no interior da lógica algorítmica, como mais um fenômeno contemporâneo com o qual se disseminam normas e valores, operando na formação dos indivíduos enquanto sujeitos culturais.

Assim como o conceito de pedagogias culturais nos auxilia a olhar para o consumo de livros, autores como José Van Dijck, Thomas Poell e David Nieborg (2020), apresentam o conceito de “plataformização”, também importante para descrever a crescente centralidade das plataformas digitais nas interações sociais contemporâneas e as profundas transformações que advêm desse processo. De acordo com os pesquisadores, a plataforma se refere à inserção progressiva de infraestruturas digitais, dinâmicas econômicas e estruturas governamentais em diversos setores da economia e em várias esferas da vida cotidiana, o que resulta em uma reorganização das práticas culturais e sociais em torno dessas plataformas.

Neste contexto, conforme Van Dijck, Poell e Nieborg (2020), observa-se uma redefinição das dinâmicas de poder, impulsionada pela concentração do controle das tecnologias digitais nas mãos de um número limitado de conglomerados, que moldam as interações sociais por meio de modelos de negócios baseados na extração de dados pessoais e no uso de algoritmos para sugerir conteúdo direcionado. Essa lógica de mercado não apenas reforça o poder dessas corporações sobre os usuários, mas também perpetua um ciclo de vigilância digital, no qual os dados são transformados em mercadorias, afetando diretamente as pessoas.

Os autores também explicitam que “precisamos ter uma ideia de como as mudanças nas infraestruturas, nas relações de mercado e nas estruturas de governança estão interligadas e como elas se moldam em relação às práticas culturais que estão em constante mudança” (Van Dijck, Poell e Nieborg, 2020, p. 8). Eles observam uma redefinição das dinâmicas de poder e salientam que “plataformização só pode ser regulada de forma democrática e efetiva pelas instituições públicas se entendermos os principais mecanismos em ação nesse processo” (2020, p. 8).

No cenário das plataformas digitais, Zuboff (2020) apresenta o conceito de “poder instrumental”, que descreve a capacidade das empresas de tecnologia em moldar o comportamento dos usuários por meio de algoritmos sofisticados. Esses algoritmos, baseados em grandes volumes de dados, utilizam uma arquitetura de ação e recompensa para prever e influenciar as reações dos indivíduos. Uma análise massiva de dados comportamentais permite que os sistemas algorítmicos determinem, com alto grau de precisão, como um usuário, provavelmente, reagirá a determinado conteúdo, oferecendo propostas personalizadas que reforçam esse ciclo de interação.

Esse controle comportamental é facilitado pela integração de técnicas de Big Data e aprendizado de máquina, que, em última instância, ampliam o poder das plataformas de direcionar

a atenção e o engajamento dos usuários. Como resultado, surge uma nova forma de poder que transcende o controle tradicional, exercida de maneira invisível e contínua, o que reforça a importância de uma reflexão crítica sobre os impactos desse mecanismo na autonomia dos indivíduos.

As práticas de coleta de dados, mineração e oferta personalizada de publicidade, por exemplo, são fundamentadas, enfatizam Faria Junior e Silveira (2023), na completa subordinação das interações mediadas por plataformas digitais a processos de vigilância e controle, que, frequentemente, operam à margem das instituições responsáveis pela regulação e supervisão do Estado. Assim, torna-se evidente a necessidade de um olhar crítico sobre a influência dessas plataformas na formação de opinião pública e na configuração.

Tendo como ponto de partida a analítica do poder foucaultiana, Alves e Andrade (2022, p. 1008) esclarecem que “apesar da presença ubíqua de algoritmos na vida humana, notadamente através das redes sociais, alguns efeitos da sua aplicação massiva ainda são imperceptíveis para a maioria dos usuários”. E, neste estudo, os autores desenvolvem o conceito de governamentalidade algorítmica, examinando se e de que forma ela é capaz de minar a autonomia individual. Segundo os pesquisadores, “os algoritmos, mais do que agirem diretamente sobre o indivíduo (usuário), transformam o ambiente informacional, dando lugar a um sujeito passivo, de subjetivações rarefeitas, com capacidade reduzida de criticar e resistir ao poder” (2022, p. 1007).

Conforme reforçam Van Dijck, Poell e Nieborg (2020, p. 8): “como as regras e normas políticas e culturais divergem amplamente em todo o mundo, o desafio é integrar plataformas na sociedade sem comprometer as tradições vitais de cidadania e sem aumentar as disparidades na distribuição de riqueza e poder”. Diante do exposto, nos parece acertado então afirmar, que esse fenômeno – de digitalização, toma conta de muitos aspectos da nossa vida cotidiana,

mudando as dinâmicas de relação que temos com os artefatos culturais. Refletindo sobre as pedagogias culturais que estão colocadas na relação de consumo de livros no Brasil, a seguir, realizamos um apanhado histórico da construção desse objeto como bem cultural e seus desdobramentos até a contemporaneidade.

O LIVRO COMO BEM CONSUMO NA HISTÓRIA

O objeto livro é uma convenção social que foi modificada a partir dos seus diferentes usos ao longo da história. A partir dos estudos de Peter Burke, historiador inglês e professor da Universidade de Cambridge na Inglaterra, especialista em história cultural e autor dos dois volumes do livro *A História do Conhecimento*, observamos que, ao longo dos séculos, o objeto livro tornou-se uma ferramenta primordial para a circulação dos saberes. Desde o século I, registros eram notados em papiro e outros variados materiais. Os escritos iconográficos foram se aprimorando com a criação do códex – o sistema de páginas que passou a ser mais útil e dinâmico nas sociedades em que os rolos, gigantes, levavam muito tempo para recuperar informações e necessitavam de um cuidado maior com o manuseio (2003).

Com o advento da imprensa de Gutenberg, o códex foi aprimorado, e, então, de forma mais expressiva, comercializado. Falar sobre a comercialização do conhecimento é um ponto importante a se tratar, afinal de contas, a venda e produção de livros, ou seja, o mercado editorial como se conhece na contemporaneidade, com diferentes roupagens, tem seus dilemas próprios desde a Idade Média. Segundo Burke, “a ideia de comercializar o conhecimento é pelo menos tão antiga como a crítica de Platão aos sofistas por essa prática” (2003, p. 137).

Essa relação do conhecimento produzido, da propriedade intelectual, vinculada à percepção mercadológica remonta há muito tempo. Burke afirma que “a percepção dos laços entre o conhecimento e o mercado parece ter aumentado nos séculos XVII e XVIII” (2003, p. 138). Além de aumentar, intensificou-se cada vez mais, levando à popularização do objeto livro como se conhece. O autor enfatiza que “do final da Idade Média em diante, assistimos à ênfase crescente na exploração do conhecimento para o ganho e na necessidade de proteger os segredos do ofício como propriedade intelectual valiosa” (2003, p. 139).

Além da imprensa ter ampliado e difundido livros na época da sua criação, ela permitiu que os textos, até então produzidos por escribas de forma manual, fossem replicados em uma tiragem maior, reduzindo as modificações no texto, e protegendo e valorizando a propriedade intelectual. Além disso, de acordo com Burke (2003), facilitou a interação entre diferentes conhecimentos e os padronizou. Existia, desde a época da Idade Média, uma cultura que foi se intensificando com o tempo a respeito do valor comercial da informação. Sobre esse aspecto, Burke afirma que o foco neste momento estava na “busca da informação que nos falta e proteção da informação que temos” (2003, p. 141).

Esse apanhado histórico também é realizado por Roger Chartier, historiador francês e professor do Collège de France, especialista em história da cultura, voltado, principalmente, para a história do livro e da leitura na Europa, do qual aponta a sedimentação de três noções importantes na história do livro:

[...]em primeiro lugar, entre os séculos II e IV, a difusão de um novo tipo de livro que ainda é o nosso, ou seja, o livro composto de folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação, que chamamos de códex, que substituiu os rolos da Antiguidade grega e romana; em segundo lugar, no final da idade média, nos séculos XIV e XV, a aparição do “livro unitário”, ou seja, a presença,

dentro de um mesmo livro manuscrito, de obras compostas em língua vulgar por apenas um autor [...] enquanto que, antes, esta distinção caracterizava somente as autoridades canônicas antigas ou cristãs e as obras em latim, e, finalmente, no século XV, a invenção da imprensa, que segue sendo, até agora, a técnica mais utilizada para a produção dos livros (2020, p. 63).

O códex, o livro unitário e a imprensa: formas que o livro foi se modificando conforme seus usos e seu destaque ao longo das décadas. A produção a partir das ferramentas para a comercialização em larga escala de obras literárias, religiosas e informativas, e as preocupações em torno da propriedade intelectual das obras, fez surgir um movimento que foi se expandindo: o mercado editorial. E, a partir de então, surgem editoras, responsáveis por produzir e publicar as obras, as distribuidoras, responsáveis pela parte comercial, e, também, surgem as livrarias, espaços de venda de livros.

Mas, além da parte do comércio, é importante destacar a presença de um espaço que está presente desde a Antiguidade: as bibliotecas. Burke (2003) afirma que grandes cidades abrigavam bibliotecas, que tinham sua própria geografia e classificação, contando com um acervo de milhares de obras. Com o tempo, aberta para consulta de intelectuais e estudiosos, foi se colocando como um espaço importante para disseminação do conhecimento. O movimento expoente se destacava principalmente dentro de colégios, universidades, e, também, as bibliotecas reais, símbolos de poder da época.

Retornando para a contemporaneidade, pode-se observar um movimento de resignificação dos espaços, e, hoje, livrarias, bibliotecas e editoras se multiplicaram, e vem se modificando com o advento da cultura digital. A partir desse breve apanhado histórico, observamos uma série de contingências e relações de poder implicadas na relação com o livro, e ao que tudo indica, talvez, estejamos nos encaminhando para uma nova fase dessa história, que traz

novas condições de promoção da leitura, sendo as estantes virtuais, os clubes digitais e os bookstagrams algumas destas formas de consumir livros atualmente.

Voltando o olhar para as livrarias físicas, que já foram um movimento grande em diversos países, vêm sendo atingidas diretamente por conta das mudanças a partir da cultura digital. Nos últimos cinco anos no Brasil, fomos informados do fechamento de grandes livrarias que não resistiram ao desaquecimento das compras nos espaços físicos. O período pandêmico também contribuiu para esse cenário. Chartier (2020) relembra que:

o fechamento de todas as lojas durante o período de confinamento, bem como as restrições impostas durante a retomada de suas atividades, tornaram ainda maiores os perigos que ameaçam as livrarias: a concorrência nas vendas 'online', os custos de aluguel nos centros urbanos e as margens de lucro estreitas." (p. 220).

É necessário considerar também que o contexto digital criou uma concorrência desleal a partir, principalmente, da Amazon, que vende livros para os consumidores finais com o preço abaixo, até mesmo, da editora que produziu a obra. Chartier (2020) tem uma posição bem demarcada sobre a gigante varejista, que vende muitos outros produtos além de livros, e tem dominado o contexto de compras virtuais nos últimos anos.

O requisitório é brutal, denunciando tanto a apropriação ilegítima do prestígio literário por uma empresa que não é uma livraria nem uma biblioteca, mas um hipermercado que vende muitas mercadorias que não são livros, quanto a tirania dos algoritmos que transformam os trabalhadores humanos em robôs e os leitores em séries de dados, desvelando o perfil do seu cérebro e do seu coração (p. 102).

Essa lógica imposta pela racionalidade neoliberal, em que as livrarias, com seus custos para manter seus espaços físicos, estão em clara desvantagem, acentua o cenário do consumo

de livros. Segundo a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO, 2020), que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro e realizou 8.076 entrevistas em 208 municípios, afirma que 52% dos brasileiros são leitores, em sua maioria, mulheres, considerando uma média de 5 livros, entre inteiros ou em partes, lidos por ano. Em uma das perguntas sobre os motivos para não ter lido mais, 47% afirmam que por falta de tempo, 8% por falta de bibliotecas próximas, e 5% porque não tem dinheiro para comprar. Na pergunta sobre o que gosta de fazer no tempo livre, 66% afirma que usa a Internet, 62% usa o Whatsapp, e 44% usa Facebook, Instagram e Twitter. Nas principais formas de acesso aos livros, na edição da pesquisa de 2015, 43% afirmaram ser por meio de compras em lojas físicas ou virtuais. Na última edição, esse número baixou para 41%. Ainda segundo a pesquisa, 18% afirmaram que acessam livros em bibliotecas escolares e 7% em bibliotecas públicas ou comunitárias.

A partir desses diversos pontos, e do histórico de consumo de literatura, é possível constatar que o comportamento leitor brasileiro está mudando. É necessário considerar que a pesquisa acima citada não consultou bibliotecas para análise de dados, e sim os leitores e não leitores a partir da descrição dada inicialmente. Assim, por ser a única no Brasil que se dedica a realizar esse mapeamento, é extremamente importante considerá-la quando falamos sobre o livro e o leitor, porém, é necessário considerar suas limitações a partir do recorte em que se propõe, afinal de contas, os espaços das bibliotecas são movimentos de resistência importantes neste cenário. Chartier (2020) nos lembra que:

[...]na história de longa duração da cultura escrita, cada mutação (a aparição do codex, a invenção da imprensa, as revoluções da leitura) produziu uma coexistência original entre os antigos objetos e gestos, e as novas técnicas e práticas. É precisamente uma tal reorganização da cultura escrita que a revolução digital nos obriga a buscar (p. 69).

A reflexão que Chartier promove vem ao encontro da necessidade de se retomar a importância do livro e, especialmente, da literatura na contemporaneidade, mesmo em meio ao contexto digital. O autor traz uma provocação interessante a respeito de uma possível definição dos termos: “[...] é um livro somente um texto? E a literatura são apenas palavras e imagens que atravessam os séculos e cuja inalterada permanência se oferece às interpretações ou ‘entonações’ diversas de seus sucessivos leitores?” (p. 58). Neste artigo, pretendemos oferecer uma modesta contribuição ao debate, em especial, por meio da reflexão acerca dos modos como nossa relação com os livros se transforma a partir do fenômeno de digitalização da vida, como explicitamos a seguir.

ESTANTES VIRTUAIS, CLUBES DIGITAIS E BOOKSTAGRAM COMO FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CONSUMO DE LIVROS

A partir do apanhado histórico, realizado na seção anterior, observamos que somente mais contemporaneamente o consumo de livros tem se voltado para os ambientes digitais. Considerando que os objetos que possuem tecnologia digital com acesso à Internet – como smartphones, microcomputadores, tablets, entre outros, apresentam-se como artefatos culturais que educam, uma vez que medeiam nossa relação com o mundo, a seguir, apresentaremos algumas das formas com que as plataformas têm se tornado consideravelmente relevantes dentro deste contexto, levando em conta esses atravessamentos que a digitalidade nos interpõe. Voltando-nos às formas que estão atravessadas por uma lógica neoliberal, principalmente voltadas para compra e venda de livros, que trazemos algumas pistas a respeito dos novos modos de operacionalização do consumo na literatura no Brasil.

Um primeiro exemplo da mudança nessa relação que temos são os sites de comércio digital, como a Estante Virtual, que tem o foco na venda de livros seminovos e usados. A empresa se intitula o “Melhor Sebo Online”, em que livreiros e sevistas podem realizar um cadastro e vender seus livros pela plataforma.

Figura 1 – Captura de tela da página inicial da Estante Virtual



Fonte: estantevirtual.com.br.

Além da venda de livros usados, o site também conta com uma categoria de comercialização de discos de vinil, além de uma aba direcionada para dicas de livros. Esse formato de venda digital aponta para uma tendência em que as lojas físicas de livros, mesmo mantendo seus espaços, também comercializam em plataformas digitais.

Figura 2 – Depoimentos em veículos jornalísticos no site Estante Virtual

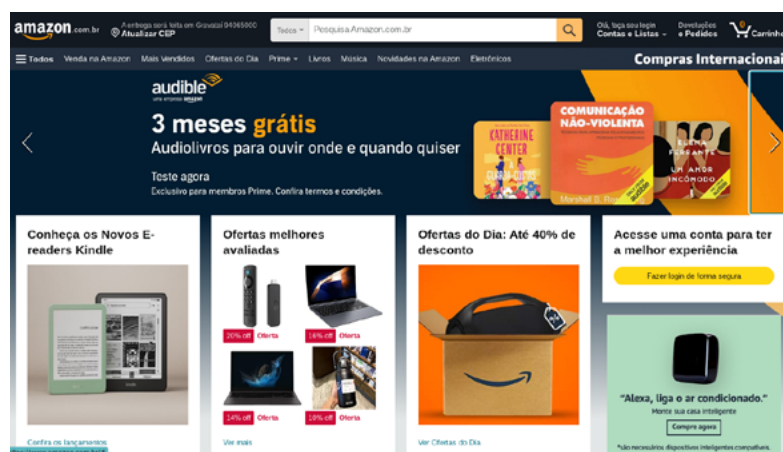


Fonte: estantevirtual.com.br.

Alguns relatos na página inicial, como se pode verificar na Figura 2 (acima), compõem um mural de testemunhos sobre a plataforma. Nos ditos, se destaca o crescimento no faturamento de um sebo que vende digitalmente pela Estante Virtual, a importância para os livreiros, e o apreço de leitores que comprem livros por ela e encontram títulos específicos, desde literatura até livros acadêmicos.

Um movimento diferente é encontrado em outra plataforma, também muito usada digitalmente: a Amazon. Uma gigante varejista que tem como foco a venda de livros a partir de algoritmos de personalização na recomendação, e que investe pesado em uma logística que entregue rapidamente e reduza os custos ao consumidor final.

Figura 3 - Captura de tela da página inicial da Amazon



Fonte: amazon.com.br.

Notamos, pela captura de tela, que a Amazon não é apenas uma loja virtual de livros, mas uma loja que vende os mais variados produtos – entre eles, livros. Verificamos, na organização do site, que as categorias listadas entre “Mais Vendidos”, “Ofertas do Dia”, “Livros”, “Música” e “Eletrônicos” indicam que a venda de obras literárias são apenas um dos seus mais variados nichos comerciais. Observando

a página voltada para livros, observamos que as categorias, agora mais específicas, também contam com uma categorização que vai de “Ofertas” a “Livros Usados”, e, também, a venda de livros digitais, em uma plataforma de leitura própria da Amazon: o Kindle, um dos *e-readers* que, por muito tempo, eram absolutos no mercados de dispositivos de leitura digital⁴.

Figura 4 – Captura de tela da categoria Livros da Amazon



Fonte: amazon.com.br/livros.

Dentro do nicho que se volta para a venda de e-books, livros em formato digital para dispositivos de leitura, temos uma gama de opções para consumo, tais como acessórios, o próprio dispositivo da Amazon em suas diferentes versões, livros digitais em ofertas e em outras línguas, o que nos mostra que este é um outro modo de consumir literatura na contemporaneidade operacionalizada pelas plataformas digitais.

4 LOPES, Fred. Buscando alternativas ao Kindle? Conheça e-readers concorrentes (e com cores). Estadão. São Paulo, out., 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/recomenda/bem-estar/literatura/kindle-e-readers-concorrentes-com-cores/>. Acesso em: 24 out. 2024.

Outros modos, que passam pela seleção prévia de livros e o acompanhamento de brindes e outros materiais junto do livro, são os modelos de clubes de assinatura, um formato cada vez mais crescente no Brasil, que propõe a venda recorrente, geralmente mensal, de obras literárias que são enviadas diretamente para os assinantes do clube.

Figura 5 – Captura de tela da página inicial da TAG Livros



Fonte: site.taglivros.com.

Conforme observamos na captura de tela da página inicial do clube de assinatura de livros, na Figura 5 (acima), a TAG Livros se intitula “A maior comunidade literária do Brasil”, propondo “experiências literárias surpreendentes todos os meses”. Além do destaque para a frase “Assinar a TAG é o melhor jeito de ler mais”, notamos as edições dos livros que são produzidas para os assinantes, que são especificamente para os assinantes do clube, bem como, as caixas nas quais são enviadas as obras literárias.

Como se pode observar, as lojas de livros virtuais e os clubes de assinatura possuem diferenças significativas no modo como endereçam seus produtos ao consumidor final, no entanto,

o que desejamos destacar aqui como uma pista acerca dos processos contemporâneos de operacionalização da venda de livros por meio de plataformas digitais, é o tipo de experiência que a compra virtual possibilita. A escolha passa por indicações de outros usuários, número de estrelas que a obra possui no site de venda, entrega de brindes, vantagens agregadas à compra, redução de preço final do produto, enfim, o ato de compra vai adquirindo significados bem característicos do capitalismo de plataforma, com centralidade para o papel de intermediação da plataforma.

Outro movimento também atravessado pela digitalidade são os influenciadores literários, principalmente os *bookstagrammers*, personalidades digitais que se voltam para a produção de conteúdo sobre literatura na plataforma da Meta, o Instagram. Observamos esse movimento também em outras plataformas, como no Youtube da Google, com os *booktubers*, e no TikTok da ByteDance com os *booktokers*.

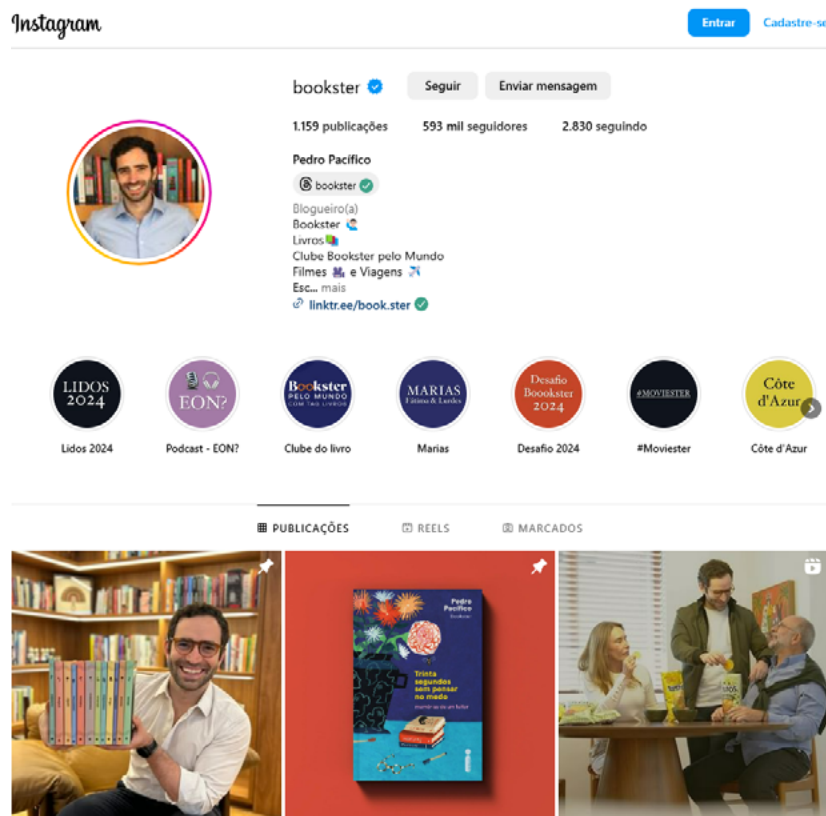
Tabela 1 – Influenciadores literários na plataforma Instagram: os *bookstagrammers*

Influenciador	Número de seguidores	Página na plataforma
Pedro Pacífico (@bookster)	575 mil seguidores	https://www.instagram.com/bookster/
Adriel Bispo (@livrosdodrii)	400 mil seguidores	https://www.instagram.com/livrosdodrii/
Paola Aleksandra (@paola.aleksandra)	239 mil seguidores	https://www.instagram.com/paola.aleksandra/

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com um número expressivo de seguidores, o movimento *bookstagrammers* é crescente nas plataformas, em que os influenciadores recomendam livros, oferecem cupons de descontos em sites parceiros e lançam seus próprios clubes de leitura a partir do seu conteúdo produzido. É o caso de Pedro Pacífico, que tem o seu Clube Bookster pelo Mundo, que, inclusive, é uma parceria com o clube de assinatura TAG Livros.

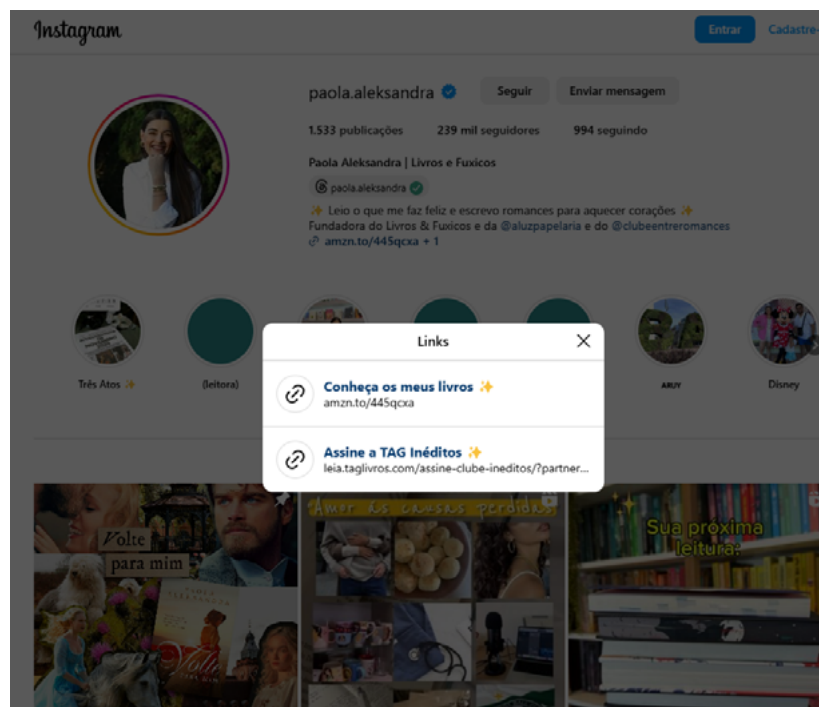
Figura 6 – Página no Instagram do influenciador literário Pedro Pacífico



Fonte: [instagram.com/bookster](https://www.instagram.com/bookster).

Também é o caso da influenciadora Paola Aleksandra, que tem seu Clube Entre Romances. Voltado para o público leitor de ficções contemporâneas, o clube de leitura tem seu próprio perfil na plataforma do Instagram. Além disso, ela também tem parceria com a TAG Livros, e lançou, recentemente, seu próprio romance, o qual é vendido na Amazon. Aqui, verificamos que os movimentos analisados, brevemente, estão interligados nessa nova trama de consumo de literatura pela digitalidade.

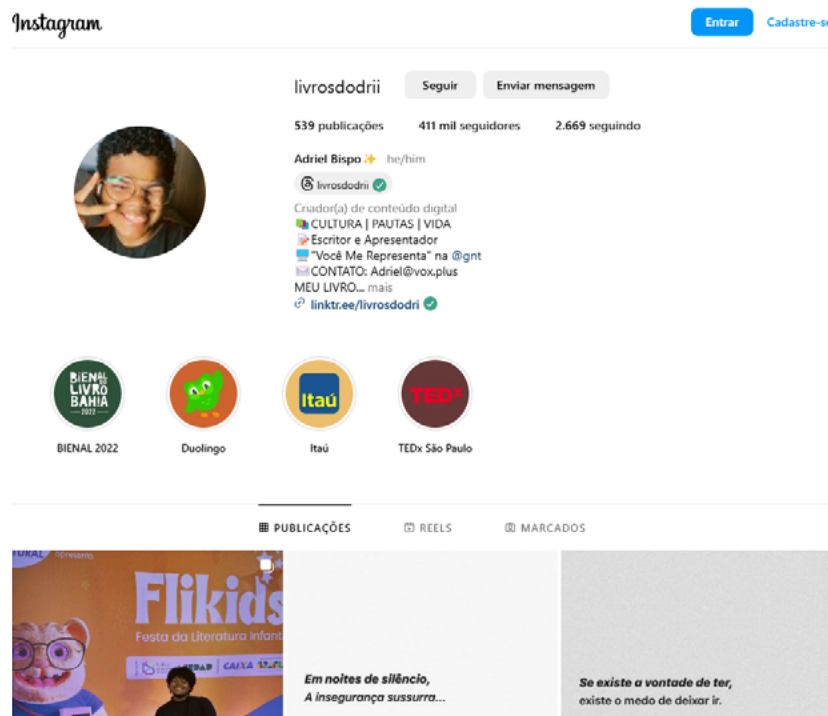
Figura 7 – Página no Instagram da influenciadora literária Paola Aleksandra



Fonte: [instagram.com/paola.aleksandra](https://www.instagram.com/paola.aleksandra).

Com um outro público leitor, o influenciador Adriel Bispo, além de fazer resenhas literárias, de acordo com seus últimos conteúdos postados na plataforma, atualmente, também tem seu programa no canal GNT (canal de TV por assinatura) “Você Me Representa”. Assim como a influenciadora Paola, também lançou seu livro em 2023, “Voando entre sonhos”, comercializado pela Amazon a partir do link em seu perfil na plataforma.

Figura 8 – Página no Instagram do influenciador literário Adriel Bispo



Fonte: instagram.com/livrosdodrii.

Existem semelhanças entre as parcerias e o formato dos conteúdos dos influenciadores literários no Instagram, mas o foco de cada um deles está em públicos leitores distintos. Uma das pistas que temos da operacionalização desses processos é pelo fato de que a digitalidade traz uma alta personalização a partir dos algoritmos cada vez mais sofisticados. Sendo assim, o movimento dos *bookstagrammers* segue as tendências de um público delimitado a partir das recomendações realizadas pelas plataformas. Impera, nesse tipo de mediação com o usuário, a extração, análise e uso dos dados com vistas à produção de oferta por demanda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas duas pistas, que não conseguimos esgotar aqui neste artigo, podem ser ponto de partida para outros pesquisadores interessados no tema ou objeto de nosso estudo. Elas apontam para um fenômeno contemporâneo de digitalização da vida, em especial, para os possíveis efeitos dele decorrente sobre o modo como nos constituímos leitores. Estaríamos aprendendo – por meio do contato intenso que temos como artefatos culturais digitais, um novo modo de nos relacionarmos com os livros? Se considerarmos que o consumo de livros pode se tornar cada mais mais mediado por plataformas digitais, no interior de um Capitalismo adjetivado como “de plataformas”, e ainda se entendemos que esse tipo de economia funciona com base na predição comportamental, decorrente da análise algorítmica, podemos nos tornar cada vez mais leitores “cativos” de um determinado tema, ou perspectiva teórica, ou mesmo autor que nossa bolha na Internet nos permite acessar? As grandes empresas de tecnologia da informação e da comunicação hoje operam com ou sem vinculação a projetos de poder político? Essas são questões que não temos condições de responder ainda, mas deveriam se manter no horizonte do consumidor sempre que escolhe um livro novo para adicionar ao seu carrinho de compras na Internet.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marco Antonio Souza; ANDRADE, Otávio Morato de. Autonomia individual em risco? Governamentalidade algorítmica e a constituição do sujeito. **Cadernos Metrópole**, v. 24, n. 55, p. 1007-1024, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/MhymSLPFzLcpSbWfCYBdpqy/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. NOS RASTROS DO CONCEITO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS: INVENÇÃO, DISSEMINAÇÃO E USOS. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e157950, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100113&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 15 jul. 2026.

BORTOLAZZO, Sandro. Os Usos do Conceito de Pedagogias Culturais para além dos Oceanos: uma análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento - Diálogos em Educação**. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i2>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAMOZZATO, Viviane Castro, COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia: pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, p. 22-44, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2737/2489>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CHARTIER, Roger. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva, 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 107-120.

FARIA JÚNIOR, M. A.; SILVEIRA, S. A. O WhatsApp e a Plataformização no Brasil: uma descrição densa dos agentes articulados nas práticas de controle mediadas pela plataforma. Intercom, **Rev. Bras. Ciênc. Comun.**, São Paulo, v. 46, e2023136, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/ndZzNKnPrc5D5gwithRPnLZd/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

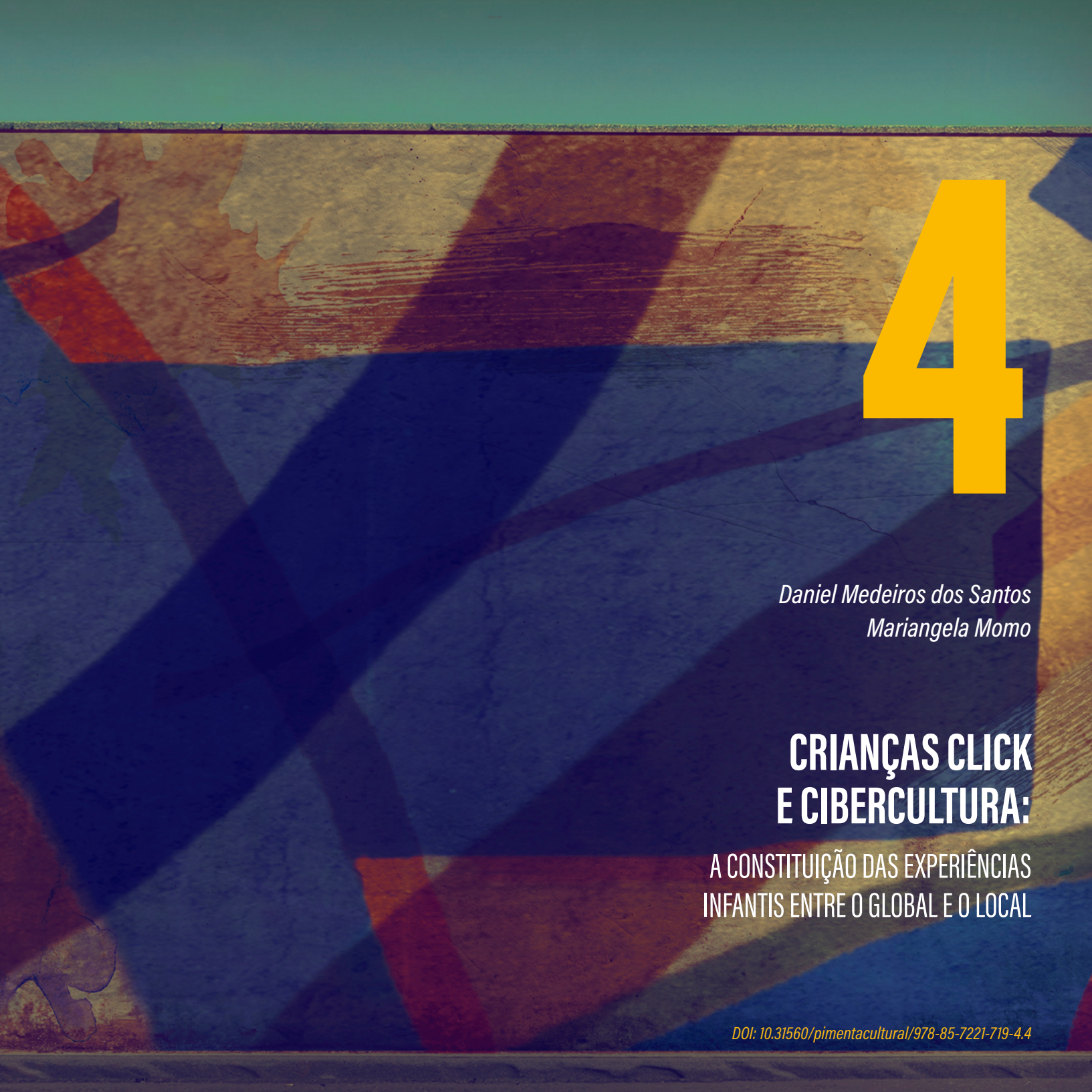
INSTITUTO Pró-livro. **Retratos da leitura no Brasil**. Zoara Failla (org.). GMT Editores: São Paulo, 2020.

SUMÁRIO

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças Escolares do Início do Século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NBpzTPtSzby3Dvf3ZP9fFGh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

VAN DIJCK, J.; NIEBORG, D.; POELL, T. Plataformização. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020



4

*Daniel Medeiros dos Santos
Mariangela Momo*

CRIANÇAS CLICK E CIBERCULTURA:

A CONSTITUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS
INFANTIS ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.4

INTRODUÇÃO

*Acho que o quintal onde a
gente brincou é maior do que
a cidade. A gente só descobre
isso depois de grande*

(Manoel de Barros, 2008, p. 67).

Entre telas, brinquedos, quintais e conversas, as crianças tecem suas próprias formas de ser e star no mundo. As profundas transformações tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas têm produzido mudanças significativas nas formas de interação, comunicação, produção cultural e construção de conhecimentos na sociedade contemporânea (Lévy, 2010; Santaella, 2003; Kenski, 2012). A expansão de dispositivos digitais, de redes sociais, de plataformas de conteúdo e de possibilidades de conexão tem concorrido para a constituição de novas experiências sociais, culturais e educativas. Nesse contexto, a cultura digital não é compreendida apenas como um conjunto de ferramentas tecnológicas, mas sim como modos específicos de viver, comunicar-se, aprender e produzir sentidos no mundo.

As crianças, inseridas desde muito cedo na cultura digital, estabelecem relações cada vez mais intensas com os artefatos tecnológicos e midiáticos. *Smartphones*, *tablets*, televisores conectados à internet, plataformas de vídeos, jogos digitais e aplicativos de comunicação fazem parte do cotidiano de muitas crianças e integram suas experiências de socialização, brincadeiras, aprendizagens e construção de identidades. Dessa maneira, compreender as infâncias contemporâneas exige reconhecer que as experiências das crianças, pelo menos de grande parte delas, são atravessadas por processos culturais que se desenvolvem simultaneamente em espaços físicos e digitais que articulam o global e o local.

Nesse sentido, a emergência da Ciberultura (Lévy, 2010), compreendida como um repertório de práticas, linguagens, valores e formas de interação produzido na cultura digital (Santaella, 2003), tem provocado importantes deslocamentos nas maneiras de compreender a(s) infância(as). As crianças não são meras consumidoras passivas das tecnologias; ao contrário, produzem sentidos, estabelecem conexões, realizam pesquisas, constroem conhecimentos, compartilham conteúdos e recriam práticas culturais por meio de suas interações no ciberespaço com ou sem pares. Assim, as experiências infantis contemporâneas revelam sujeitos que transitam entre diferentes contextos culturais, articulando, indissociavelmente, elementos do mundo digital e das culturas locais em suas formas de ser e estar no mundo.

Embora a presença das tecnologias digitais na vida das crianças contemporâneas seja um fenômeno amplamente discutido na literatura acadêmica, observa-se que grande parte das pesquisas se concentra em contextos urbanos. Ainda são reduzidos os estudos que investigam como crianças residentes em municípios do interior, em contextos rurais ou culturais marcadamente locais, experienciam a cultura digital e produzem suas infâncias. Tal lacuna torna-se ainda mais relevante diante da crescente ampliação do acesso às tecnologias digitais em diferentes regiões do país, inclusive em espaços historicamente considerados periféricos em relação aos grandes centros urbanos.

Partindo dessas reflexões, este capítulo do livro decorre de discussões empreendidas em uma pesquisa de doutorado na área da Educação, com base na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação. A pesquisa teve como objetivo analisar experiências de crianças da e na Educação Infantil e suas infâncias constituídas pela ciberultura em meio à cultura local em um município do interior do estado do Rio Grande do Norte. Interessou-nos compreender como as crianças vivenciam suas relações com os recursos tecnológicos e midiáticos, quais significados atribuem

às suas experiências digitais e como articulam referências globais da cibercultura com elementos culturais presentes em seus contextos locais de vida. Neste capítulo, apresentamos análises a partir de incursões investigativas no contexto rural onde residia uma das crianças participantes da pesquisa.

No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, realizada entre março e setembro de 2024 em dois contextos distintos, mas articulados: um Centro Municipal de Educação Infantil e uma comunidade rural onde residia uma das crianças participantes da investigação. O estudo envolveu 18 crianças, com idades entre cinco e seis anos, e utilizou diferentes estratégias para a construção das informações, entre elas: observação participante, diário de campo, registros fotográficos, videograções, gravações de áudio e produção de desenhos.

As análises evidenciaram que as crianças têm amplo repertório de experiências relacionadas à cultura digital. Tais experiências revelam que a cibercultura participa ativamente da constituição das infâncias contemporâneas, influenciando práticas, linguagens, formas de socialização e modos de compreender e participar do mundo. Além disso, os resultados indicam que a inserção das crianças na cultura digital não implica o abandono de suas referências culturais locais. Ao contrário, as experiências observadas demonstram constantes articulações entre elementos globais e locais, evidenciando que as crianças transitam entre diferentes universos culturais e produzem formas singulares de viver suas infâncias. Assim, compreender as crianças como sujeitos culturais ativos torna-se fundamental para problematizar visões simplificadoras sobre o uso das tecnologias digitais, ampliar os debates acerca das infâncias contemporâneas no contexto da Educação Infantil e mobilizar debates formativos para além da escola.

CULTURA DIGITAL E AS PEDAGOGIAS CULTURAIS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE

No intuito de contemplar aspectos da vida das crianças e de suas mais diversificadas experiências, é imprescindível compreender, com o auxílio de Kenski (2012), a definição de tecnologia, sendo este um conceito central na promoção das discussões e análises da pesquisa realizada. Kenski (2012, p. 15) afirma que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”. Segundo a autora, a tecnologia não diz respeito somente às máquinas, muito embora muitas vezes essa seja a nossa associação/percepção imediata. São diversos os elementos e variáveis das tecnologias que atravessam a vida de um modo geral e contribuem muito para vivermos com mais qualidade e realizarmos tarefas com maior desenvoltura na maioria das esferas da existência.

A partir do conceito de tecnologia apresentado por Kenski (2012), podemos compreender a configuração da sociedade atual no que se refere ao uso dos artefatos tecnológicos e digitais para narrar, registrar, compartilhar e interagir com os sujeitos. Entretanto, é importante destacar que nem sempre foi assim; tais artefatos foram construídos em vários processos ao longo do tempo e das transformações e conquistas científicas de cada época. É no final do século XIX e no início do século XX que é possível situar um marcante e crescente desenvolvimento de produtos tecnológicos (calculadoras, caixas registradoras, sistemas de arquivamento, máquinas de escrever, aparelhos para “enxergar” o corpo por dentro, entre muitos outros), os quais passaram a contribuir para gerenciar uma quantidade mais complexa de informações e formas de estar e viver no mundo (Bortolazzo, 2020).

A produção de tecnologias cada vez mais desenvolvidas garantiu o surgimento de aparelhos capazes de possibilitar melhor comunicação, ampliação e disseminação de informações em distintos aspectos da vida. Conforme Santaella (2003, p. 70), “estamos, sem dúvidas, entrando numa revolução da informação e da comunicação sem precedentes que vem sendo chamada de revolução digital”.

Compreendendo o contexto de surgimento e transição do analógico para o digital, ponderamos, com Bortolazzo (2020, p. 6), que “o digital não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia, mas abrange formas de pensar e de desenvolver certas atividades que são incorporadas por essa tecnologia e que permitem a sua existência”.

De acordo com Gere (2008), a discussão sobre a cultura digital está pautada em duas vertentes, quais sejam: a primeira “é a de que tal cultura representa uma decisiva ruptura com aquilo que a precedeu (no caso aqui a cultura analógica)”, e a outra “é a de que a cultura digital deriva e é determinada pela existência da tecnologia digital” (Gere, 2008, p. 17). Também Bortolazzo (2015) apresenta uma definição de cultura digital ao dizer que ela “engloba processos de comunicação, aparatos e dispositivos, espaços e práticas sociais que se encontram atrelados aos usos das tecnologias digitais” (p. 2). O autor complementa: “a cultura digital envolveria, assim, a existência de interatividade, interconexão e inter-relação entre homens, informações e máquinas” (*idem*, p. 8).

Com essas compreensões, tornam-se evidentes a dimensão e complexidade da rede de ideias sobre cultura digital. O conceito traduz um modo de vida atravessado/indissociado pelas/das tecnologias digitais, que, por sua vez, estão moldando a maneira como os sujeitos, incluindo as crianças, vivem suas experiências de vida em múltiplos aspectos. Assim, enfatizamos que é difícil não estarmos conectados e não fazermos parte da cultura digital na contemporaneidade. Pode-se dizer que somos parte, estamos integrados

aos elementos dessa cultura, uma vez que somos seus produtores e consumidores, logo, constituímos-nos no espectro desse universo. Em outras palavras, “trata-se de um fenômeno historicamente contingente, que envolve a existência de interatividade, conectividade e relações entre homens, informações e máquinas” (Williams, 1975 *apud* Bortolazzo, 2020, p. 7).

Nessa perspectiva, é clara a ideia de que os sujeitos estão conectados e fazem parte do mundo digital, e essa conexão caracteriza e potencializa a relação do homem com as máquinas no que se refere ao acesso à informação, à cultura e ao entretenimento, por exemplo (Kenski, 2012). Portanto, a linguagem digital é mais um elemento que possibilita a experiência de acesso à cultura digital. Se a cultura digital é uma das principais marcas da contemporaneidade, as crianças figuram entre os sujeitos que mais intensamente experienciam seus efeitos, pois já nascem no interior dessa cultura. Muitas crianças, desde cedo, estabelecem relações com dispositivos, plataformas e redes digitais, incorporando tais experiências, por exemplo, aos seus modos de brincar, falar, aprender, pesquisar e interagir com os outros.

Nesse contexto, torna-se necessário ampliar a compreensão dos processos educativos para além dos espaços escolares, reconhecendo que diferentes instâncias culturais participam da produção de saberes, valores, comportamentos e formas de subjetivação. As aprendizagens das crianças não acontecem exclusivamente na escola ou na família, estendendo-se a múltiplos espaços de circulação cultural de seu cotidiano, entre eles, as mídias, as plataformas digitais, os jogos, os vídeos e as redes de comunicação, que compõem a cultura digital.

Pesquisadores dos Estudos Culturais em Educação ampliam essa discussão acerca das possibilidades educativas além da escola ao afirmarem que “a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (Costa, Silveira,

Sommer, 2003, p. 56). A ideia das autoras e do autor convida-nos para possíveis análises dos meios e das formas pelas quais nos constituímos como sujeitos, e, sem dúvidas, o ciberespaço, a cultura digital, é esse novo lugar de construção de experiências e constituição dos sujeitos, sobretudo, das crianças.

Compreendemos, então, que as crianças são também educadas e têm suas identidades forjadas por suas experiências, especialmente com as tecnologias digitais. Nesse viés de discussão, Bortolazzo (2020), ao acionar o conceito de pedagogias culturais de Steinberg e Kincheloe (2004), compreende-as “como processos que constituem e modificam as condutas, as formas como agimos, sentimos e pensamos” (Bortolazzo, 2020, p. 316). É nesse horizonte que o conceito de pedagogias culturais (Steinberg e Kincheloe, 2004) nos auxilia a compreender como diferentes artefatos culturais exercem funções educativas ao produzirem significados sobre o mundo, ensinarem modos de agir e influenciarem a constituição dos sujeitos. As tecnologias digitais e os ambientes da cibercultura podem, pois, ser compreendidos como instâncias pedagógicas que participam da formação das crianças, uma vez que abarcam uma cultura digital composta por discursos, valores, conhecimentos, práticas e representações que orientam formas de ser, sentir e estar na contemporaneidade.

Assim, mais do que ferramentas de acesso à informação ou ao entretenimento, as mídias digitais são espaços de aprendizagem e produção cultural que participam das experiências infantis e colaboram para a constituição de infâncias marcadas pelos fluxos, conexões e interações na cultura digital. Dito de outra forma, a infância contemporânea tem se configurado sob a égide das tecnologias digitais, que atravessam de forma intensa e abrangente as dinâmicas sociais, educacionais e culturais nas quais as crianças estão inseridas. A presença massiva de dispositivos móveis, redes sociais, jogos eletrônicos e outras plataformas digitais impacta diretamente as formas de interação, aprendizado e construção identitária das novas gerações.

Na contemporaneidade, marcada pela expansão das tecnologias digitais, a cibercultura emerge como um dos espaços privilegiados de produção de aprendizagens, especialmente para as crianças, cujas experiências são continuamente atravessadas pelas conexões estabelecidas entre o local e o global, o presencial e o digital.

CIBERCULTURA E CIBERESPAÇO: CONEXÕES, PRÁTICAS CULTURAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A partir da compreensão do conceito e das características da cultura digital discutidas anteriormente, é necessário apresentar a definição de cibercultura, termo denso de sentidos, elaborado em meio à teia de ideias e práticas culturais da sociedade contemporânea. Nesse sentido, para Pierre Lévy, que desenvolveu suas pesquisas tendo essa temática como central, a cibercultura é “o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 2010, p. 17). Neste ponto, acionamos também o entendimento de Costa (2002, p. 85), para quem a cibercultura é “o estágio atual da sociedade midiática, caracterizada pela substituição das mídias analógicas por mídias digitais, e das redes convencionais de comunicação pelos sistemas informatizados, ou eletroeletrônicos”. Dito isso, é possível pensar que, ao mesmo tempo em que os sujeitos constituíram a cibercultura, foram por ela constituídos, configurando o estágio atual da humanidade. Tal estágio tem uma série de implicações – entre as quais, práticas sociais construídas no ciberespaço.

Cabe destacar que o enfoque de Lévy (2010) não se resume às funções encontradas nas máquinas e/ou aparelhos em si. Em

especial, o autor chama atenção para aquilo que os sujeitos têm feito de suas experiências de vida mediadas pelos artefatos digitais em espaços via internet. Para ele, "a máquina é sempre social antes de ser técnica. Há sempre uma máquina social que seleciona ou atribui os elementos técnicos utilizados" (Lemos, 2003, p. 17).

Ampliando as possibilidades de compreensão do termo *cibercultura*, outros autores entendem que "a cibercultura constitui, pois, a forma como o homem pensa, sente, age, aprende, ensina e interage no ciberespaço, com reflexos fora dele, modificando-o e sendo por ele modificado" (Souza, Tamanini, Santos, 2019, p. 4). Assim, *ciberespaço* é um termo importante para a compreensão da cibercultura. De acordo com Lévy (2010), o termo foi cunhado pelo escritor William Gibson em 1984, para referir-se ao "universo das redes digitais". É definido como "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores" (Lévy, 2010, p. 17). O autor acrescenta que o termo "especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (Lévy, 2010, p. 17). Essa interconexão tem acarretado mudanças substanciais em modos de pensamento no ciberespaço, em um apanhado de técnicas intelectuais (Lévy, 2010).

Na visão de Souza, Tamanini e Santos (2019), "o espaço virtual e todo o aparato – computador, informações, pessoas e redes estabelecidas no ambiente virtual – que envolve a comunicação digital entre usuários de todos os lugares do mundo constituem o ciberespaço" (p. 4). Nesse viés de pensamento, é possível evidenciar e analisar práticas culturais forjadas no e a partir do encontro com o ciberespaço. Esse imbricamento causa alterações na vida particular de cada indivíduo, pois no ciberespaço somos significados na relação com o outro por meio da cultura.

Assim, são os sujeitos que atribuem sentido às relações estabelecidas a partir de e com os aparelhos tecnológicos. Desse modo, as tecnologias digitais tendem a integrar a vida cotidiana da sociedade atual, abrangendo as mais diversas apropriações e usos dentro do quadro de atividades e resolução de problemáticas, seja para assistir a uma aula, pagar uma conta, fazer uma transferência, conversar com um amigo residente em outro país ou fazer uma pesquisa. “Os artefatos digitais estão tão incorporados à vida social, alterando a estrutura e funcionamento das instituições e das práticas sociais, que seus efeitos estão se invisibilizando cada vez mais” (Bortolazzo, 2015, p. 13).

Como diz Lemos (2006), os artefatos, de um modo geral, podem ser vistos como uma espécie de “tele tudo”, ou seja, são aparelhos com amplas funções, sendo ao mesmo tempo “telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails e SMS (...), GPS, tocador de música (MP3 e outros formatos), carteira eletrônica (...)” (Lemos, 2006, p. 9). Com base no entendimento de Lemos (2006), consideramos muito complexo imaginar as relações e o desempenho de inúmeras atividades sem o apoio das mais variadas tecnologias e dos múltiplos recursos digitais e midiáticos que dão suporte à vida dos sujeitos na contemporaneidade.

Compreendemos que essas novas relações estabelecidas com o mundo, com o outro e consigo mediante o processo de apropriação e constituição dos sujeitos em suas práticas sociais no ciberespaço sinalizam um convite ao debate e à problematização das implicações na/para a vida dos sujeitos, da sociedade em geral e, mais especificamente, das crianças.

SUMÁRIO

CRIANÇAS CLICK E MODOS DE SER NA CIBERCULTURA: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS ALÉM DA ESCOLA

Para esta seção do texto, selecionamos quatro excertos do diário de campo e quatro fotografias que apontam experiências infantis contemporâneas constituídas em processos híbridos de referências globais da cibercultura e elementos da cultura local, revelando crianças produtoras de cultura e participantes ativas na construção de seus modos de ser, estar e relacionar-se com o mundo. Vejamos a seguir:

Figura 1 – O celular



Fonte: Arquivo de um dos autores (2024).

E! (menina, 5 anos): olhe, professor, o que eu fiz!
Pesquisador: Que lindo, E! Mas isso é o quê? E: É o meu celular. Pesquisador: Você fez um celular de massa de modelar? E: Foi. Pesquisador: Seu celular é dessa cor? E: Não, ele é preto, mas a capa parece dessa cor aí. Pesquisador: Que lindo! Gostei do seu celular. Você faz muitas coisas no celular? E: Sim. **Eu brinco, eu tenho um joguinho das princesas e eu pesquiso as coisas no YouTube.** Pesquisador: Nossa! São muitas coisas que você faz. E: É. Agora, eu vou mostrar à tia S (referindo-se à professora) (Diário de campo, 26/04/2024).

O celular foi representado com massa de modelar durante uma atividade escolar da Educação Infantil. A criança evocou experiências por meio da representação de um aparelho, bem como sua inserção na cibercultura em sua fala. No que a criança diz, estão contidas experiências constitutivas do seu modo de ser e de relacionar-se no cotidiano, já que a cibercultura envolve também as formas de pensar, as atitudes e as práticas intelectuais (Lévy, 2010).

Ao retomar a visão de Lemos (2006) de que o celular pode ser um “tele tudo”, podemos perceber as lógicas de funcionamento da cibercultura, na qual o celular é suporte para brincadeiras e várias outras experiências possíveis. É importante ter em conta o fato da criança possuir seu próprio aparelho celular, uma vez que esse dado sugere uma relação possivelmente mais imersiva e autônoma com as tecnologias digitais quando comparada com a de crianças que acessam os dispositivos de pais ou responsáveis. Embora não seja possível determinar o tempo de uso diário do celular com base somente nessa informação, pode-se depreender que a posse do aparelho amplia as oportunidades de acesso e interação com diferentes conteúdos e plataformas digitais.

1 Optamos por utilizar somente a letra inicial do nome de cada criança e das professoras para manter suas identidades em sigilo.

Nesse contexto, torna-se pertinente refletir sobre o que as crianças acessam em seus dispositivos, quais conteúdos consomem e que referências mobilizam ao escolherem determinados vídeos, jogos ou aplicativos. Essa reflexão abre caminho para analisarmos as experiências infantis na cibercultura, bem como para promover práticas de acompanhamento e mediação que favoreçam a segurança, o desenvolvimento crítico e experiências mais significativas com as tecnologias digitais.

Possuir um aparelho tecnológico como um celular, na contemporaneidade, possivelmente implica liberdade e autonomia para fazer conexões com o mundo digital e participar ativamente da produção da cultura digital. Significa que a criança pode fazer suas escolhas sem pedir permissão aos responsáveis e escolher viver suas experiências com os jogos e com os conteúdos que mais lhe interessam, entre outros. Como entende Kenski (2012), o ciberespaço é um novo espaço pedagógico, ou seja, um portal para múltiplas aprendizagens constituintes das experiências das crianças e de suas infâncias.

Pensar a dimensão da liberdade que as crianças têm para gerenciar o seu próprio celular com internet e todos os portais que ele permite acessar exige problematizar essas escolhas, que implicam e impactam a constituição das crianças e as suas experiências com os recursos tecnológicos. Como Dornelles (2005, p. 92) observa, "as crianças de nossa sociedade são produzidas como sujeitos ativos, de vanguardas e se dedicam à estilização da vida".

Nesse sentido, é fundamental ter em vista a necessidade de mediação para educar as crianças e negociar com elas "[...] os tempos de uso, a escolha de jogos e app, bem como diversas formas de participação nas redes sociais, sempre assegurando os direitos de proteção, provisão e participação" (Fantin, 2018, p. 77). Essa é uma reflexão possível que ecoa de práticas das crianças pesquisadas, na relação que estabelecem com a cibercultura (Lévy, 2010).

No excerto do diário de campo, a criança relata suas experiências no ciberespaço e demonstra domínio das ações que realiza. Ao relatar essas experiências e demonstrar familiaridade com as ações que realiza nos ambientes digitais, a criança E. evidencia conhecimentos construídos em suas interações cotidianas com as tecnologias. Isso deixa evidente que as crianças criam contextos e condições que alimentam o mundo da cultura digital e o fazem, muitas vezes, “à parte” dos adultos.

Compreendemos que novas configurações de infâncias e de crianças, na contemporaneidade, apresentam especificidades derivadas de experiências de imersão na cibercultura. São crianças em constante processo de aprendizagens, canalizadas por diversas pedagogias culturais do presente (Camozzato, 2014), entre as quais, está a Pedagogia das Telas (Silva, 2025).

Observa-se que as crianças não ocupam uma posição passiva diante da cibercultura; ao contrário, participam ativamente da produção de significados, estabelecem conexões, exploram diferentes possibilidades de interação e constroem formas próprias de apropriação dos recursos digitais. Inseridas nesse contexto, as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e produzem referências culturais que extrapolam os espaços tradicionalmente reconhecidos como educativos, já que as múltiplas pedagogias culturais do presente participam ativamente da constituição de seus modos de ser, agir e compreender o mundo.

Essas crianças descobriram o poder de clicar para conectar-se com o mundo, para encontrar seus pares, jogar, pesquisar, divertir-se, aprender e ser criança clique. Como afirma Dornelles (2005), a infância ciber “é a infância da multimídia e das novas tecnologias” (p. 80). As crianças fazem descobertas por meio de suportes tecnológicos, vivem experiências significativas para sua realidade, em conexão com sua cultura local, mas também são constituídas nas interações com a cultura global. Por exemplo, várias das crianças

investigadas relataram pesquisar, no universo virtual, informações sobre elementos da cultura local. Esse foi o caso da pesquisa realizada por D. (menino, 5 anos) sobre o papangu²:

D: Você está fazendo o quê? Pesquisador: Estou escrevendo umas coisas no meu caderno. D: Daniel, sabia que ontem eu fui dormir tarde? Pesquisador: O que aconteceu? Você tem que dormir cedo. D: É porque eu fiquei pesquisando vídeo de papangu no YouTube (Diário de Campo, 17/05/2024).

Na fala da criança, nota-se que a sua relação com o celular esteve atrelada a uma experiência da vida real relacionada a aspectos da cultura local. A criança vai ao celular fazer pesquisas para encontrar os vídeos dos papangus. Nas buscas pelo que lhes interessa, as crianças “futucam, cutucam, procuram e investigam as informações e os conteúdos que desejam. E quando buscam informação ou entretenimento transformam tudo em conversa na rede” (Couto, 2013, p. 908). Em sua busca, D. encontra vídeos de papangus da cidade de São João do Sabugi (RN), mas também de outras manifestações culturais que utilizam máscaras no período do carnaval. Sua experiência com o celular talvez seja rica de possibilidades para pensar sobre si e sobre suas memórias do carnaval, como também para conhecer outras máscaras e roupas que podem inspirá-lo para viver o carnaval no Zé Pereira de sua cidade.

Ainda sobre como as crianças aprendem no *ciberespaço*, já que estão imersas na cultura digital e acessam um universo de conhecimentos por meio dos artefatos digitais acessíveis a elas, apresentamos a Figura 2 e mais um excerto do diário de campo

2 Os papangus são pessoas que, na época do carnaval da cidade onde as crianças residem, saem pelas ruas usando as mais diversas máscaras, assim como roupas bem diferentes e improvisadas. Além disso, usam um chocalho (objeto usado no pescoço dos bois para fazer barulho e ajudar na localização) amarrado na cintura. O objetivo do papangu é não ser reconhecido por ninguém; provavelmente, por esse motivo, acabam por assustar muitas crianças.

Figura 2 – Conectado.



Fonte: Arquivo de um dos autores (2024).

Pesquisador: Oi, W. (menino, 5 anos), está ligando para quem? W.: Para minha mãe. Pesquisador: E ela está onde? W.: Está trabalhando na rua. Pesquisador: Você tem um celular para falar com ela? W.: Tem não, mas eu brinco no dela quando ela chega, aí, eu vou comprar um celular depois. Pesquisador: Certo. E o que é isto aqui? [apontei para o teclado e o *mouse*] W.: É o computador. Pesquisador: E você tem computador em casa? W.: Não. Pesquisador: E como você sabe que é computador? W.: Eu vi ali na escola. Pesquisador: Ah, entendi. Aqui na escola tem um computador. W.: É, sim. Aí, eu vou comprar um depois. (Diário de campo, 12/07/2024).

Na Figura 2, a postura corporal da criança ao segurar o celular denota muito envolvimento com os recursos tecnológicos à sua

disposição. W. está com um celular, um *mouse* e um teclado de computador; embora os equipamentos não estejam ligados, o menino está conectado a artefatos que representam conexão com o mundo digital. Tais artefatos estão imersos nas práticas sociais da atualidade, o que evidencia que estamos sujeitos à sociedade da informação e da tecnologia, inclusive em ambientes escolares. No entender de Fantin (2018, p. 67), “na sociedade atual, as formas de socialização, a construção de conhecimento e a apreensão do mundo, bem como os valores específicos das crianças, também são construídos nos diferentes espaços da cultura digital”. Essas possibilidades de conexão simultânea das crianças com várias tecnologias (embora em forma de brinquedos) são especificidades da sociedade na qual as crianças estão inseridas, conhecem e fazem uso das funções de celulares, *mouses* e teclados de computador, por exemplo.

Em outro contexto de sociedade, não havia esses recursos tecnológicos acessíveis às crianças, nem em formato de brinquedo, para que pudessem criar e alimentar suas relações de aprendizagem no ciberespaço apenas com um clique.

No atual cenário, as mídias e os diferentes artefatos tecnológicos (*notebooks*, *tablets*, celulares/*smartphones* e seus aplicativos), nos diferentes ambientes digitais propiciados pela internet, tornam-se parte integrante do cotidiano das crianças que têm acesso a ela (Fantin; Girardello, 2019, p. 105).

Com a integração das mídias no cotidiano, a criança compreende que falar com sua mãe por chamada de voz ou por chamada de vídeo, enviar fotos, receber *emoji*, trocar figurinhas, são características de muitas relações da sociedade atual possibilitadas por artefatos digitais que a maioria das crianças conhece e acessa.

Essas relações que as crianças estabelecem com os dispositivos tecnológicos são constitutivas de muitas experiências significativas. São formas de aprendizagens que estão construindo

outras possibilidades de saberes fora da instituição de ensino, mas que se manifestam dentro dela e merecem articulação e orientação. Vale ressaltar que “a atenção não é na tecnologia, mas sim às crianças e às suas relações, linguagens e formas de expressão” (Fantin, 2018, p. 77).

Os aplicativos e as plataformas de jogos estimulam as crianças a permanecerem em constante conexão com o mundo digital. Esses recursos, por meio de algoritmos, têm o poder de oferecer sempre algo novo, que aumenta as buscas pelos mais variados conteúdos (Kenski, 2012). De alguma forma, a criança compreende que precisa desses artefatos para validar sua relação com os outros e consigo, pois necessita estar conectada com o que faz parte do digital; do contrário, talvez corra o risco de sentir-se à margem.

De acordo com Dornelles (2005, p. 91), “temos em nossas crianças um consumidor em formação, e a mídia tem se aproveitado disso com um forte apelo à afetividade, à aventura e ao poder”. Na cultura digital, consumir é poder dizer que também faz parte, que está na moda, que está atualizado. Para a autora, “as crianças consomem com os olhos, absorvendo produtos com o olhar cada vez que empurram o carrinho pelos corredores de um supermercado, navegam na internet e assistem televisão” (Dornelles, 2005, p. 95).

É assim na sociedade em geral: há necessidade de validação da imagem, de quem somos, do que fazemos, do que gostamos. Como diz Bortolazzo (2020), é necessária essa validação em termos de comunalidade e de retorno nos ambientes virtuais, mediante curtidas e reações com *emoji*, entre outras possibilidades proporcionadas pelo ciberespaço e pela cibercultura.

Quando a criança diz que vai comprar seu celular, surgem muitas questões no que se refere ao campo do desejo e da constituição do sujeito – um sujeito que está no mundo, faz parte da cultura, a cria e nela atua. Sob a perspectiva de Dornelles (2005, p. 94),

SUMÁRIO

“não se consome apenas o objeto em si, mas tudo que ele passa a representar para meninos e meninas, *status*, conforto, desejos e beleza, saber, poder [...]”.

É clara a imersão das crianças na cibercultura, especialmente quando demonstram seu conhecimento técnico no manuseio de celulares e outros equipamentos tecnológicos e no modo como dominam os aplicativos e conhecem suas funcionalidades para se relacionarem no ciberespaço. As crianças criam seus campos de experiências mediante as tecnologias digitais, constituindo e sendo constituídas nesse processo intenso e contínuo de múltiplas aprendizagens.

Figura 3 – Jogando Minecraft



Fonte: Arquivo de um dos autores (2024).

Figura 4 – Brincando na carroça

Fonte: Arquivo de um dos autores (2024).

A imagem acima representa o momento em que R (menino, 5 anos), residente da zona rural e sujeito participante da pesquisa, está explicando o jogo. Mesmo em um lar distante da zona urbana, com difícil acesso por estrada de chão batido, ele encontra os aparelhos que precisa para acessar o ciberespaço e fazer conexão com o mundo virtual e o que este pode oferecer. Em sua casa, há televisão, celular, conexão com a internet, mas também existem vários brinquedos, bicicleta etc., em meio a uma vida caracterizada por plantios e criação de animais de pequeno porte para a subsistência. Sua avó, que exerce o papel de mãe, tem atividade rentável como produtora de queijos, manteiga, e costureira de sacos, na cultura local. R. vive

uma infância na articulação entre o local e o global, possibilitada por experiências com o ciberespaço, que abre portais para várias conexões. Conforme pondera Dornelles (2012), “ao fazer uso destas possibilidades virtuais interativas, as crianças encontram novas formas de se socializar e se produzir como sujeitos hoje” (Dornelles, 2012, p. 85).

Em sua fala, R. afirma que gosta de jogar e dá exemplos de pelo menos dois jogos que utiliza; um desses é o Free Fire, um tipo de jogo que inclui certos conteúdos violentos. Isso demonstra a importância de “professores e educadores em geral conhecerem as mídias e seus dispositivos, para que possam discutir com as crianças, ensinando-as a distinguir contextos e situações” (Fantin, 2018, p. 77).

Vemos, assim, que as crianças são constituídas nas tramas do ciberespaço, onde atualmente é ainda maior a sua conexão com todos os tipos de jogos, que os pais, em sua grande maioria, desconhecem – daí a relevância das reflexões críticas sobre o que as crianças acessam no celular. Momo argumenta que é cada vez menor “a possibilidade de ficar de fora do que é oferecido pela mídia e pela tecnologia e, se existem vantagens e desvantagens, o uso deve ser controlado, e não evitado” (Momo, 2007, p. 157). É pertinente a urgência de a educação, a escola e a sociedade em geral acolherem as transformações impostas pelas tecnologias digitais, que têm constituído as infâncias da atualidade. Não há tempo a perder, pois as crianças “seguem em frente, inventando, usando os recursos de que dispõem para fazerem seu trabalho de explorar ludicamente o mundo, nas frestas do espaço que lhes é deixado [...]” (Fantin; Girardello, 2019, p. 121).

Outro aspecto interessante da fala de R. é que, ao lhe perguntarem sobre quem o ensinou a jogar, ele afirma que sabe jogar sem ninguém ter ensinado. Isso comprova a sua imersão na cibercultura: intuitivamente, a criança sabe como ter acesso e descobre sozinha, com a ajuda de seus pares ou mesmo por diálogos no contexto escolar, como se faz para jogar.

É preciso considerar que as crianças são ativas em suas pesquisas e rapidamente aprendem a fazer o que desejam no ciberespaço. A princípio, pode parecer algo bastante simples ou superficial, mas muito provavelmente não é. Na cultura digital, as crianças acessam várias informações que não se consegue mensurar; trata-se de um verdadeiro portal, pois uma busca conduz a outra, e assim por diante. Segundo Dornelles (2012), “o professor de educação infantil precisa lidar, portanto, com o que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna e não pode deixar de problematizar sobre o efeito de alguns artefatos culturais que fazem parte das culturas infantis” (Dornelles, 2012, p. 83).

Pode-se dizer que a infância de R. em contexto rural é também marcada e entrelaçada por experiências na cibercultura. Ele se relaciona com jogos, aprende com o que está disponível no ciberespaço e ainda pode ensinar ao adulto como fazer. Talvez sejam essa configuração e especificidades de infâncias que nos escapam, como afirma Dornelles (2012). São infâncias que escapam, na medida em que não conhecemos o que as crianças conhecem, não monitoramos suas conexões virtuais e, por vezes, subestimamos suas capacidades de interação e produção da cibercultura por acreditarmos que são simplesmente crianças brincando no celular. A autora argumenta que “muitas crianças hoje não estão acostumadas a agir ou pedir licença para saber ou pensar. Elas agem, pensam e sabem sem a permissão do adulto” (Dornelles, 2012, p. 95). Essas são infâncias marcadas por elementos da cibercultura que têm concorrido para a constituição de uma criança que descortina os portais do mundo virtual e se conecta com uma variedade de informações por meio de clicks. É fundamental, portanto, acolher as crianças tendo em vista seu repertório de experiências, a fim de compreender o que sabem e dominam do universo digital. Dessa forma, é possível promover segurança, criticidade e reflexões sobre o uso do ciberespaço e suas implicações para/na vida das crianças, incluindo a vida que acontece cotidianamente nas instituições escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

As reflexões construídas ao longo deste capítulo possibilitaram compreender que as infâncias contemporâneas são constituídas em meio à presença crescente das tecnologias digitais e das múltiplas conexões que têm permeado a vida das crianças na cibercultura. Nesse cenário, as crianças estão muito além de usuários dos artefatos tecnológicos; elas são sujeitos ativos e protagonistas na produção de significados, na realização de pesquisas, nos mais diversos tipos de interações em rede mediadas pelas plataformas digitais e, sobretudo, nas brincadeiras no ciberespaço, ou seja, elas participam ativamente da cultura digital. Essa série de experiências mostra que as tecnologias digitais ocupam lugar central em seus contextos de vida e integram práticas cotidianas que as constituem em seus modos de aprender, comunicar-se, brincar e ser participante do mundo.

As discussões permitiram problematizar a cibercultura como uma pedagogia cultural fundamental na contemporaneidade. Ao interagirem com vídeos, jogos, aplicativos, redes e diferentes artefatos digitais, as crianças acessam conhecimentos, produzem aprendizagens e constroem referências que participam da constituição de suas subjetividades. Nesse sentido, as experiências observadas demonstram que os processos educativos extrapolam os limites das instituições escolares e acontecem em múltiplos espaços culturais, nos quais circulam discursos, valores, saberes e modos de ser que influenciam a formação das novas gerações.

Além disso, enfatiza-se a articulação entre cultural local e cibercultura, pois as experiências das crianças nos ambientes digitais não implicam o distanciamento dos seus contextos culturais de origem. Os dados apontam que os elementos locais e globais coexistem, se cruzam e são ressignificados pelas crianças em suas práticas e relações cotidianas, seja nas pesquisas que realizam em plataformas digitais, seja em vídeos compartilhados, jogos *online* ou experiências

vividas no contexto da zona rural. Percebe-se, dessa forma, que as crianças transitam entre distintos universos culturais, produzindo formas singulares de viver suas infâncias na contemporaneidade.

Portanto, compreender as crianças como sujeitos produtores de cultura implica reconhecer sua participação ativa nos processos de construção da cibercultura e nas transformações sociais que caracterizam o tempo presente. Mais do que consumidoras de conteúdos digitais, as crianças click são protagonistas de experiências que articulam conexões, aprendizagens, culturas e modos de existência. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para ampliar os debates sobre infância, educação e cultura digital, bem como para fomentar práticas pedagógicas, políticas públicas e novas pesquisas em que se considere a complexidade das experiências infantis em uma sociedade cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Das conexões entre cultura digital e educação**: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 369-388 abr./jun. 2020.

CAMOZZATO, V. C. **Pedagogias do Presente**. Educação & Realidade, 39(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**, v. 1. Trad. Roneide Venâncio e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: Editora SENAC, 2002 (Série Ponto Futuro, 12).

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

COUTO, Edvaldo Souza. **A infância e o brincar na cultura digital.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 3, 897-916, set./dez. 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam** – Da criança na rua à criança cyber. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

FANTIN, Mônica. **Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais.** © *etd- educação temática digital* Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2018.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Cenários de pesquisas com e sobre crianças, mídia, imagens e corporeidade.** Perspectiva, Revista do centro de ciências da educação. Volume 37, n. 1, p. 100-124, jan./mar. 2019 – Florianópolis.

FERREIRA, Marluci Guthiá. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na 'sociedade multitela':** o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. Florianópolis, SC, 2014. 401 p.

GERE, Richard. **Digital culture.** London: Reaktion Books, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** 8ª. Ed. Campinas: SP, Papirus, 2012.

LE MOS, André. Ciberultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.). **Olhares sobre a ciberultura.** Porto Alegre/ RS: Sulina, 2003. p. 11-23.

LE MOS, André. **Ciberultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

LÉVY, Pierre. **Ciberultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

NELSON, Cary *et al.* Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.

SANTOS, Daniel Medeiros dos. **Crianças click e infâncias ciber na educação infantil: experiências com a ciberultura em meio a cultura local.** Orientadora: Dra. Mariângela Momo. 2025. 278f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

SILVA, Silvana de Medeiros da. **"Vou postar na televisão, tablet e celular!"**

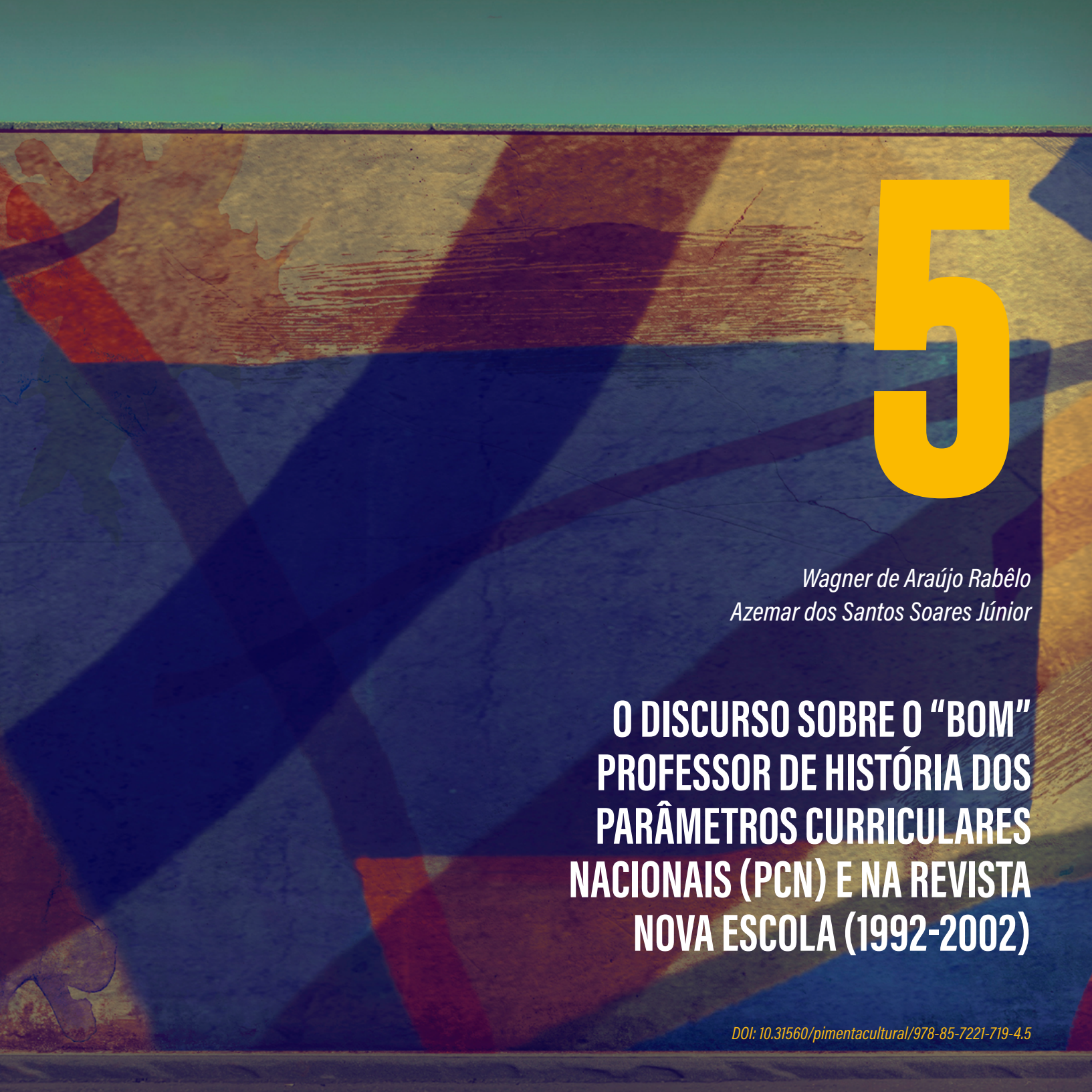
Narrativas e subjetividades das infâncias em telas. Orientadora: Dra. Mariangela Momo. 2025. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

SOUZA, M. S; TAMANINI, P. A; SANTOS, J. M. C. T. **Cultura digital:** tecnologias, escola e novas práticas educativas. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Org.). (2001). **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo Japiassú Brício. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VELHO, Gilberto. KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas urbanas:** desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2003.

The background of the entire page is an abstract composition. A large, bold, yellow number '5' is positioned in the upper right quadrant. The rest of the background is filled with broad, expressive brushstrokes in shades of blue, red, orange, and brown, creating a textured, painterly effect. The colors are layered and blended, with some areas appearing more saturated than others.

5

*Wagner de Araújo Rabêlo
Azemar dos Santos Soares Júnior*

**O DISCURSO SOBRE O “BOM”
PROFESSOR DE HISTÓRIA DOS
PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS (PCN) E NA REVISTA
NOVA ESCOLA (1992-2002)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.5

INTRODUÇÃO

O presente artigo tratou de analisar o que estamos chamando aqui de discurso sobre o “bom” professor de história veiculado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em algumas edições publicadas da *Revista Nova Escola* entre os anos de 1992 e 2002. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), finalizada no ano de 2016. O texto aqui apresentado foi escrito com o intuito de divulgar os resultados da pesquisa para um público maior de leitores interessados na temática em questão.

Esta investigação está situada no campo dos estudos foucaultianos em Educação, tendo como perspectiva metodológica a análise do discurso de Michel Foucault. A partir desta perspectiva de análise foi possível observar que nos PCN e nas publicações da *Revista Nova Escola* (1992-2002)¹ circulou um conjunto de significados e práticas que atuou na construção de um modelo de professor, de seus modos de ser, agir e pensar a docência na disciplina de história. Esta teia de significados e práticas denominamos “discurso sobre o ‘bom’ professor de história”.

O discurso em questão teve como base o conceito de cidadania e a ideia de formação cidadã, os quais emergiram na sociedade brasileira no período da redemocratização pós-regime civil-militar (1964-1985). O ponto de cruzamento entre o conceito de cidadania, a ideia de formação cidadã e a prática² da docência em história fez emergir, em algumas publicações voltadas para a área da educação,

1 Não só na Revista em questão, mas ela constituiu um foco de relações de poder-saber importante para o referido discurso.

2 Prática aqui entendida como “a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’” (Lecourt *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 54).

o discurso sobre o “bom” professor de história. A partir da análise de suas recorrências enunciativas foi possível subdividi-lo em três eixos discursivos: *o cidadão crítico-moral*, *o cidadão competente*, e *o cidadão patriota*. Estes eixos do discurso sobre o “bom” professor de história constituíram uma rede de significados e práticas que atuaram na construção de um modelo de ser professor de História, inventado em meio às novas demandas da sociedade no período da chamada Nova República brasileira.

Para compor esta análise, o presente texto foi organizado em três (3) partes, para além desta introdução, a saber: na seção *A Revista Nova Escola, os PCN e a Nova República brasileira* analisou-se um pouco a história dos PCN e da Revista e como estes se articularam em uma rede de poder-saber na criação de um novo tipo educacional pós-regime civil-militar no Brasil. Em seguida, na seção *Os três eixos do discurso sobre o “bom” professor de história* foi analisado o próprio discurso em questão, observando suas recorrências enunciativas em alguns trechos dos PCN e nas matérias sobre a disciplina escolar de História publicadas na Revista Nova Escola no período de 1992 a 2002. Por fim, na terceira seção apresenta-se algumas considerações finais, tendo como base os principais resultados alcançados da investigação.

A REVISTA NOVA ESCOLA, OS PCN E A NOVA REPÚBLICA BRASILEIRA

A Revista Escola, como era inicialmente chamada, foi lançada pelo Grupo Victor Civita em 1971, após três meses da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.6952/71. Pensada no contexto da ditadura civil-militar, apesar de não receber financiamento do Estado, demonstrava claro esforço

na consolidação das políticas públicas vigentes para a educação brasileira. A Revista Escola não teve muita repercussão e logo se extinguiu em 1974. Apesar de ser uma mídia nacional, com propostas ditas inovadoras para tratar temas didático-pedagógicos através de ferramentas jornalísticas, não foi suficiente para manter-se.

Após 16 anos do fim da Revista Escola houve o lançamento da primeira edição da Revista Nova Escola. Inicialmente ela recebia recursos financeiros diretamente do MEC, de outras instituições públicas e de publicidade. Porém, em 1991, durante o governo de Fernando Collor de Mello, que ficou conhecido pela política de enxugamento do Estado, o convênio entre a Fundação Victor Civita e o MEC não foi renovado, resultando em uma drástica redução na tiragem da Revista. Somente no fim do ano de 1992 o convênio foi renovado, fazendo com que a Revista Nova Escola atingisse o segundo lugar no *ranking* nacional de tiragens.

A renovação do convênio entre a Revista e o Estado brasileiro deveu-se em grande parte ao contexto de abertura para a intervenção do capital privado nas decisões sobre os rumos que a educação estava tomando na época³. Pode-se observar que a Revista já se encontrava no interior de uma rede estratégica muito bem articulada que possibilitou sua inserção na sociedade em âmbito nacional.

A significação da ideia de cidadania discutida no âmbito da Constituição e da LDB foi acompanhada da necessidade de estabelecer o que os indivíduos da Nova República deveriam aprender para serem efetivamente cidadãos. Naquele contexto houve um grande esforço para articular as reformas curriculares que vinham acontecendo em diferentes estados e municípios em uma só proposta curricular nacional. No final de 1994 surgiu a iniciativa do MEC de convocar 60 (sessenta) estudiosos da educação brasileira e mais

3

Para mais informações sobre isto, consultar Rabêlo (2016), especificamente o capítulo 2 da dissertação.

representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha para discutirem a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil. Segundo Moreira (1996), durante o ano de 1995 muitos professores provenientes da Escola da Vila de São Paulo foram chamados para formarem uma equipe responsável pela elaboração dos primeiros PCN⁴.

Já em meados do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), quando se procurava implantar a proposta definitiva dos PCN, a Revista Nova Escola foi amplamente distribuída, objetivando-se divulgar e facilitar a compreensão das novas diretrizes teórico-metodológicas que os professores deveriam seguir para formar o cidadão daquele novo tempo. Ao destacar o aumento expressivo da tiragem que a Revista Nova Escola teve em todo o país naquele período, Ramos (2009) afirma que a Revista ganhou força no cenário nacional também em função da grande aceitação que teve por parte dos professores, talvez motivada pelo fato de que ela, aliada aos PCN, prometia oferecer este suporte teórico-metodológico para o trabalho docente.

Segundo Marzola (2000), a Revista Nova Escola foi uma das peças fundamentais para estabelecer, com base nos PCN, o que deveria ser ensinado nas escolas de todo o país. Segundo a autora, a Revista apresentava uma tiragem mensal de 300 mil exemplares, dos quais 70% eram regularmente adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC) para distribuição nas escolas até pelo menos o ano de 1996. Para a autora, este veículo apresentava uma linguagem mais acessível que os documentos oficiais, tendo desta forma uma maior inserção nas escolas e uma maior aceitação por parte dos profissionais da educação. Exemplo disto foi a parceria estabelecida entre o grupo Abril e o governo federal para criar edições especiais da Revista Nova Escola que apresentassem os Parâmetros Curriculares

4

O objetivo era atender aos clamores da sociedade por um novo modelo de educação que abarcasse a pluralidade de contextos educacionais no Brasil, e sob a chancela do conceito de cidadania que vinha se consolidando como uma forte metanarrativa educacional brasileira.

Nacionais de uma forma mais acessível para os professores. Fica claro um estreitamento de relações entre a Revista e as propostas curriculares que estavam se formando, através principalmente do lançamento da Edição Especial intitulada *PCN fáceis de entender* (Revista Nova Escola, 1999). Segundo o editorial:

Nos PCN Fáceis de Entender você encontrará o resumo do documento do MEC, as dúvidas mais frequentes que podem ser levantadas pelos professores, dicas e exemplos práticos de como adaptar as propostas ao seu dia-a-dia profissional. [...] As áreas examinadas pelos PCN Fáceis de Entender são: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte. Serão abordados, também, os chamados temas transversais. Eles são os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Não se trata de novas matérias, mas assuntos que devem atravessar todas as disciplinas ao longo do ano. Como a escola não é uma ilha de ensino e está inserida em determinada comunidade, com seus conflitos, aflições e alegrias, o professor deve criar espaços para que crianças e adolescentes discutam e opinem sobre tais fatos. É essa, justamente, a proposta dos temas transversais (Revista Nova Escola, 1999, p. 4-5).

O editorial desta edição ainda salienta o caráter não obrigatório das orientações curriculares. Segundo a Revista:

Os PCN são orientações gerais de trabalho e só funcionam quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos. O que se espera é que as ideias trazidas por eles sirvam como inspiração para a prática em sala de aula. Acreditamos que os parâmetros vão ajudar a fazer o planejamento escolar, nas reuniões com os pais de alunos e na organização, com o conjunto dos professores, de atividades que possam ser tratadas pelo maior número possível de disciplinas (Revista Nova Escola, 1999, p. 4).

Apesar do caráter não obrigatório das orientações dos PCN e da Revista, faz-se necessário destacar a importância da ampla rede de poder-saber em que tanto estes dois materiais quanto os sujeitos educacionais estavam tramados e sendo por ela constituídos. É preciso dizer que, embora a produção de significados desta rede de poder-saber (Foucault, 2010) se depare a todo momento com o deslizamento e a resistência de seus próprios significados, há esforços empreendidos na tentativa de fechar o processo de significação e de naturalizar o significado. É nesta perspectiva que entendemos os PCN e a Revista Nova Escola como envolvidos num projeto conservador (cujas relações pretendemos tornar mais visíveis no desenvolver da seção seguinte).

Quando nos referimos à ideia de poder-saber, estamos na órbita de entendimento do que Michel Foucault teorizou sobre a relação intrínseca entre o discurso e as relações de poder. Segundo Foucault (2010, p. 30):

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.

A partir desta perspectiva é preciso entender que não há preocupação de definir "os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras" (Foucault, 2009, p. 169). Portanto, nossa

análise aqui foi a de desmontar o discurso sobre o “bom” professor de História na intenção de entender seu funcionamento, regras, contradições, recorrências e como este referido discurso foi constituído em meio a uma rede de relações de poder. Foi também considerar que os discursos são heterogêneos, que não seguem uma racionalidade única, e que não são compostos por uma pureza discursiva (Foucault, 2009), mas sim descrever as suas heterogeneidades, desmontando-os não com o intuito de esclarecer uma verdade acerca deles, mas para entender como se chegou a estes discursos e não a outros. Feitas estas considerações de ordem teórico-metodológica, vamos prosseguir com a análise.

Devido ao sucesso da parceria entre o Estado e a Revista Nova Escola surgiram outras iniciativas na tentativa de consolidação do conceito de cidadania por meio do projeto curricular nacional. Um exemplo disto foi o *Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10*⁵. Criado em 1998 pelo grupo Abril e apoiado diretamente pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, o projeto nasceu com o objetivo de incentivar professores a fazerem uso dos PCN, selecionando os “melhores” projetos educacionais que desenvolvessem uma formação cidadã dos alunos. O vencedor do concurso participava de uma cerimônia de premiação, exibida em rede nacional, na qual o professor recebia o troféu do próprio Ministro da Educação, além de uma quantia em dinheiro, visibilidade e prestígio nacional.

Dentre muitos educadores premiados, chamo a atenção para o caso de um determinado professor de História que, após ganhar o concurso, foi nomeado pela Revista Nova Escola de “mestre da cidadania”⁶. A estratégia utilizada pelo professor vencedor foi a de estabelecer uma relação entre a disputa eleitoral que envolveu

5 Para maiores detalhes, acessar o endereço eletrônico: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/>.

6 Maiores informações sobre o professor premiado pela Revista podem ser encontradas na reportagem disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mestre-cidadania-423136.shtml>.

Getúlio Vargas e Júlio Prestes em 1930 e o processo de municipalização de sua escola. Segundo a reportagem (Revista Nova Escola, 2000, p. 50), intitulada *Ele faz a diferença: um mestre da cidadania*, os meandros daquele acontecimento passado

que parecia tão longe da vida dos alunos, não foram apenas lembrados. 'Promovi um diálogo entre o passado e o presente,' destaca o mineiro de 38 anos. Ele relacionou o momento político estudado no livro às formas atuais de participação popular, inclusive na 'conservadora' Vespasiano. As atividades levaram a classe a perceber que é possível participar mais da vida da própria cidade. Uma descoberta que motivou os jovens num momento muito oportuno. A escola passava, em 1999, por um processo de municipalização. Uma parte dos professores, entre os quais Moacir, era contrária à mudança. 'A maioria dos alunos também,' lembra. 'Se ela passasse para o município, não poderia começar a oferecer o Ensino Médio, como estava previsto.' [...] Se estava dividida na disputa eleitoral, a classe se uniu na briga para manter a escola nas mãos do Estado. Fora da sala de aula, debates ocuparam a rádio local, com muitos alunos defendendo os prós ou contras da municipalização. 'Essa luta foi uma aula de cidadania que valeu por dez de História,' afirma Moacir.

A conclusão da disputa, em termos gerais, levou ao arquivamento do projeto de municipalização e a abertura de turmas do Ensino Médio naquela escola. Dito isto, não interessa julgar se a aula foi boa ou ruim para os resultados deste episódio; ou se os resultados obtidos com a aula foram bons ou ruins para a conjuntura educacional do município em questão. Em vez disto, estamos trazendo este caso para destacar as práticas de poder-saber que atravessam a Revista, e como ela acaba de alguma maneira se envolvendo num certo processo de essencialização do que se considera ser um "bom" professor de História tomando como ponto estratégico, por exemplo, a figura do "mestre da cidadania"⁷.

7

O caso do professor vencedor do Prêmio Victor Civita e nomeado pela Revista Nova Escola como "mestre da cidadania" será retomado mais adiante, na terceira seção deste artigo.

Este é apenas um breve exemplo de como as matérias da Revista são atravessadas por enunciados que podem fazer parecer que a preocupação com a cidadania (com a formação para a cidadania) faz parte de uma suposta *essência* de *todo* professor de História que é um “bom” professor de História. O foco numa suposta essência acaba de algum modo por despotencializar os leitores da Revista no sentido de pensarem a si mesmos como “produto de um amálgama composto por poder e saber, política e ciência, governo e *self-government*” (Coutinho; Sommer, 2011, p. 87). Com relação a isto, vale referir o que afirma Rose (1998, p. 30-31):

Nossas personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas, se isso significar dizer que elas não são objeto de poder. Ao contrário, elas são intensivamente governadas. Talvez elas sempre o tenham sido. Convenções sociais, vigilâncias comunitárias, normas legais, obrigações familiares e religiosas exerceram um intenso poder sobre a alma humana em épocas passadas e em outras culturas. [...] Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes.

Embora Rose (1998, p. 43) não estivesse se referindo à questão brasileira, suas considerações são bastante inspiradoras para nos ajudar a pensar como a formação de cidadãos se tornou um dos eixos centrais do governo brasileiro naquele contexto. Vejamos:

Esse sujeito cidadão não deve ser dominado no interesse do poder, mas deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas. Os cidadãos moldam suas vidas através das escolhas que fazem sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como sobre a personalidade e sua expressão. O governo age através de uma ‘ação à distância’ sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas

dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social.

A partir desta provocação do autor podemos ver as matérias (da Revista Nova Escola) em questão nesta análise como operadoras de processos de regulação da prática docente, já que colocam em movimento uma série de enunciados relativos a quem é e o que faz um “bom” professor de História. Na medida em que o “mestre da cidadania” é evidenciado como a forma mais correta de se ser um professor de História, e isto encontra ressonância por parte dos próprios professores, outros modos de ser estão aí sendo marginalizados, silenciados e excluídos. A ironia, neste caso, é pensarmos que nós professores estamos no exercício pleno das nossas liberdades na medida em que “escolhemos” este determinado modo de ser como uma evidência, quando na verdade as nossas possibilidades já estavam postas no interior dos enquadramentos desta rede de poder-saber.

O governo da alma depende de nos reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *experts* da administração do eu (Rose, 1998, p. 44).

No texto *O sujeito e o poder*, Foucault (2013, p. 291) fala que não existe uma sociedade sem relações de poder. Mas isto não quer dizer que o poder seja uma “fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder e do ‘agonismo’ entre relações de poder e intransitividade da liberdade, são uma tarefa política incessante, e que é exatamente essa a tarefa política inerente a toda existência social”. Portanto, não estamos querendo dizer que exista uma suposta posição em que os professores de História possam exercer plenamente as suas liberdades, mas que é possível gozar da “liberdade nascida de práticas concretas,

contingentes, móveis, históricas, a liberdade nascida da revolta contra o poder e da crítica permanente ao saber” (Albuquerque Júnior, 2007, p. 138). É possível resistirmos às maquinarias de poder que nos constituem como sujeitos de um determinado tipo, mas também é preciso dizer que este exercício de resistência configura novas relações de poder, em função da constante sobreposição de um e de outras.

Destacar o processo de elaboração desta rede talvez possa abrir portas para a construção da ideia, em conjunto com os professores de História, de que somos muito mais livres do que pensamos (Foucault, 2006) e dos tipos de liberdade que podemos, ainda que efemeramente, exercitar. Feitas estas reflexões sobre como o discurso sobre o “bom” professor de história se constituiu nestes focos de poder da história brasileira, vamos analisá-lo, a seguir, em funcionamento nos PCN e na Revista Nova Escola, objeto da terceira seção deste artigo.

OS TRÊS EIXOS DO DISCURSO SOBRE O “BOM” PROFESSOR DE HISTÓRIA

Uma das afirmações mais comuns na prática de ensino de História é a de que a disciplina é decorativa. A afirmação se justifica, pois há muitos professores que limitam seu ensino às datas e nomes ‘importantes’ e usam o mesmo caderno de questionários por anos e anos, formulando sempre as mesmas questões nas provas. Questões que não provocam a imaginação, não conduzem à criatividade, à visão crítica. Esta forma tradicional e enfadonha de ministrar História, além de alienar o estudante da riqueza do processo social e histórico, faz com que ele desenvolva verdadeira ojeriza pela disciplina. Precisamos urgentemente nos libertar dessa postura improdutiva e partir para caminhos novos que levem o aluno a perceber-se como cidadão consciente, crítico, dentro de um processo do qual ele participa como agente de transformação (Revista Nova Escola, 1992, p. 4).

A carta acima foi escrita por um professor de História do estado de Minas Gerais e publicada na seção “Sala dos professores” da Revista Nova Escola nº 62 do ano 1992. Iniciamos a seção com esta carta não para estabelecer algum julgamento sobre a forma como este professor entende que deveria ser a docência da disciplina de História, mas para armar uma perspectiva para ver (Sarlo, 2013) o discurso sobre o “bom” professor de História que atravessa a Revista e os PCN.

Perspectiva para ver o discurso, pois, analisando de forma atenta a carta é possível observar que ela é atravessada ao mesmo tempo pelo que denominamos de três eixos do discurso sobre o “bom” professor de História: *cidadão crítico-moral*, *cidadão competente*, *cidadão patriota*. Estes três eixos do discurso se repetem e se inter cruzam, no decorrer tanto dos PCN quanto das reportagens da Revista, nem sempre com as mesmas palavras, mas fazendo parte da mesma teia de significados do discurso em questão. O conceito de cidadania (e de formação cidadã) é o fio condutor destes três eixos do discurso, instituindo-se a ideia de que o “bom” professor de História deve formar: o *cidadão crítico-moral*, o *cidadão competente*, o *cidadão patriota*, sobre os quais trataremos a seguir.

O CIDADÃO CRÍTICO-MORAL

Entre os anos de 1979-1980, Foucault (2014a) ministrou um curso no Collège de France intitulado *Do governo dos vivos*. De modo geral, Foucault analisou em suas aulas uma noção de governo relacionada a um amplo conjunto de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas, ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (Foucault, 1997, p. 101). Para entender

como funcionam os diversos regimes de verdade presentes em nossa sociedade (que, de certa maneira, dirigem as condutas dos indivíduos), ele discorreu sobre as raízes do pensamento moral no Ocidente. Segundo Foucault:

nunca houve mais que três grandes matrizes do pensamento moral no Ocidente (não conheço as outras civilizações, logo não falarei delas): vocês viram a matriz da queda e a matriz da nódoa. **Isso quer dizer que só se pensa a moral, ou na forma de uma opção entre dois caminhos, o bom e o mau,** ou como o caminho necessário quando, a partir de um estado de queda anterior, originário e fundamental, a tarefa do indivíduo e da humanidade é de remontar desse estado ao estado originário, perdido e esquecido (Foucault, 2014a, p. 98, grifo nosso).

Diferentemente da noção de ética⁸, Foucault relaciona a moralidade com "códigos de comportamento prescritos para todos, e que se relaciona com imperativos, regras de conduta ou ordens" (Wain, 2008, p. 172). Ao aproximarmos esta noção de moral à ideia de formação cidadã, temos um dos eixos do discurso sobre o "bom" professor de História, a saber: o *cidadão crítico-moral*.

O *cidadão crítico-moral* é um determinado tipo de sujeito em que o exercício de sua crítica está voltado ao julgamento das práticas de si e dos outros na sociedade, utilizando-se de critérios pautados nas leis de uma ordem social imaginária, constituída a partir de uma perspectiva moral (Larrosa, 1998). Os indivíduos subjetivados nesta perspectiva são geralmente levados a se posicionarem no interior de dilemas morais de determinado contexto social.

A análise dos PCN e da Revista Nova Escola mostrou que este eixo do discurso sobre o "bom" professor de História se repete inúmeras vezes. Porém, em cada um destes materiais, o discurso

8

Em uma entrevista com Stephen Riggins realizada em Toronto no ano de 1982, Foucault (2014b) definiu a ética como "a relação que se tem consigo mesmo quando se age".

se constituiu em linguagens e estratégias de convencimento muito singulares. Em primeiro lugar, atento para a linguagem e a estratégia discursiva veiculada nos PCN de História. Os Parâmetros têm uma linguagem formal, acadêmica, formatada em pequenos textos objetivos, destacando-se pontos principais em caixas de texto e separados por duas grandes partes. Na primeira parte é feita toda a caracterização da disciplina de História levando-se em conta o percurso da disciplina na História do Brasil, a contextualização do ensino de História atual, os objetivos principais da disciplina na formação do cidadão, os critérios para a seleção de conteúdos a serem ensinados. A segunda parte do documento orienta o professor para os objetivos específicos do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Conforme já referido, o documento não se apresenta como material que deve ser seguido à risca, entretanto, ele estabelece metas a serem cumpridas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Um exemplo claro disto está na passagem referente aos objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental quando o documento diz:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de [...] (Brasil, 1998, p. 43).

Ao mesmo tempo em que são estabelecidas as metas, o documento também oferece subsídios teórico-metodológicos para o cumprimento destas mesmas metas, de forma a tentar convencer os professores a utilizarem as orientações pedagógicas presentes nos Parâmetros. Especificamente para a formação do *cidadão crítico-moral*, o discurso sobre o “bom” professor de História aparece várias vezes no documento. Um exemplo disto é a seguinte passagem:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante

da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (Brasil, 1998, p. 36).

Já na Revista Nova Escola é possível perceber estratégias de convencimento e linguagens diferentes. A Revista apresenta uma linguagem jornalística de cunho pedagógico, de modo a atingir com mais facilidade o público leitor sobre as novidades no campo educacional. Ela é organizada também em pequenos textos objetivos, com metas a serem alcançadas, destacadas em pequenas caixas de texto. Para convencer os leitores da pertinência de suas orientações pedagógicas, a Revista apresenta seções de dicas e traz casos em que outros professores foram “bem-sucedidos” quando se utilizaram das orientações oferecidas nas reportagens (constituídas e atravessadas pelo discurso sobre o “bom” professor de História). A seguir direcionei o olhar para algumas matérias da Revista em que são relatadas experiências de aulas de História nas quais pode-se ver funcionando o eixo relativo à formação do *cidadão crítico-moral*.

Durante a análise foi possível observar a recorrência de certa estratégia pedagógica presente nos casos relatados nas matérias da Revista que consiste no seguinte: de modo geral, as atividades começavam com os professores explicando à sua turma algum acontecimento da História, para dali estabelecer um paralelo com o presente; a partir disto, os alunos eram incentivados a fazer comparações entre a moralidade de um determinado contexto social do passado e o presente em que estavam situados. Podemos ler esta estratégia pedagógica como envolvida com certa concepção de educação moral, que tende a considerar este tipo de atividade como

a simples criação de um ‘espaço neutro’ de reflexão e comunicação onde a competência se desenvolve de uma ‘forma natural’. Consequentemente, as atuais teorias educacionais de educação moral tendem a se concentrar tanto numa teoria de reflexão e diálogo quanto numa teoria do desenvolvimento de competências reflexivas

e comunicativas. Mas quase nada é dito sobre o que está envolvido no caráter pedagógico desses procedimentos de reflexão e comunicação; e quase nada é dito sobre o caráter constitutivo desses procedimentos (Larrosa, 1998, p. 52).

Conectada a isto, a mesma estratégia acaba por constituir nos alunos uma ideia linear de História, em que a humanidade ou caminha para um suposto progresso moral em determinados aspectos da vida social, ou continua a repetir os “erros” do passado. Na esteira desta estratégia, os alunos são ensinados a seguirem determinadas condutas de uma sociedade que se supõe democrática, e a criticarem as condutas que desviem deste padrão de valores e comportamentos.

Vejamos de novo o caso do “mestre da cidadania”, professor de História que em 2000 ganhou o *Prêmio Victor Civita – Professor nota 10*. Conforme referi, o professor trabalhou com a temática da disputa presidencial entre Getúlio Vargas e Júlio Prestes na década de 1930 no Brasil, tendo como paralelo no presente o processo de municipalização da escola em que trabalhava. Segundo consta na Revista, a aula ocorreu da seguinte forma:

Durante o projeto sobre o pleito de 1930, o professor formou dois grupos, que representavam o Partido Republicano e a Aliança Liberal. Como em uma campanha eleitoral, os estudantes organizaram propagandas e debates para defender as plataformas políticas de cada facção. Terminadas as campanhas de ‘Getúlio Vargas’ e de ‘Júlio Prestes’, Moacir [o professor] organizou a votação. ‘Ao contrário do que ocorria na época, as mulheres também puderam votar’, conta. Na hora da apuração, mais uma surpresa. O resultado, fraudado propositalmente pelo professor, foi contestado por vários ‘eleitores’ da 7ª série. ‘Apesar de ter mantido a vitória de Júlio Prestes, divulguei um número bem pequeno de votos para Getúlio, o que os deixou ‘indignados’. A solução, também com objetivos didáticos, foi pedir à turma de 8ª para explicar aos colegas mais jovens que as fraudes eleitorais eram comuns no início do século. Se estava dividida

na disputa eleitoral, a classe se uniu na briga para manter a escola nas mãos do Estado. Fora da sala de aula, debates ocuparam a rádio local, com muitos alunos defendendo os prós ou contras da municipalização (Revista Nova Escola, 2000, p. 50).

É interessante observarmos como a atividade descrita acima foi constituída a partir do discurso sobre o “bom” professor de História, tendo em vista a formação do *cidadão crítico-moral*. Quase toda a atividade foi construída no sentido de apresentar determinados dilemas morais aos alunos, para que eles exercitem as suas capacidades de classificação de práticas “boas” ou “ruins”, tendo em vista os seus contextos sociais. Isto fica evidenciado no relato, quando, diante da fraude eleitoral provocada propositadamente pelo professor, a resposta dos alunos é a “indignação”. E o exercício de classificação e reconhecimento é trazido para o presente dos alunos na medida em que eles são incentivados a se posicionarem contra ou a favor em relação ao processo de municipalização da escola⁹.

Em setembro de 1992, na edição de nº 60 da Revista, foi apresentada uma reportagem sobre as experiências de um professor indígena em aulas de História para turmas de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental¹⁰. A reportagem explora a perspectiva histórica que o professor trabalha em suas aulas, que visa “despertar uma consciência reflexiva” em seus alunos. Vejamos abaixo um trecho da matéria.

História dos dominadores

9 Mas atenção: não estamos concluindo com isso que o posicionamento dos sujeitos contra a fraude e contra a municipalização da escola tenha sido “ruim”. O ponto a ser problematizado aqui é como a formação do *cidadão crítico-moral* constitui determinados tipos de sujeitos em que as possibilidades de seu pensamento e ação ficam situadas na lógica binária: ser contra ou a favor; indignar-se ou acomodar-se; classificar uma coisa como “boa” ou “ruim”, etc. Trata-se da constituição de um modo dualista de pensar, por meio de “essencialismos, geralmente expressos em pares de oposições binárias e tão ao modo fundamentalmente metafísico do pensamento ocidental” (Coutinho; Sommer, 2008, p. 30). Vejamos como isso funciona em outras matérias da Revista.

10 Correspondentes hoje aos 8º e 9º anos, respectivamente.

O professor [...] não dissocia sua atuação dentro e fora da classe. Para ele, os dois momentos fazem parte de um único trabalho, que tem por objetivo despertar, nos estudantes, uma consciência reflexiva. O conceito, à primeira vista, parece sofisticado, 'mas, na verdade, é simples. Sigo o programa oficial de História e privilegio a organização econômica das sociedades, para analisar com os alunos o desenvolvimento do homem. Embora não trabalhe com livros didáticos, é a partir do modo como eles contam a História que discutimos na sala de aula. Usamos aquela visão para construirmos a nossa própria visão. E isso fica fácil quando os alunos compreendem que a História dos livros é parcial, é a História dos dominadores', diz Karaí. [...] Para Karaí, 'História é cultura, memória e preservação dos costumes. Um povo sem memória histórica é como uma construção sem colunas e alicerces, é um povo enfraquecido' (Revista Nova Escola, 1992, p. 35-36).

É interessante perceber como se destacam duas perspectivas de História na reportagem – a dos dominadores e a dos dominados (enfraquecidos) –, que situam os leitores num dilema crítico-moral. Novamente é perceptível que o discurso enquadra a multiplicidade de perspectivas históricas em uma lógica binária, como se os sujeitos só pudessem pensar a História a partir da perspectiva dos dominadores ou dos dominados. A seguir, vejamos outro eixo do discurso sobre o “bom” professor de história: *o cidadão competente*.

O CIDADÃO COMPETENTE

Vivemos atualmente em uma sociedade que muitos estudiosos denominam de neoliberal. Como referi antes, Michel Foucault analisou o liberalismo e o neoliberalismo como conjuntos de práticas de governo dos indivíduos e das populações. Embora se assemelhem em muitos aspectos, estas duas formas de governamentalidade apresentam algumas diferenças importantes. Enquanto

o liberalismo se alicerça na verdade da naturalidade do mercado, o neoliberalismo desessencializa-o e institui a verdade do mercado a partir do princípio da concorrência. Este princípio se estende para todo o tecido social e, como afirma Lockmann (2012), constitui-se numa maneira de ser e de pensar na sociedade, com efeitos também no campo da educação.

Muitos estudiosos já analisaram alguns dos possíveis efeitos do funcionamento da racionalidade política neoliberal na educação. Peters (2011, p. 221), por exemplo, nos ajuda a pensar neste movimento quando afirma que:

A aplicação desse raciocínio [neoliberal] à educação é facilmente compreendido. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tornado explícitos, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto, ao mesmo tempo, aumentam-se os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação. A teoria da escolha pública resulta, dessa forma, numa 'modelagem conservadora' da educação, transformando o conhecimento numa mercadoria através de seu valor central de escolha individual e promovendo arranjos à semelhança do mercado, os quais se tornam a base para a cultura de empresa, na qual os seres humanos se transformam em indivíduos para o mercado.

Mais do que "aplicação desse raciocínio à educação", trata-se da face pedagógica da própria racionalidade neoliberal (Coutinho, 2008). O refinamento disto está em que se podem ler as práticas educativas como imersas no jogo imanente da emergência e consolidação de tal racionalidade política. Desta forma, é possível dizer que as práticas educativas fazem parte de um processo de retroalimentação da racionalidade política neoliberal. Isto acontece, por exemplo, no investimento (por parte do Estado, empresas privadas, ou dos próprios indivíduos) na capacitação dos sujeitos, ao mesmo

tempo em que são criadas demandas na sociedade por indivíduos capacitados, de forma que eles participem dos mecanismos de concorrência do mercado.

Como nos referimos antes, um dos preceitos principais da educação cidadã da Nova República brasileira é a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. É dito que, diante de um mundo globalizado e da concorrência acirrada, faz-se necessário que o indivíduo seja formado para que ele saiba interagir de maneira “correta”, e adaptar-se ao “mundo do trabalho”.

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho (Brasil, 1998, p. 5, grifo nosso).

De modo a atender às qualificações exigidas pelo mercado globalizado, o indivíduo é subjetivado no interior de uma lógica da competitividade, na qual se diz necessário o aprendizado de determinadas habilidades para sua sobrevivência na dinâmica competitiva do mercado. Ao aproximar estas questões ao discurso sobre o “bom” professor de História, temos o segundo eixo discursivo, a saber: o *cidadão competente*.

O *cidadão competente* é o tipo de sujeito em que sua formação está voltada para o exercício de habilidades e competências “úteis” para a sua melhor inserção na lógica da competitividade do mercado. Com relação à disciplina de História, enfatiza-se de modo geral que tais habilidades e competências são desenvolvidas a partir do aprendizado das diferentes linguagens de nossa sociedade para que o aluno possa extrair informações dos mais variados contextos em que está inserido. A seguir trato da recorrência deste segundo eixo do discurso sobre o “bom” professor de História em algumas matérias da Revista Nova Escola.

A matéria intitulada *Música, letra e dança: o Brasil colônia no ritmo do RAP*, publicada na edição nº 93 de maio de 1996, relata que uma professora de História da cidade de Ceilândia/DF propôs a construção de letras de música para os alunos para aumentar o interesse deles pelas aulas de História. O objetivo da aula era fazer os alunos exercitarem o domínio da música, sob a justificativa dela tornar as aulas de História mais lúdicas. O lúdico aparece, tanto nesta quanto em outras reportagens, como estratégia discursiva para convencer o leitor da utilização das orientações pedagógicas da Revista. E a comprovação do sucesso de tais orientações é feita no momento em que se relata a satisfação dos sujeitos envolvidos na proposta:

'A música ajuda a guardar na cabeça o que foi estudado,' explica a aluna da sexta série Tatiane Borges de Moraes, 12 anos. 'Ao escrever as letras, a gente aprofunda o que aprendeu,' completa Lílíam Batista Ribeiro, também de 12 anos, colega de classe de Tatiane. O rap parece mesmo ser o ritmo ideal para tocar em frente essa experiência. A letra desse tipo de música é mais falada do que cantada, o que facilita a produção dos versos; a melodia, simples, é fácil de acompanhar e, acima de tudo, os raps costumam tratar de pobreza, preconceito e violência, mazelas conhecidas pela maioria dos alunos da escola, situada em um bairro de baixa renda. (Revista Nova Escola, 1996, p. 19).

Como atividade final, os alunos criaram uma letra de rap, "reproduzindo o que foi ensinado nas aulas sobre o período Colonial brasileiro" (Revista Nova Escola, 1996, p. 19). O importante aqui foi reproduzir um conteúdo específico da História, para exercitar a criação de uma letra de música, habilidade que pode vir a ser "útil" ao aluno em seu "futuro profissional".

Outro exemplo interessante encontra-se na edição de nº 94, publicada em junho de 1996. Na matéria intitulada *O passado aqui e agora* é dito que uma professora propôs para os seus alunos a encenação da temática do Primeiro Reinado no Brasil em forma de notícia. A matéria relata o processo de elaboração da atividade

proposta e no final apresenta um quadro de “dicas” para os leitores sobre como redigir notícias em um contexto educacional.

Como redigir notícias – simplicidade é a chave da boa redação jornalística

I – O texto jornalístico é diferente do literário. Ele é extremamente objetivo. Sua função é informar de maneira clara, direta e concisa.

II – Trabalhe com fatos, não com conceitos. Procure responder cinco perguntas básicas: quem, quando, onde, como, por quê.

III – Prefira frases curtas, palavras simples. Evite o uso de expressões complicadas. Se precisar empregar um termo pouco usado, explique o que ele significa.

IV – Use adjetivos com cuidado. Forme as frases principalmente com substantivos e verbos.

V – Os cuidados com o português devem ser redobrados. Um erro gramatical aparece muito mais quando é impresso ou lido na TV (Revista Nova Escola, 1996, p. 17).

Segundo a matéria, o objetivo do projeto foi “estimular o senso crítico e a associação de fatos” (Revista Nova Escola, 1996, p. 17) da História, mas também pode-se ler este estímulo da “crítica e associação de fatos” como algo que se traduziu no aprendizado de habilidades úteis para o aluno para sua inserção no mercado de trabalho (neste caso o aprendizado da linguagem jornalística).

O CIDADÃO PATRIOTA

Em seus estudos sobre a emergência do Estado moderno, Foucault propôs uma nova forma de pensar a questão do poder nas sociedades. Para isto, ele inverteu as análises tradicionais sobre

o poder, rechaçando a ideia do sujeito detentor de direitos “naturais” ou poderes “primitivos”, típico do modelo jurídico da soberania, para tentar entender como as relações de poder estão envolvidas nos processos de constituição dos sujeitos. Na fabricação destas subjetividades em meio a relações de poder encontra-se determinados discursos que circulam nas sociedades modernas, dentre os quais se destaca o histórico-político que, segundo Foucault, “é um discurso em que a verdade funciona como arma para uma vitória partidária, um discurso sombriamente crítico e, ao mesmo tempo, intensamente mítico” (Foucault, 1997, p. 75). Noutro lugar (no curso intitulado *Em defesa da sociedade*), Foucault (2005, p. 160-161) fala sobre o sujeito construído na esteira deste discurso histórico-político, calçado na ideia de nação, e ela

não tem fronteiras, não tem sistema de poder definido, não tem Estado. A nação circula por trás das fronteiras e das instituições. A nação, ou melhor, ‘as’ nações, ou seja, os conjuntos, as sociedades, os agrupamentos de pessoas, de indivíduos que têm em comum um estatuto, costumes, usos, uma certa lei particular – mas lei entendida muito mais como regularidade estatutária do que como lei estatal. É disto, destes elementos que se trata na história. E são estes elementos, é a nação, que vai tomar a palavra.

Diferentemente da concepção de que os indivíduos já nascem com uma determinada nacionalidade (sejam eles brasileiros, franceses, ingleses etc.), Foucault (2005) propõe a ideia de que os sujeitos são construídos na esteira do discurso da nação. Ou seja, as narrativas histórico-políticas da nacionalidade constituem os sujeitos no interior de uma teia de significados sobre o que pode ser considerado um francês, um inglês, um brasileiro, etc.

Como a escola é uma das principais instituições da modernidade, a narrativa da nação atua fortemente na constituição dos sujeitos educacionais. No discurso sobre o “bom” professor de História, o elemento da nacionalidade aparece de uma maneira muito peculiar. Assim, o terceiro eixo deste discurso – o *cidadão patriota* – atravessa

também tanto os PCN quanto a Revista Nova Escola. Pode-se vê-lo funcionando, por exemplo, na seguinte passagem dos Parâmetros que indica como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (Brasil, 1998, p. 7).

Desta maneira, enfatiza-se que para o cidadão “ser brasileiro”, é preciso que ele se identifique com elementos construídos na própria narrativa histórica da nacionalidade. Apesar de o discurso sobre o “bom” professor de História apontar para uma formação que valorize “a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (Brasil, 1998, p. 7), tal formação se mantém sob a base de inteligibilidade de discursos identitários. Isto é problemático na medida em que

o perigo do discurso identitário é, exatamente, o de rebaixar o histórico ao natural, reificando determinados elementos e aspectos da vida social, desconhecendo que cada gesto humano, cada forma de usar seus sentidos, cada fibra de sua musculatura, cada calo em suas mãos conta uma história, assim como cada sentimento, cada paixão, cada medo, cada sonho recolhe elementos desta historicidade. Estes discursos identitários quase sempre confundem as elaborações discursivas, que nos criam como identidades, com ‘o que realmente somos’, vivendo a procura constante de reconciliar um ser empírico com um ser transcendental (Albuquerque Júnior, 2011, p. 344).

Vejamos algumas matérias da Revista Nova Escola em que se pode ver este tipo de formulação identitária em funcionamento. Na edição nº 84 de maio de 1995 está publicada uma matéria intitulada *Brava gente brasileira* que relata a participação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Segunda Guerra Mundial (1939-1945).



O valor de nossos homens na Segunda Guerra Mundial, encerrada há meio século, valeu desolado comentário de um valente coronel inimigo: 'É uma vergonha que um soldado alemão se abandone, por covardia, à misericórdia de um brasileiro.' [...] A atuação dos pracinhas, como ficaram conhecidos carinhosamente os soldados da FEB, começara sete meses e dezenove dias antes, quando um batalhão do 6.º Regimento de Infantaria se movimentou em manobra nas proximidades do Rio Serchio, ao norte de Pisa, a cidade mundialmente célebre por sua torre inclinada. Nesse período, em muitos momentos o desespero castigou nossos combatentes, como nos exasperantes assaltos realizados para a tomada de Monte Castello, o mais comemorado feito brasileiro na campanha. Monte Castello era um ponto estratégico defendido com unhas e dentes pelos alemães nas ingratas encostas dos Montes Apeninos. Como a fumaça dos combates, estão agora dissolvidos no ar argumentos que em outros tempos procuraram reduzir o valor militar da FEB. Hoje, para a maioria dos historiadores, pouco importa que as tropas lideradas pelo general Mascarenhas de Moraes tenham sido amparadas por poderosas divisões norte-americanas, ou que tenham lutado num setor de importância estratégica secundária, contra tropas exaustas. APRENDIZADO – 'A FEB, como tantas outras tropas, aprendeu em combate', sintetiza o especialista Domício Proença JR., do Grupo de Estudos Estratégicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 'Mesmo com todas as dificuldades que sabemos ter existido, o Exército Brasileiro terminou a guerra muito bem aos olhos dos aliados' (Revista Nova Escola, 1995, p. 20).

A primeira coisa a ser destacada aqui é como o discurso que atravessa a matéria constitui uma narrativa sobre a história da nação, que relaciona o "ser brasileiro" a um sujeito "bravo", "heróico", "valente". Para isto, são trazidos especialistas para falarem sobre os grandes feitos da FEB, em relatos de guerra exaltando o valor dos soldados brasileiros. Incentiva-se, assim, que o cidadão se identifique com tal narrativa e com a teia de significados presentes nela, sob a prerrogativa de que ela representa a história de todos

os brasileiros. E (tal como se pode ver no trecho a seguir) como estratégia para convencer o leitor desta representatividade, estabelecem-se relações com algum aspecto do cotidiano atual dos brasileiros, de modo a fazer com que o leitor se sinta mais próximo dos elementos apresentados na narrativa da nação.

Como a Guerra mudou a vida por aqui:

Em primeiro lugar, faltou gasolina. Deu-se um jeito com o gasogênio, um aparelho que transformava o carvão em gás combustível para os carros. Em compensação, os norte-americanos nos ofereceram a Coca-Cola, as meias de náilon e a esferográfica como brindes ao novo aliado. O namoro com os ianques evoluiu com os shows de Carmem Miranda nos EUA. Por aqui, de noite, havia blackouts de treinamento para improváveis bombardeios, japoneses, italianos e alemães eram vistos com reserva. Em 1942, o Palestra Itália paulista, acusado de abrigar entusiastas do fascismo, foi obrigado a mudar de nome. Sob protesto, tornou-se a Sociedade Esportiva Palmeiras, abolindo a composição de cores da bandeira italiana de seus escudos (Revista Nova Escola, 1995, p. 23).

Vejamos outro exemplo publicado na edição nº 142 do mês de maio de 2001 da Revista, na matéria intitulada *Pesquisa no próprio quintal: como explorar a cidade, o bairro e até a rua em ótimas aulas de História e Geografia*. A matéria nos fala de um projeto que incentivou os alunos de uma escola da cidade de Blumenau/SC a conhecerem a região em que moram. A matéria, como nas outras, destaca a importância de os alunos conhecerem o local onde nasceram, como forma de eles se sentirem parte da história da cidade.

História e Geografia são duas disciplinas que permitem integrar facilmente a realidade do estudante aos conteúdos curriculares. Basta uma volta pelo bairro em que sua escola está localizada para desenvolver a capacidade de observar o meio em que se vive e relacionar os acontecimentos passados com situações presentes. O geógrafo

Aziz Ab'Saber, professor emérito da Universidade de São Paulo (USP), definiu essa questão com maestria na entrevista publicada por NOVA ESCOLA em fevereiro deste ano: 'É preciso incentivar o aluno a construir o conhecimento da região em que mora' (Revista Nova Escola, 2001, p. 38).

Para isto, é dito que os alunos foram orientados pelos professores a realizarem atividades de pesquisa na prefeitura, nas associações de bairro, no centro cultural e com os moradores, para que se "resgatassem as histórias de antigamente" (Revista Nova Escola, 2001, nº 142, p. 40) e para que os cidadãos se sentissem parte diretamente desta história resgatada. Em todos os excertos analíticos aqui apresentados foi possível perceber que o eixo do *cidadão patriota* exerce certo governo sobre as condutas dos indivíduos ao criar estereótipos sobre o que é ser nordestino, gaúcho, paulistano, etc. A estereotipia

é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo (Albuquerque Júnior, 2011, p. 30).

Desta forma, este terceiro eixo discursivo constitui um suposto grupo que, muitas vezes, marginaliza as diferenças, as pluralidades e as multiplicidades em nome de um ser "brasileiro". Este movimento limita nossas possibilidades de pensar e de fazer (e do que somos ou podemos ser) a um conjunto de significados enquadrados pelos estereótipos discursivos, inibindo nossas possíveis formas de "buscar sermos diferentes, dos outros e em nós mesmos" (Albuquerque Júnior, 2011, p. 347).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos este artigo deixando claro para o leitor a nossa intenção aqui. O que fizemos neste estudo foi mostrar uma certa ordem discursiva sobre o “bom” professor de História, ciente de que os enunciados não são produzidos de forma isolada, não circulam como unidades independentes e que também não existem fora de seu desdobramento em outros enunciados.

Portanto, não se trata de um discurso fixo, ele está em constante transformação, ao mesmo tempo em que se repete. E não é seguido obrigatoriamente por todos os professores, é permeado de resistências que vão também configurando seus próprios deslocamentos. Mas, embora a ampla rede de poder-saber do discurso sobre o “bom” professor de História se depare a todo momento com o deslizamento e a resistência de seus próprios significados, há esforços compreendidos na tentativa de fechar o processo de significação e de naturalizar certas ideias, em especial aquelas relativas à formação do cidadão.

Reiteramos que o presente artigo não teve a intenção de descobrir uma verdade última por trás do discurso sobre o “bom” professor de história, nem mesmo propor alternativas ao ensino deste componente curricular, as quais venham a substituir esta ordem discursiva predominante. Em um outro sentido, a problematização do referido discurso pode nos oferecer uma interessante brecha para pensarmos sobre como chegamos a ser o que somos hoje no campo da docência escolar em História.

Cremos na ideia de que este estudo nos possibilitou perceber o quão contingente é o discurso sobre o “bom” professor de história. A percepção desta efemeridade discursiva poderá fornecer-nos ferramentas e fôlego para inventarmos novas práticas docentes na área da História, novas ferramentas pedagógicas e, por fim, pensarmos a nós mesmos enquanto sujeitos professores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. São Paulo: EDUSC, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder, 2013. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista de Michel Foucault por Stephen Riggins. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARZOLA, Norma Regina. Os sentidos da alfabetização na Revista Nova Escola. *In*: Marisa Vorraber Costa (org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 93-115.

RABÊLO, Wagner de Araújo. **Análise do discurso sobre o “bom” professor de história no Brasil contemporâneo**: uma questão de cidadania... 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O Ensino de História na Revista Nova Escola (1986-2002)**: cultura midiática currículo e ação docente. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 62, nov. 1992.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 84, mai. 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 93, mai. 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 94, jun. 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 127, nov. 1999.

REVISTA NOVA ESCOLA. **PCN fáceis de entender**: 5ª a 8ª séries. Encarte. São Paulo: Abril, ed. especial, 1999.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 134, ago. 2000.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 142, mai. 2001.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

WAIN, Kenneth. Foucault: a ética da autocriação e o futuro da educação. *In*: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. São Paulo: Artmed, 2008.



6

Andréa Carla Castro e Silva

O PROJETO DE VIDA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPRESA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.6

INTRODUÇÃO

O projeto de vida vem ganhando cada vez mais notoriedade no campo da Educação, especialmente com o advento do novo Ensino Médio, que colocou esse dispositivo como eixo articulador das áreas do currículo escolar e conferiu a ele o papel de subsidiar as escolhas dos percursos formativos que os estudantes pretendem seguir. Em algumas redes de ensino, o projeto de vida se transformou em componente curricular, sendo lecionado por docentes de diversas áreas do conhecimento. Muitos deles não dominam os saberes que perpassam a discussão sobre os projetos de vida juvenis ou tampouco possuem repertório metodológico para problematizar as várias nuances envolvidas em sua elaboração, resultando em uma abordagem superficial e acrítica sobre esse artefato pedagógico. Em muitas situações, os professores restringem-se a replicar atividades presentes em manuais didáticos sem o devido aprofundamento dos temas que perpassam as múltiplas condições de vida na contemporaneidade, as conjunturas do presente e os determinantes sociais envolvidos na construção de futuros.

Rose (2011) alerta que os indivíduos contemporâneos têm sido estimulados a moldar suas vidas em projetos, em diversos âmbitos da prática social e não apenas na Educação. Segundo ele, a popularização de discursos relacionados ao campo da Psicologia estimula a busca constante pelo equilíbrio e aperfeiçoamento de todas as dimensões da vida. Os discursos de autoajuda, por exemplo, prometem moldar nosso *self* na direção da felicidade plena. Práticas baseadas nas tecnologias de autorreflexão, autoconhecimento, autodomínio e autoformação estão presentes em diversos campos da vida cotidiana. O desejo de conciliar campos aparentemente opostos, que provocam uma série de tensões em nossas vidas, como, por exemplo, a satisfação familiar e o sucesso no trabalho, a autenticidade e a construção de uma autoimagem positiva, faz-nos acreditar que essas tecnologias de si podem nos levar à plenitude.

Por outro lado, os marcadores sociais que organizam a vida, especialmente na passagem da juventude para a vida adulta, estão cada vez mais fluidos na contemporaneidade. Muitos jovens mal conseguem vislumbrar possibilidades para o futuro em decorrência dos determinantes econômicos, políticos e sociais que configuram o seu presente. É importante considerar que o neoliberalismo tem tornado as condições de vida cada vez mais desafiadoras. A desregulação dos mercados, o desequilíbrio ambiental, a concentração de renda, a desigualdade social e a desestabilização do mundo do trabalho têm atingido níveis jamais vistos. Esses fenômenos geram instabilidade, dificultam a projeção de metas a longo prazo e a vinculação dos desejos às condições sociais objetivas.

Cabe ressaltar, ainda, que a inserção do projeto de vida nos currículos escolares antecipa escolhas dos jovens que talvez nem boa parte dos adultos se sintam preparados para realizar. Sem a devida maturidade e o amplo conhecimento sobre a conjuntura social, política, econômica, cultural e ambiental em que vivem, os jovens podem ser levados a planejar suas vidas numa perspectiva calculável e enquadrável em padrões de sucesso valorizados socialmente. Os materiais didáticos que tratam sobre os projetos de vida estão repletos de histórias de superação de atletas, artistas e empreendedores, reforçando a ideia de que é preciso apenas ter coragem e estar disposto a fazer sacrifícios para realizar sonhos. Nesse cenário, o projeto de vida se torna um terreno fértil para o discurso neoliberal. O foco, a determinação, a persistência, a resiliência e a aquisição permanente de novas habilidades são normalizados como condições inegociáveis para a vida contemporânea.

Han (2018) afirma que o neoliberalismo se apropriou das tecnologias de si para dominar e explorar os sujeitos. Ao invés de sujeitos submissos, os indivíduos creem que são projetos livres, que agem pela motivação e pelo estímulo. E essa mudança na forma de se ver é muito mais eficiente para o processo de sujeição. Acreditando na sua liberdade, o próprio sujeito se submete a coerções internas para

otimizar seu desempenho e ultrapassar seus limites, tornando-se algoz de si mesmo. Esse processo influencia o modo como construímos narrativas sobre nós mesmos. Desejamos ser reconhecidos socialmente e somos estimulados a maximizar nosso desempenho para alcançar melhores salários, conforto material e acesso a bens e serviços. Os resultados do trabalho podem nos conferir uma série de *status*, caso venhamos a nos tornar bem-sucedidos. No entanto, ao contrário do que é propagado pelo discurso neoliberal, a materialização desse projeto não depende exclusivamente de nós.

Neste artigo, analisaremos o uso das tecnologias de si para promover-se a subjetivação de valores e condutas neoliberais em uma sequência de atividades direcionadas à construção de projetos de vida juvenis, intitulada “Mapa da vida”. Esse artefato pedagógico compõe o manual do participante do Projeto Economia Pessoal, material didático desenvolvido pela Associação Junior Achievement do Brasil, uma organização privada que tem foco na educação prática em economia e negócios. Essa entidade tem parcerias com escolas de vários países e de todos os estados brasileiros, desenvolvendo ações de formação para o empreendedorismo, educação financeira e formação para o trabalho.

As atividades analisadas procuram dar ênfase à dimensão profissional dos estudantes durante a construção dos seus projetos de vida. Dessa forma, acionam a autoavaliação, a autonarração e o autoempresariamento dos sujeitos como técnicas para fomentar comportamentos que os direcionem à empregabilidade. Os exercícios propostos estimulam a adoção de condutas flexíveis, competitivas e empreendedoras, que otimizem o seu capital humano. Han (2018) destaca que a sociedade capitalista da atualidade absolutiza a dimensão do trabalho em nossa vida, vinculando a autorrealização pessoal à capacidade de produzir e gerar riquezas. À medida que esse discurso vai se fortalecendo, outras dimensões são enfraquecidas, como, por exemplo, a sociabilidade e a espiritualidade.

Dardot e Laval (2016, p. 329) apontam que “[...] a ‘naturalização’ do risco e da concorrência pelo discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda”. É a pressão gerada por essa angústia que faz o sujeito-empresa querer aumentar sua produtividade para enfrentar a precariedade da vida contemporânea. Esse processo também traz consequências à forma como o indivíduo se relaciona com as outras pessoas. Por estar numa luta constante consigo mesmo para melhorar seu desempenho, o sujeito-empresa não se engaja numa luta coletiva de classes, até porque considera o outro sempre como um concorrente em potencial.

Em nossa análise, o conceito de técnicas de si ajudou a compreender como os exercícios acionados para a elaboração dos projetos de vida provocam a construção de uma nova experiência de si nos sujeitos, contribuindo com a subjetivação de discursos e com o desenvolvimento de novas condutas. Na seção intitulada *O dispositivo pedagógico e as técnicas de si*, discutiremos sobre como esses elementos operam enquanto estratégias de normatividade. A seção seguinte, que tem como título *O projeto de Economia Pessoal: um prática discursiva*, discute as técnicas acionadas pelo Mapa da vida (autoavaliação, autonarração e autogerenciamento) para promover um permanente movimento de autoajuste dos estudantes diante dos discursos de verdade veiculados pelo campo empresarial.

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO E AS TÉCNICAS DE SI

Na análise foucaultiana, o conceito de dispositivo tem uma missão estratégica, pois é capaz de estabelecer conexões entre elementos discursivos e não discursos de origens distintas. Segundo

Castro (2009, p. 124), “o dispositivo é a rede de relações que pode ser estabelecida entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regras, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”. O exercício do poder por meio do dispositivo consiste na valorização e na validação de conhecimentos de determinados campos de saber e práticas de enquadramento do sujeito no tempo e no espaço (Foucault, 1992, 1994, 2008, 2010, 2014).

Inspirado nas problematizações de Foucault, Larrosa (2011) se debruçou sobre os processos de autoconhecimento, autorreflexão e autoanálise desenvolvidos por professores e estudantes no contexto das práticas pedagógicas e cunhou o conceito de dispositivo pedagógico para designar a fabricação de identidades, por meio da subjetivação de padrões normativos. Nesse processo, os sujeitos estabelecem uma nova relação consigo, produzindo uma outra experiência de si. Os dispositivos pedagógicos levam os sujeitos a observarem-se, decifram-se, interpretarem-se, narrarem-se e dominarem-se. Por diferentes maneiras, tenta-se introjetar no sujeito uma gramática de autointerrogação, fazendo com que ele próprio analise-se e dirija sua conduta em função dos padrões de normatividade estabelecidos.

É necessário que a todo momento os indivíduos criem imagens de si próprios para que possam julgar-se e conformar-se diante do que é esperado pelo ambiente pedagógico. Desse modo, os comportamentos, as histórias pessoais e as experiências vividas serão meios para acionar as técnicas de autogoverno. Larrosa (2011) identificou as dimensões que operam nos dispositivos pedagógicos com o objetivo de levar o indivíduo à aprendizagem de uma gramática de autointerpretação, por meio do controle discursivo: a dimensão ótica, que leva o indivíduo a olhar para si mesmo; a dimensão discursiva, que está relacionada àquilo que o sujeito pode e deve dizer a respeito de si; a dimensão jurídica, que delimita os valores e as normas que embasam o autojulgamento; a dimensão discursiva essencial,

que se refere à narração da própria identidade pelo sujeito, e, por fim, a dimensão prática, que estabelece aquilo que o indivíduo pode e deve fazer consigo mesmo.

Dessa forma, o dispositivo pedagógico possibilita a interiorização de modelos projetivos sobre como se deve ser e como se deve agir, a partir da identificação com determinada rede discursiva. Os mecanismos engendrados nesse processo promovem a autovigilância, fazendo com que o próprio sujeito administre-se da forma mais racional e eficaz possível. Esse processo de autogoverno dá-se na correlação entre a interioridade e a exterioridade. Isso significa que a relação com outras vozes é fundamental na construção e na transformação de si mesmo. Portanto, é por meio dos modos como nos vemos e somos vistos, como dizemos e somos ditos ou como nos julgamos e somos julgados que se forjam a nossa identidade e as imagens que elaboramos sobre os outros.

O PROJETO DE ECONOMIA PESSOAL: UMA PRÁTICA DISCURSIVA

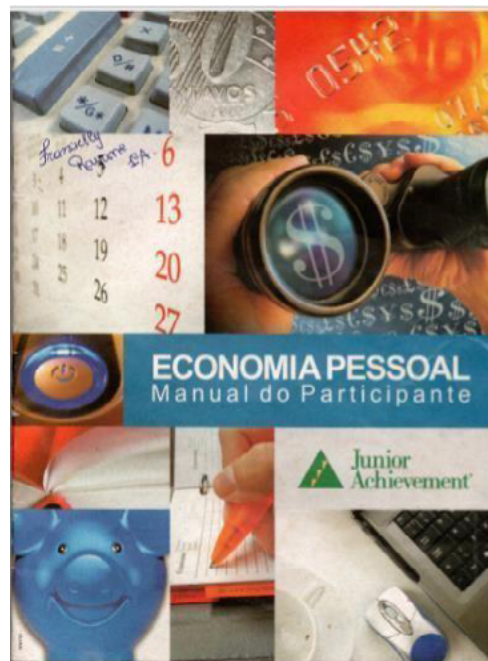
Procuraremos evidenciar nesta análise quais são os discursos mobilizados e disseminados pela Associação Junior Achievement na construção da imagem de um profissional e de um cidadão de sucesso, durante a construção do Mapa da vida proposto pelo projeto didático Economia Pessoal. Queremos tornar visíveis os símbolos, valores, condutas e desejos transmitidos para os jovens em formação, por meio desse artefato pedagógico. É importante considerar que toda prática discursiva é mediada e tensionada por enunciados produzidos em relação com aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que influenciam as leituras que fazemos da realidade e a construção da nossa própria identidade.



Abaixo, na Figura 1, a capa do manual do participante do Projeto de Economia Pessoal, podemos observar um mosaico de imagens, com signos que remetem ao mundo empresarial. A inclusão da agenda, do calendário e do binóculo mirando cifras, nesse texto, reforça o discurso de que é necessário apenas definir objetivos, estabelecer metas e planejar-se para tornar-se bem-sucedido no futuro. Vemos também símbolos explícitos do mundo financeiro, tais como cartão de crédito, moeda, máquina calculadora e até porquinho, simbolizando um cofre. Esses elementos destacam o domínio das finanças como uma ação importante para a construção de um futuro próspero. Ao mesmo tempo, podemos compreender esse enunciado como um estímulo à capitalização de si próprio, devendo o indivíduo investir na sua própria formação e na aquisição de competências requeridas pelo mercado para constituir-se como um “capital” rentável.

É interessante observar ainda que, nas duas imagens que representam os sujeitos desempenhando o planejamento estratégico e financeiro, eles aparecem sozinhos. O discurso neoliberal propaga que o sucesso é um resultado apenas do esforço individual, conforme disseminado por meio desse texto imagético. Nesse sentido, bastaria o indivíduo planejar-se, poupar e investir no trabalho para alcançar a sua ascensão pessoal e profissional. Tal abordagem desconsidera a complexidade do mundo e do trabalho e suas relações com fatores econômicos, tecnológicos, políticos, sociais etc. Esse enunciado propaga a mensagem de que cada sujeito deve funcionar como uma empresa. E, desse modo, deve aperfeiçoar e potencializar seus recursos materiais e imateriais, tornando-se um capital humano cada vez mais competitivo e flexível, com o objetivo de conquistar oportunidades e garantir a sua inserção no mundo econômico. O próprio nome do material – Economia Pessoal – transplanta a dinâmica de funcionamento dos sistemas econômico e financeiro para a autoadministração do indivíduo.

Figura 1 – Capa do Manual do Participante do Programa Economia Pessoal



Fonte: acervo da autora.

O lugar de enunciação do mercado, nesse texto, é marcado de forma explícita na contracapa do Manual do participante. Há uma menção a todas as empresas que são mantenedoras e apoiadoras da Associação Junior Achievement, entre as quais figuram associações de lojistas, *shoppings centers*, indústrias e empresas de telefonia. Todas são classificadas nesse material didático como “Empresas que fazem a diferença na educação de Pernambuco” (Associação Junior Achievement, 2010, contracapa).

Na sociedade neoliberal, as empresas têm se consolidado como instituições formativas em diversos âmbitos, inclusive na educação escolar institucionalizada. Ao logo deste trabalho, procuramos problematizar como seus valores, seus princípios e suas condutas são transmitidos aos jovens no contexto de uma prática pedagógica

escolar. As organizações empresariais disputam o domínio sobre os conteúdos da formação dos jovens, acionando o discurso utilitarista a respeito dos saberes, sob a justificativa de que é necessário formar os estudantes para a realidade – reduzida ao contexto do mercado – de modo que tenham chances de inserção no mundo profissional. Os discursos em favor da empregabilidade, da produtividade e do empreendedorismo são postos como o cerne da educação, ao passo que a formação intelectual é desacreditada ou desconsiderada.

Na próxima subseção, analisaremos uma sequência de atividades do Manual do Participante do Projeto Economia Pessoal voltadas à construção de projetos de vida, componentes que têm como objetivo levar o jovem a projetar seu futuro profissional, estabelecer metas e definir as habilidades que deverá construir para alcançá-las. A análise desse material evidenciou como as técnicas de si são acionadas para que o estudante possa subjetivar a gramática da empregabilidade e se autorregular diante das exigências do mercado de trabalho. O mapa da vida estimula a avaliação de si, a narração de si e o empresariamento de si, visando à formação de trabalhador ativo, produtivo, dinâmico e maleável, capaz de vender a sua força de trabalho de forma eficaz. Dessa forma, o sujeito molda a sua identidade em prol da sua capitalização, tomando unicamente para si a responsabilidade sobre a sua inserção profissional, bem como sobre o seu desempenho.

A AVALIAÇÃO DE SI E O ENQUADRAMENTO DO SUJEITO

Antes de definir metas e habilidades que devem nortear o mapa da vida, o estudante é levado a se autoavaliar com o objetivo de identificar habilidades que possam ser mobilizadas na conquista de um emprego. As questões propostas fazem um inventário sobre as atividades que o jovem realiza em seu tempo livre, as áreas

de conhecimento nas quais ele se destaca na escola e as suas possíveis experiências de trabalho, em atividades de voluntariado e/ou participação em grupos ou organizações sociais. Após o levantamento de seus interesses e experiências, o jovem deve mensurar quais habilidades investidas nessas práticas podem ser úteis ao mercado de trabalho, conforme destacado no enunciado da atividade intitulada “Quais os meus pontos fortes?”, reproduzido a seguir: “Este exercício ajudará você a ver que, mesmo que não tenha tido um trabalho, ainda assim há muitas habilidades e experiências importantes que os empregadores acham valiosas” (Associação Junior Achievement, 2010, p. 11).

Nessa atividade, as lentes pelas quais o jovem deve se analisar foram delimitadas. Seus conhecimentos e capacidades devem ser traduzidos em capital para conquista de sua empregabilidade. A reflexão sobre as suas potencialidades e interesses provoca a autocrítica e a autoclassificação. Caso o sujeito identifique que não está desenvolvendo atividades que possam favorecer o aprimoramento de habilidades apreciadas pelos empregadores, ele próprio poderá ir em busca de sua transformação, em função dos parâmetros estabelecidos pelo mercado. Segundo Han (2018), a habilidade é uma forma de coação ilimitada, que estimula o sujeito a quebrar os seus limites constantemente, na busca incessante de acumular novas competências e as aperfeiçoar.

Com a crescente precarização no mundo do trabalho, os indivíduos tornaram-se cada vez mais suscetíveis ao autoajuste, diante de padrões de produtividade impostos. Os níveis de exigência e critérios de seleção das vagas de emprego são cada vez maiores. Os sujeitos se submetem com frequência a exames e seleções, numa acirrada competição por oportunidades de trabalho e formação. Essas experiências contribuem para criar um autoconceito sobre si próprio mediado por padrões constantemente alargados e flutuantes que dificultam a definição de uma autoimagem sólida. Desse modo, o sujeito se coloca frequentemente em processo de reconfiguração, na busca por dar visibilidade ao seu desempenho, utilizando-o como um operador projetivo.

À medida que o sujeito autoavalia-se, ele se exterioriza, objetiva a si próprio e produz-se. De acordo com Larrosa (2011), é importante considerar que a autoimagem que o sujeito projeta jamais será transparente, pois, ao falar sobre si, aciona automaticamente um conjunto de mecanismos internos e externos para o controle discursivo.

[...] a visibilidade não constitui o sujeito como quem vê algo externo a si mesmo, um objeto exterior, ela envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo [...] Por outro lado, poderíamos incluir também nessa dimensão ótica dos dispositivos de constituição e transformação da experiência de si todos os mecanismos de autovigilância que põem em jogo nas práticas pedagógicas e/ou terapêuticas (e que não são outra coisa senão a interiorização por parte do educando e/ou paciente do olho do educador e/ou terapeuta) e todos os mecanismos “projetivos” nos quais o indivíduo é levado a reconhecer-se e a identificar-se com as imagens dispostas para isso. (Larrosa, 2011, p. 62).

Os processos que levam o indivíduo ao exame da autoimagem, tal como foi proposto na atividade “Quais são meus pontos fortes?” do Manual do Participante do Projeto de Economia Pessoal, contribuem para a subjetivação de um modo de expressão pautado no que é valorizado como padrão ou posto como norma. Desse modo, os sujeitos procuram fazer coincidir sua performance com as exigências estabelecidas pelo mercado como fundamentais ao alcance das melhores oportunidades de trabalho e de formação.

A NARRAÇÃO DE SI E A FABRICAÇÃO DA PRÓPRIA VIDA

Após a autoavaliação, o estudante é convidado a iniciar a construção da primeira parte de seu mapa da vida. A atividade é



dividida em duas partes. Inicialmente o jovem deve rememorar acontecimentos de sua vida para destacar os momentos marcantes de sua trajetória, informando o ano e os locais de nascimento, de início da vida escolar; os locais de moradia; a composição da família; a prática de esportes; a experiência de trabalho com os pais e a experiência em trabalho voluntário, caso possua. Em seguida, o jovem deve registrar o seu percurso de vida em um mapa ilustrado. O comando da atividade orienta o jovem a estabelecer conexões entre as suas vivências e os seus planos para o futuro. Mais uma vez, o estudante é levado a mensurar quais experiências de sua vida podem ser convertidas em capital para a empregabilidade.

Nesse processo, o indivíduo vê sua vida em perspectiva e constrói um diagnóstico sobre si próprio. A identidade do estudante vai sendo tecida à medida que ele conta sua história, classifica suas habilidades e dá sentido aos acontecimentos de sua trajetória. Os fatos narrados serão significados de acordo com a rede discursiva que medeia a história de vida do indivíduo. Nesse sentido, Larrosa (2011, p. 69) destaca que “a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas a si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valorização contável de si”. Essa prática promove a autovigilância do sujeito. Ele monitora suas ações e seu desempenho diante das metas projetadas.

Na análise das técnicas de governamentalidade, Foucault (1992, 1994) evidenciou como as técnicas de si praticadas pelos gregos e pelos cristãos na Antiguidade, baseadas no autoexame, na confissão e na autonarração, operavam na construção da autoconsciência do indivíduo. A partir da leitura, da escrita e da verbalização de seus pensamentos e ações, os sujeitos construíam uma nova posição de verdade sobre si mesmos, geralmente mediada por aqueles que elegiam como mestres ou simplesmente diante de um outro imaginário, a quem era atribuído um papel de inquisidor. Nesse sentido, a escrita reflexiva pode ser considerada uma estratégia de formação de si que oportuniza o autoadestramento pela apropriação do dito.

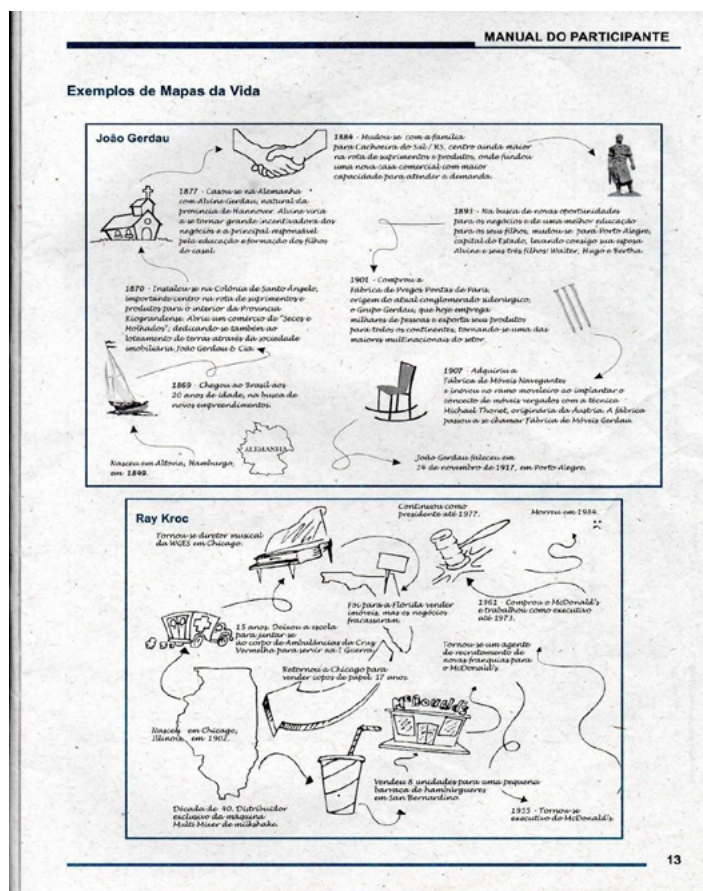
Embora seja uma etapa importante na construção dos projetos de vida, a reflexão sobre si só será benéfica ao sujeito se contemplar episódios positivos e negativos de sua biografia, considerando todas as dimensões de sua vida. Do contrário, pouco contribuirá para o fortalecimento da identidade no presente e para a definição de propósitos para o futuro (Silva; Danza, 2022). A atividade do mapa da vida poderia trazer maiores contribuições à definição dos projetos de vida dos estudantes se oportunizasse a exploração de diferentes formas de ser e estar no mundo. No entanto, opta por conferir maior ênfase à dimensão profissional dos estudantes, sugerindo que eles se inspirem em mapas elaborados com base na biografia de empreendedores, tais como Ray Kroc, proprietário da rede de *fast food* Mc Donald's, e do industrial João Gerdau (Figura 2) – ambos fazem parte do grupo de personalidades laureadas pela Associação Junior Achievement.

As biografias de Ray Kroc e João Gerdau tornaram-se as referências através das quais os jovens irão definir metas e objetivos para a própria vida. Desse modo, a narração de si “busca fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volte a si próprio quando se aferem as ações cotidianas” (Foucault, 1994, p. 160). Larrosa (2011) destaca que, no processo de narração de si, o visível não é a base do dizível. É o discurso que permeia as atividades de autonarração que define o que é válido como experiência de si. Assim, os mapas de vida exemplares tornam-se uma importante estratégia para subjetivação do discurso empreendedor, pois reforçam a ideia de que basta ter força de vontade, superar desafios, criar oportunidades de negócio e acreditar no sonho para ser bem-sucedido.

É importante observar, ainda, que os mapas exemplares são apresentados como uma espécie de fábula sobre o sujeito-empresa. As duas histórias procuram reforçar a ideia de que esses dois personagens são grandes heróis, destemidos e focados na realização de seus objetivos. João Gerdau partiu da sua terra natal, a Alemanha, aos 20 anos, motivado pelo desejo de empreender. Durante a sua vida, diversificou

seus investimentos e prezou pela inovação até se transformar em um dos maiores industriais do Brasil. Ray Kroc, por sua vez, largou a escola aos 15 anos e empreendeu em alguns negócios até se transformar em presidente da maior rede de lanchonetes do mundo. As ousadias dos personagens são ressaltadas como atos de bravura nessas narrativas. Desse modo, os mapas da vida exemplares se constituem em operadores do regime de verificação (Foucault, 2014), que visa introjetar as condutas dessas personalidades como padrão a ser seguido.

Figura 2 – Manual do Participante do Programa Economia Pessoal (p. 13)



Fonte: acervo da autora.

Ao apontar condutas empreendedoras como norma, o discurso neoliberal reconfigura os discursos fundadores que estabelecem os princípios e valores pelos quais as novas gerações devem se guiar durante a formação acadêmica, profissional e cidadã. Se antes eram os grandes artistas, revolucionários e intelectuais que inspiravam os mais jovens, agora são os empresários. Estes são eleitos como símbolos de sucesso apenas em decorrência de sua capacidade de produzir e acumular de riquezas. Suas condutas éticas pouco são levadas em consideração. O próprio Ray Kroc tem uma biografia muito questionável, sendo acusado publicamente de ter se tornado proprietário da rede Mc Donald's após ter arquitetado um golpe contra com irmãos Mc Donald's, para quem prestava serviços.

Após a análise dos mapas de João Gerdau e Ray Kroc, o manual do participante do Projeto de Economia Pessoal apresenta um quadro em branco, apenas com uma longa seta que contém dois marcadores (Nascimento e Idade atual) para que os estudantes elaborem o seu próprio Mapa da vida (Parte um). Cabe observar que, nesse momento, os jovens já foram interpelados pelos discursos produtivista e empreendedor dos mapas exemplares, que disseminaram padrões de conduta que prometem levá-los ao sucesso econômico. Influenciados por esses discursos, seus projetos de vida terão fortes chances de valorizar apenas a dimensão profissional e questões econômicas, fixando metas desconectadas de suas reais condições de vida no presente. Desse modo, os estudantes poderão construir projetos de vida ilusórios, que pouco contribuirão para que possam lidar com as incertezas, processos de mudança e tomadas de decisão que circundam as juventudes.

Finalizada a construção da primeira parte do mapa da vida, o manual do participante do Projeto de Economia Pessoal apresenta uma lista com 130 profissões aos jovens, sem que haja maiores informações sobre suas características e áreas de atuação. Porém, há enunciado que destaca aquelas que são mais valorizadas no mercado de trabalho (Associação Junior Achievement, 2010, p. 16):

As profissões que se encontram em ascensão são aquelas ligadas à área de Tecnologia da Informação, principalmente para a aplicação prática da informática no relacionamento direto com o cliente. Também estão em alta as profissões ligadas à área de responsabilidade social e ambiental, que ganha força a cada dia. Atualmente todas as empresas são cobradas pelos consumidores e pela sociedade em geral quanto ao seu envolvimento comunitário e preservação do meio ambiente.

De fato, o conhecimento em tecnologia da informação e a responsabilidade com o meio ambiente são prerrogativas da formação profissional na atualidade. No entanto, é importante perceber no enunciado destacado acima que, numa sociedade que tem a empresa como norma, tudo parece subjugado à lógica da comercialização. Desse modo, a importância da preservação da natureza não é abordada do ponto de vista da cidadania, na intenção de promover reflexões e práticas sustentáveis pelos jovens. As responsabilidades social e ambiental ganham relevância por serem requisitos estabelecidos pelo mercado consumidor. Do mesmo modo, ocorre com o conhecimento sobre a tecnologia da informação. Ao invés de ser valorizado por se tratar de um saber estratégico para a cultura técnica e o desenvolvimento científico, é reduzido a um instrumento útil para facilitar a comunicação com possíveis clientes e atores do âmbito comercial.

Laval (2004) alerta para a instabilidade do capitalismo e para as mudanças que ocorrem no perfil do trabalhador, a depender dos ciclos de emprego e das ondas tecnológicas. Por esses motivos, direcionar a formação do jovem para um conjunto de competências requerido pelo mercado é uma estratégia arriscada, pois os trabalhadores se tornam mais suscetíveis à obsolescência. Considerando esse aspecto, o autor mantém sua defesa em favor de um modelo formativo que amplie o conhecimento geral e a formação cultural dos estudantes para torná-los mais autônomos em períodos de recessão econômica.

Após apresentar algumas possibilidades de ocupação profissional, o manual do Projeto de Economia Pessoal conceitua algumas modalidades de formação na seção “Encontrando suas metas” (Associação Junior Achievement, 2010, p. 17) que podem ser acessadas após conclusão do Ensino Médio, como, por exemplo, programas de qualificação profissional, cursos técnicos ou tecnológicos e graduação. Diversas atividades do Projeto de Economia Pessoal estimulam os jovens a programarem as suas vidas a partir de indicadores observáveis e quantificáveis. É preciso definir um caminho para a carreira, muitas vezes sem ter tido a oportunidade de conhecer as possíveis áreas de atuação e maturar as escolhas. O importante é ter metas e ser governado pelos efeitos de produtividade que elas provocam.

Laval (2004) afirma que o projeto é a forma mais eficiente de naturalizar a cultura econômica, pois é justamente a partir dele que nasce e funciona uma empresa. Dessa forma, o uso desse dispositivo “[...] se transformou em uma injunção feita aos alunos de elaborar, o mais cedo possível, um projeto de orientação escolar e profissional, de sorte que nenhum deles possa ignorar hoje em dia qual é o sentido da escolaridade” (Laval, 2004, p. 81). Desse modo, os conhecimentos adquiridos no âmbito da formação acadêmica devem sempre estar subordinados às metas estabelecidas para a carreira, embora esta esteja sendo definida precocemente. O discurso da empregabilidade tensiona a oferta educacional, buscando condicioná-la às exigências do campo profissional. E os indivíduos, por sua vez, são estimulados a construir vidas empreendedoras, que precisam continuar aperfeiçoando-se, independentemente do conhecimento e das habilidades já adquiridos ou do estágio de vida em que se encontram, conforme destaca Ball (2013, p. 147):

O novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma

questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar.

Nessa direção, a atividade seguinte do mapa da vida afirma que todos têm o dever de se manterem atualizados e produtivos, embora nem todos tenham o desejo ou a condição de ingressar no Ensino Superior. O enunciado da atividade enfatiza que algumas pessoas podem ingressar no mundo do trabalho mais cedo porque optam por carreiras que não demandam formação especializada, podendo adquirir as competências profissionais no próprio local de trabalho, sendo esse caminho uma possibilidade para aqueles que não possuem condições financeiras para acessar o Ensino Superior. A formação de capital humano flexível baseia-se no princípio de que basta formar um contingente pequeno de pessoas bem qualificadas para exercer as funções de comando, enquanto a massa de trabalhadores que será comandada deve possuir apenas habilidades generalistas que serão aperfeiçoadas de acordo com as funções designadas. Nesse cenário, a principal aprendizagem dos sujeitos é tornar-se ensinável e adaptar-se aos contextos de mudanças, considerando-os oportunidades de aperfeiçoamento.

Após ter cartografado fatos da própria vida, tendo como referência as vidas de empreendedores de sucesso e de ter reconhecido profissões e carreiras, o jovem será orientado a concluir o seu mapa da vida, realizando uma projeção sobre si em um prazo de 20 anos. Nesse momento, o estudante deve traçar um plano claro de suas metas, definindo prazos para conquistar marcadores mínimos requeridos no ingresso no mercado de trabalho, tais como: conclusão do Ensino Médio, formação técnica ou acadêmica, obtenção da carteira de habilitação, plano de carreira e expectativa salarial. Mesmo que seja interrogado também a respeito de questões pessoais, como formação de família e viagens, perceberemos que a atividade busca direcioná-lo a elaborar um projeto adequado aos padrões de empregabilidade da atualidade.

Durante a construção do mapa da vida, o jovem passa por atividades em que deve “aprender a dominar, a governar, a conduzir e a estabilizar as ações, dar-lhe uma forma, uma direção, uma composição mútua, uma ordem e um sentido. [...] dirigir as forças, capturar e orientar as condutas, reduzir sua indeterminação, fluidez, desordem (Larrosa, 2011, p. 81-82). O sujeito deve estabelecer um modo de ser e de se comportar que amplia a sua proatividade, flexibilidade e capacidade de empreender. Nesse sentido, o projeto de vida coloca-se como um aparato fundamental para o governo do sujeito-empresa, uma vez que possibilita o disciplinamento corporal e psicológico, enunciando um espaço de liberdade para que o jovem tome suas decisões. Ele provoca a irrupção de uma forma de vida diferente, orientada pelo capital, na qual luta-se constantemente contra a estabilização. O projeto de si estará sempre inacabado para que o indivíduo esteja disposto a ir além dos limites, sem exigir qualquer contrapartida, visando aperfeiçoá-lo.

O EMPRESARIAMENTO DE SI NO JOGO DA CONCORRÊNCIA

Diversas técnicas contribuem para a formação do sujeito-empresa, fazendo-o engajar-se e entregar-se por completo ao trabalho. De certo modo, todas elas contribuem para o empresariamento de si. Nas seções anteriores, analisamos os efeitos da avaliação de si e da narração de si na maximização das habilidades dos indivíduos e na sua disposição para se moldar aos imperativos do mercado. No entanto, além de tornar-se mais qualificado e flexível, esse sujeito precisa aprender a valorizar-se como um capital, bem como a tornar-se vendável, tirando o melhor proveito de si mesmo e das suas competências para competir no jogo concorrencial que opera na sociedade neoliberal, tanto no âmbito individual

quanto no institucional. O sujeito-empresa é vítima do medo de exclusão e do desemprego que ameaça todos continuamente. Como resposta, ele adere ao novo modo de gestão social baseado no risco e na concorrência.

Nesse contexto, a competição torna-se um mecanismo de gerenciamento de si que submete os indivíduos a condições cada vez mais precárias de vida e de trabalho. No 5º encontro do Manual do Participante do Projeto de Economia Pessoal, o estudante irá aprender a vender suas competências e o seu potencial de trabalho, procurando enquadrar-se em anúncios de uma seção de classificados. A atividade “Como ler anúncios classificados”, apresentada na Figura 3, confronta o indivíduo com padrões de qualificação, de comportamento e de aparência, determinados pelas ofertas de emprego. O estudante é levado a fazer uma autocrítica, indicando as lacunas que pretende suprir para atender aos requisitos exigidos pelo mercado.

Em uma abordagem utilitarista, a atividade estimula o jovem a valorizar apenas o que pode ser convertido em capital para o trabalho. O exercício coloca o indivíduo em uma forma, para que ele tome consciência das competências que deve conquistar, caso deseje se tornar empregável em determinado ramo. No capitalismo contemporâneo, o capital humano precisa colocar-se em um constante movimento de adequação e reconfiguração para se manter ativo no mercado de trabalho, caso contrário, será descartado. O sujeito-empresa deve aprender que as suas condutas e o seu conhecimento deverão estar subordinados à atividade produtiva que pretende exercer.

ECONOMIA PESSOAL

5º Encontro

Como Ler Anúncios Classificados

Instruções

Quando você entrar no mercado de trabalho, estará competindo com muitos outros candidatos. Escolha um anúncio de emprego. Procure pelos itens abaixo e anote como você preenche as exigências. Finalmente, determine o que mais você precisaria no sentido de qualificar-se para a vaga.

Anúncio escolhido: _____

Habilidades que tenho para o trabalho: _____

Treinamento/experiência que tenho para o trabalho: _____

Escolaridade que tenho para o trabalho: _____

Traços de personalidade (confiabilidade, responsabilidade) que tenho para o trabalho: _____

Idade e condições físicas que o trabalho exige: _____

Outras habilidades que tenho para o trabalho: _____

Está faltando algo? Escreva abaixo as habilidades, a experiência ou a escolaridade de que você precisa para preencher os requisitos do trabalho.

Auxiliar de Escritório
Doméstica de Alimentação.
Ambos os sexes, boa aparência,
escolaresidade de ensino médio
completos, conhecimentos de
informática, e em fundamental
completo. Salário: R\$ 600,00
Tratar pelo telefone: 121-1214

Recepçãoista
Fábrika de móveis esportivos.
Análise os sexes, para atender
clientes. Exigir-se: experiência de
computação e internet.
Salário: R\$ 800,00
Ligar para 121-1212

Monitoreiro
Emprego de telecomunicações.
Experiência com habilitação
para câmbio.
Salário: R\$ 600,00
Agendar-se à Rua 4 de Abril,
1234.

Auxiliar de Manutenção
Para empresa do ramo
alimentício.
Idade entre 18 e 30 anos,
curso SENAI, com experiência
em manutenção, eletrônica e
hidráulica.
Salário: R\$ 800,00
Comparecer à Rua 5 de Maio,
1212.

Tramite de Carteira
Banco Brasil e o sistema maior
condicionando financeiro do
Estado. Em estado do
condicionando, precisa de profe-
sional didático e trabalhado,
no quarto ano de faculdade,
para preencher posição de
treinador de gerência.
Disponibilidade para horas
extras. Comparar
possibilidade de
Departamento Pessoal,
segundo Anexo A, João Pessoa,
455. Salário e condições

Adequado
Experiência mínima de 1 ano.
Curso Superior completo.
Salário de R\$ 2.500,00 mais
benefícios. Ligar: 222-2212

Inscrições para o Programa
Aprendiz Legal. Menor salário
mínimo, efetivo com carteira
de trabalho assinada e possibi-
lidade de eletrônica. Enviar
seu currículo para:
opportunity@opportunity.com.br

Secretaria

Comercial de importação.
Exigir-se: Etn. Médio completo
com conhecimentos em
Word, Windows e Excel.
Salário: R\$ 600,00
Tratar pelo telefone: 121-5678

Caixa balconista para Loja
de Confeiteiras
Faz. Manteig. completas.
Salário: R\$ 500,00
Comparecer à Rua 3 de Maio,
1235, em horário comercial.

Médico Clínico Geral
R\$ 5.000,00. Turno Integral.
Hospital Imperatriz. Ligar em
horário comercial: 2249-2331.

Auxiliar Administrativo
Para trabalhar em hospital.
Desenvolver experiência de 2
anos na área de enfermagem e
conhecimento de microinformática.
Salário: R\$ 460,00
Tratar pelo telefone: 234-3456

Digiteiro
Com conhecimento na área
de contabilidade e ótima
digitação.
Salário e condições. Enviar
currículo para: Rua dos
Flores, 123, no
condomínio de Maria.

Estágio de Ensino Médio
Alimentação ao público,
ao telefone, experiência de
dado. Bolsa acadêmica de
R\$ 300,00. An. Brasil, 1000.

Promoto
Bom conhecimento.
Disponibilidade de trabalho no
serviço integral. Salário de
R\$ 600,00. An. Esperança, 2008.

20

Fonte: acervo da autora.

Outra técnica acionada nessa atividade é a culpabilização de si. O indivíduo deve responsabilizar-se e penitenciar-se por não atingir um determinado perfil que o habilite a conseguir o trabalho que almeja. Ao mesmo tempo em se culpa por não dominar todas as competências necessárias à empregabilidade, os exercícios propostos no Projeto de Economia Pessoal conformam o estudante pobre diante da possibilidade de ocupar um emprego com baixa

qualificação em curto prazo. Ao autoanalisar-se e identificar que possui lacunas que o impedem de alcançar trabalhos mais qualificados e com maior remuneração, o jovem introjeta que carreiras que exigem Ensino Superior completo, como, por exemplo as de médico e de advogado, estão além de suas possibilidades no momento.

Durante a atividade “Encontrando suas metas”, os estudantes foram orientados pelo Projeto de Economia Pessoal a buscar a inserção precoce no mercado de trabalho para obter experiência profissional e também como estratégia para conquistar carreiras de melhor remuneração no futuro. Inclusive a referida atividade mencionava que eles poderiam pleitear o custeio dos seus estudos em nível superior ou em cursos de qualificação profissional nas próprias empresas em que irão trabalhar. Seduzidos por esse discurso e pelo desejo de ampliar seus rendimentos no presente, muitos jovens podem ser levados a abdicar de carreiras que exigem o ingresso na universidade para buscar ofícios que requeiram apenas o Ensino Médio.

Na sequência, o Projeto de Economia Pessoal propõe uma atividade que estimula a proatividade e a capacidade empreendedora do jovem na busca por sua empregabilidade. A atividade “Sheila precisa trabalhar” traz a história de uma jovem de 15 anos, chamada Sheila, que precisa comprar materiais de pintura para participar de um concurso de artes. Por conta disso, então, decide trabalhar, mas, como ela não domina a linguagem do mundo corporativo, acaba perdendo as oportunidades de trabalho que estão à frente do seu nariz. A instrução da atividade orienta os estudantes a localizarem e circularem as chances perdidas pela personagem Sheila, impedindo-a de concretizar o seu objetivo. Esse exercício visa levar os jovens à reflexão sobre os erros que não podem ser cometidos quando se pretende conseguir um emprego. A seguir, destacamos um trecho do texto “Sheila precisa trabalhar” (Associação Junior Achievement, 2010, p. 22):

No almoço, sua amiga Sônia passou-lhe o jornal. “Olhe, Sheila”, ela disse. “Leia o jornal. Isso ajudará você a esquecer os seus problemas.” Obrigada, Sônia, disse Sheila, devolvendo-lhe os classificados e a seção de negócios. “Mas não vou ficar com o seu jornal. Só vou dar uma olhada na primeira página e nos esportes”. Então, Sheila, dirigiu-se à aula de Educação Física, onde mal escutava qualquer coisa que o seu treinador estava dizendo...

Depois da escola, Sheila parou em uma lanchonete a caminho da biblioteca onde participa da reunião de voluntários. Quando entrou na lanchonete, uma grande rajada de vento soprou os anúncios do quadro de avisos. “Desculpe”, disse ela a um homem que estava tentando afixar um anúncio procurando mensageiro para depois do horário escolar. Ela pegou o seu refrigerante e saiu.

A atividade acima sugere que a personagem Sheila perdeu várias oportunidades de ganhar o dinheiro que financiaria a sua participação no concurso de artes, porque se deixou levar pelo problema da falta de dinheiro e não focou em desenvolver estratégias para solucioná-lo. Durante a narrativa, Sheila transita por vários espaços e cruza com várias pessoas que estão em busca de um profissional com o seu perfil e a sua disponibilidade, mas, como ela não consegue definir metas e dar visibilidade às suas habilidades e não é suficientemente competitiva para comercializar sua força de trabalho, acaba desperdiçando todas as oportunidades. A atividade é uma espécie de fábula, que tem como lição a importância de calcular cada passo da vida como um plano de ação para alcançar a empregabilidade.

O discurso empreendedor coloca o indivíduo em uma condição ativa diante da criação de postos de trabalho, eliminando o problema da falta de emprego. Uma questão de ordem sistêmica é tratada na esfera individual. A racionalidade neoliberal estimula o indivíduo a acreditar que a criação de oportunidades de trabalho é uma responsabilidade sua e não do mercado (Ball, 2013). Por meio de enunciados que sugerem criatividade, visibilidade, inovação e iniciativa, o discurso empreendedor fomenta o autoempresariamento

dos indivíduos. Sendo o sujeito um empresário de si, ele deve ser capaz de valorizar as suas potencialidades e desenvolver estratégias para se promover no mercado.

Larrosa (2011) destaca o uso de fábulas, casos e histórias de vida, no campo pedagógico, enquanto mecanismos de subjetivação de condutas e de controle discursivo, visto que esses textos podem provocar a mudança na imagem que o indivíduo faz de si, por meio da reflexão sobre a experiência de outrem. Por meio do texto analisado acima, o estudante deve aprender a ser proativo e a dar visibilidade às suas necessidades e competências, além de planejar soluções e táticas para remover os possíveis obstáculos que surgirem em seu caminho. O sujeito-empresa deve desenvolver a capacidade de mobilizar todos os seus recursos em prol da realização de seus projetos, como destacam Dardot e Laval (2016, p. 336):

A noção de “empresa de si mesmo” supõe uma “integração da vida pessoal e profissional”, uma gestão familiar do portfólio de atividades, uma mudança da relação com o tempo, que não é mais determinada pelo contrato social, mas por projetos que são levados a cabo com diversos empregadores. E isso vai muito além do mundo profissional; trata-se de uma ética pessoal em tempos de incerteza. “A empresa de si mesmo é encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida”, o que começa cedo – com 15 anos somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida. Toda atividade é empresarial, porque nada mais é garantido para toda a vida. Tudo deve ser conquistado e defendido a todo momento. A criança mesma deve ser “empreendedora do seu saber”. Desse ponto de vista, tudo se torna empresa: o trabalho, mas também o consumo e o lazer, já que se procura tirar deste o máximo de riquezas [...].

Nessa perspectiva, todo o tempo e toda a energia de vida devem ser empenhados de modo produtivo. No modo de vida do sujeito-empresa, não há espaço para deleite, fruição ou contemplação. Sua existência deve ser útil e rentável. Todas as formas

de aperfeiçoamento devem ser convertidas para aprimorar o seu capital humano, a fim de torná-lo mais rentável para a sociedade. Esse indivíduo é atravessado por discursos que o fazem explorar a si próprio em nome do alto rendimento requerido pelo mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da sequência de atividades voltadas à construção de projetos de vida, intitulada “mapa da vida”, presente no material didático do Projeto de Economia Pessoal, auxiliou-nos na compreensão das estratégias que são operadas para legitimar os discursos que direcionam a construção do projeto de vida à uma abordagem neoliberal. As atividades analisadas acionam a autoavaliação, a autonarração e o autoempresariamento como técnicas para a subjetivação dos valores e da conduta de um indivíduo produtivo, flexível, competitivo, multitarefa, disciplinado, motivado, ativo e empreendedor, que se configura como sujeito-empresa. O mapa da vida opera como um dispositivo de saber-poder que incita o indivíduo a agir sobre si próprio, tomando os valores e princípios empresariais como regime de verdade.

Nesse sentido, o projeto de vida deixa de ser um instrumento que contribui na projeção de objetivos, desejos e sonhos para se transformar em um dispositivo de metrificação das experiências do estudante, visando à sua responsabilização pelo próprio desempenho pessoal, profissional e social. O estudante irá aprender que o sucesso ou o fracasso no alcance de suas metas estarão relacionados à sua capacidade de planejamento e ao quanto ele foi capaz de se dedicar em direção à autoprojeção e à busca por qualificação, desconsiderando os fatores macrossociais envolvidos nessa relação. O projeto de vida funciona como uma estratégia pedagógica autorreguladora para que o estudante monitore o próprio desempenho.

Essa abordagem individualista sobre o projeto de vida em nada contribui para o fortalecimento da autonomia do estudante, de sua capacidade de tomar decisões e de planejar futuros, apenas provoca culpabilização e uma leitura distorcida da realidade, afetando a sua construção identitária. A frustração gerada por metas não alcançadas impede que o sujeito prossiga com objetivos que mais adiante, em outro cenário, poderiam ter sido alcançados. Esse processo traz implicações ao delineamento da própria vida, mas também à forma como o sujeito constrói a sua identidade cidadã e reconhece os seus direitos e deveres. Os ideais de emancipação são ressignificados pela lógica do mercado. A cidadania equivale a ser produtivo e a estar em evidência.

Nesse contexto, estratégias de gestão empresarial passam a normatizar a vida cotidiana, fomentando condutas que ampliem o desempenho dos indivíduos. A reconfiguração das práticas pedagógicas de acordo com princípios e valores da cultura empresarial tem incidido na formação de sujeitos resilientes, polivalentes e multifacetados, que se submetam facilmente ao cenário de desregulamentação do trabalho e de desemprego estrutural.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO JUNIOR ACHIEVEMENT. **Manual do Participante de Economia Pessoal**. Porto Alegre: Associação Junior Achievement, 2010.

BALL, Stephen J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago., 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

SUMÁRIO

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selves**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a Educação. **Educação em Revista**, [s. /], v. 38, p. 1-21, 2022.



7

*Andresa Reus Santos Muniz
Liége Freitas Barbosa*

“CHORA AGORA, RI DEPOIS”:

AS PEDAGOGIAS DO RAP
NA (DES)CONSTRUÇÃO DO MACHISMO

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos no instigante tema deste livro, “pedagogias fora e dentro da escola”, ousamos apresentar um artigo que analisa — sob o viés das pedagogias culturais e estudos de gênero — algumas canções do álbum “Nada como um dia após o outro dia”¹, lançado no início dos anos 2000 pelo grupo brasileiro de rap Racionais MC’s². A análise a seguir está situada na perspectiva teórica dos Estudos Culturais e trata-se de um recorte de pesquisa³ de mestrado em Educação que teve como objetivo compreender de que modo as narrativas presentes nas vinte e uma faixas do álbum (distribuídas nos discos “Chora Agora” e “Ri Depois”) produzem estratégias para existir e resistir frente às estruturas racistas denunciadas pelo grupo — mobilizando, assim, a sua audiência.

No percurso da pesquisa, as questões de gênero emergiram por meio de duas condutas observadas na produção musical do grupo: a reverência do vocalista Mano Brown à figura materna de Dona Ana (sua genitora) e a representação negativa de outras mulheres sobre as quais os rappers fazem referências — um contraste de enunciados que constitui, deste modo, uma diversidade de denominações/visões sobre mulheres. Uma vez que a dissertação se refere às narrativas de existência e resistência produzidas pelos

1 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/discografia/>.

2 O grupo Racionais MC’s foi criado por Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e KL Jay em 1988. Oriundos das periferias de São Paulo, os membros mantêm a formação original ao longo da carreira e juntos lançaram seis álbuns: “Holocausto Urbano” (1990), “Escolha Seu Caminho” (1992), “Raio X Brasil” (1993), “Sobrevivendo no Inferno” (1997), “Nada como um dia após o outro dia” (2002) e “Cores e Valores”. Com milhões de cópias vendidas, “Sobrevivendo no Inferno” foi publicado como livro em 2018 e em 2020 tornou-se leitura obrigatória no vestibular da Unicamp — Universidade que em 2023 concedeu o título de Doutor Honoris Causa para o grupo por reconhecê-los como “intelectuais públicos que dialogam com o pensamento social brasileiro” (UNICAMP, 2023). Disponível em: <https://ltnq.com/q4vVt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

3 Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

artistas em suas letras de música, a postura machista evidenciada no material empírico destoou das lições evocadas pelos Racionais MC's quando se trata de outras temáticas, como a autovalorização e o autocuidado entre os negros — estratégias preconizadas pelos rappers através de lições e enunciados de caráter pedagógico. Ao mesmo tempo, é pertinente destacar que a exploração do tema misoginia na música dos Racionais MC's era quase inexistente até o momento da escrita deste artigo, conforme observado na revisão de literatura⁴ empregada.

Assim, os objetivos deste artigo são identificar como as mulheres são nomeadas/posicionadas e problematizar discursos misóginos e machistas em canções do disco “Nada como um dia após o outro dia” (2002), álbum com expressiva audiência nas plataformas de *streaming*⁵. Em um vídeo publicado na rede social TikTok, Mano Brown esboçou sua estranheza quanto ao sucesso destas canções justamente entre o público feminino: “Engraçado ver as mulheres pedindo essa música... As minas chegam e pedem ‘Estilo Cachorro’” (Santos, 2023⁶). O alcance exponencial do rap entre homens e mulheres de diferentes faixas etárias e condições socioeconômicas reforça o potencial educativo do artefato cultural escolhido, algo observável em fenômenos socioculturais que endossam a relevância dos Racionais MC's no contexto cultural brasileiro.

- 4 Na revisão de literatura, a dissertação de Souza (2004) delineou brevemente o machismo nos Racionais MC's, apresentando algumas críticas da imprensa a respeito do álbum “Holocausto Urbano” (1990) — primeiro disco do grupo. Composição recheada de expressões de baixo calão, a música “Mulheres Vulgares” (1990) refere-se às mulheres como “vadias”, “vagabundas” e “sem caráter” — o que motivou polêmicas no início da carreira dos rappers (Souza, 2004, p. 16).
- 5 Ao longo da pesquisa de mestrado foi possível apurar que nas plataformas de música consultadas (Spotify, Deezer, Apple Music, Amazon Music e YouTube Music), todas as canções que ocupam os cinco primeiros lugares do ranking de audiência fazem parte do álbum analisado — seja em sua versão de estúdio, de 2002, ou ao vivo, gravada em 2006.
- 6 “Vídeo de Mano Brown pedindo perdão pela letra da música “Vida Loka Parte 1”, o maior sucesso de Racionais, volta a viralizar nas redes sociais e divide a opinião de internautas. ‘Tem que pedir perdão e seguir pra frente’”. Publicado por Ercio Santos (2023). Disponível em: <https://shre.ink/MyEP>. Acesso em: 30 nov. 2024.

Tal aspecto é aprofundado no documentário “Racionais MC’s: das ruas de São Paulo pro mundo” (Netflix, 2022), através do acervo de imagens e vídeos apresentados.

É possível afirmar que a relevância desta obra musical nas últimas décadas reside na versatilidade do material, o qual reúne sucessos como “Negro Drama”, “Vida Loka”, “Eu Sou 157” e “Jesus Chorou”. Por meio de determinadas construções discursivas que diminuem ou hiperssexualizam o gênero feminino, canções como “Vida Loka Parte I” e “Estilo Cachorro” trazem à tona tanto as discussões sobre as ofensas às mulheres quanto à sua objetificação — catalogadas por características físicas ou comparadas a animais domésticos. Conforme Santos (2023), coordenadora do projeto de pesquisa “A nova condição do rap no Brasil”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o rap brasileiro ultrapassou as barreiras de classe, cor e gênero no país — uma virada que, segundo a pesquisadora, coincidiu com a estreia do álbum “Nada como um dia após o outro dia”, eleito o melhor álbum do ano e melhor disco de todos os tempos⁷. Ainda na entrevista para o canal de Santos (2023) no TikTok, Mano Brown se desculpou⁸ por chamar de “vagabunda” a mulher que participou de uma emboscada que ele sofreu à época da composição:

Verdade, pesada. Não, mudou, né? [...] Então vai ter que pedir perdão e seguir pra frente, meu. Entendeu? [...] Na medida do que eu posso fazer, eu mudei a minha... Não porque é conveniente: porque eu realmente mudei meu pensamento, entendeu? Não vale a pena só pra rimar...

7 “Nada Como Um Dia Após o Outro Dia é o nosso terceiro álbum de estúdio, que hoje completa 21 anos de lançamento”, por @racionaliscn no Instagram (2023). Disponível em: <https://www.instagram.com/racionaliscn/reel/Cy6Kb6ursfk/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

8 Estando cientes de que se trata da análise de uma produção cultural do início dos anos 2000, a qual está contextualizada em um cenário social/cultural/histórico específico, optou-se por este artefato tendo em vista sua significativa audiência na contemporaneidade. Na pesquisa desenvolvida foi possível perceber que os próprios artistas — especialmente Mano Brown — reconheceram uma postura machista e, em alguma medida, mudaram seu posicionamento.

Falar essas coisas. Pra mim era só pra rimar, na verdade nunca tive ódio de mulher nenhuma (Santos, 2023).

Em um país em que as mulheres negras são maioria quando se trata de má remuneração profissional⁹ e mortandade¹⁰, o machismo revela-se consequência de um regime colonial classista, patriarcal e sobretudo racista. Não à toa o Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial¹¹ quando se trata de feminicídio – crime que consiste no assassinato de pessoa do sexo feminino motivado por violência doméstica, menosprezo ou discriminação à condição de mulher. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), 63,3% das vítimas mulheres assassinadas no Brasil em 2023 eram negras¹².

Deste modo, interessa-nos pensar a respeito das narrativas de canções populares como o rap produzido pelos Racionais MC's, músicas estas que fazem sucesso mesmo quando ferem a dignidade de parte de sua audiência. Para tanto, o texto está organizado da seguinte maneira: na primeira seção serão compartilhadas com o leitor as ferramentas teóricas mobilizadas na construção do texto, tais como os conceitos de pedagogias culturais, interseccionalidade e gênero – a partir de autoras brasileiras de referência, respectivamente Viviane Camozzato, Djamila Ribeiro e Guacira Lopes Louro. Na sequência, a proposta de análise abordará a presença de misoginia e machismo nas canções "Negro Drama" e "Vida Loka Parte 1", dos Racionais MC's (2002), a partir da metodologia da análise cultural e por meio da apresentação de enunciados que se referem às múltiplas formas como as mulheres são posicionadas e nomeadas

9 "Maioria no serviço público, mulheres negras recebem as remunerações mais baixas", por Elisa Clavery (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyEY>. Acesso em: 17 jan. 2025.

10 "Mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio no Brasil, aponta Anistia Internacional", por Bom Dia Brasil (2023). Disponível em: <https://shre.ink/MyE4>. Acesso em: 17 jan. 2025.

11 "Brasil é o quinto no ranking mundial de feminicídio", por SINDIEDUTEC (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyE6>. Acesso em: 17 jan. 2025.

12 "A cada 6 horas uma mulher morre vítima de feminicídio no Brasil", por Assembleia Legislativa de Minas Gerais (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyE0>. Acesso em: 17 jan. 2025.

nas canções analisadas. A terceira seção dá destaque para o protagonismo de Eliane Dias, ex-mulher¹³ de Mano Brown e empresária do grupo, que tem se mostrado uma figura importante tanto para conquistas recentes dos Racionais MC's quanto para movimentos de valorização da mulher negra a partir da organização de eventos culturais afro-centrados. Por fim, nas considerações finais apontamos que a “pedagogia do rap” produzida pelo grupo musical se mostra ambivalente, pois ao tempo em que educa seu público/fãs sobre modos de existir e resistir às estruturas racistas, também deixa lições sobre as múltiplas formas de como tratar e nomear as mulheres.

RACIONAIS MC'S SOB PERSPECTIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE PEDAGOGIAS CULTURAIS, GÊNERO E INTERSECCIONALIDADE

Pertinente às pesquisas que se dedicam às dinâmicas sociais pós-modernas, o conceito de pedagogias culturais reconhece a existência de espaços alternativos de saber. Inaugurado por Shirley Steinberg no final dos anos 1990, o termo “pedagogias culturais” refere-se aos “lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.” (1997, p. 14). Por tratar-se de uma ferramenta conceitual reformulada, tal conceito também se torna potente para problematizar o funcionamento, o endereçamento e a produção de sujeitos (Camozzato, 2014, p. 580) — o que se mostra propício quando assumimos que a música dos Racionais MC's produz narrativas pedagógicas de existência e de resistência.

13

Em julho de 2025, alguns veículos de imprensa nacional noticiaram o término do casamento de Eliane e Mano Brown. Segundo o próprio artista, o casal não está mais junto há cerca de dez anos, porém a parceria profissional segue mantida. Disponível em: <https://shre.ink/LFMh>. Acesso em: 25 mar. 2026.

Enquanto oportuniza a problematização de assuntos socialmente relevantes, o rap aciona temáticas emergentes tais como as questões de gênero que serão aqui discutidas.

Ao cantar sobre a realidade da periferia e de seus jovens, o rap produzido pelos Racionais MC's demonstra forjar os sujeitos do presente (Camozzato, 2014, p. 573), afinal a educação se dá em uma variedade de lugares sociais — “incluindo a escola, mas não se limitando a ela” (Steinberg, 1997, p. 102). Por esta razão, as pedagogias culturais são produtivas para as pesquisas uma vez que

[...] têm dialogado com a rede de saberes e poderes que atuam no contemporâneo, problematizando o funcionamento, endereçamento e produção de sujeitos que as pedagogias culturais têm forjado. Parece admissível situar o conceito de pedagogias culturais como a expressão de um conjunto de transformações sociais e culturais que tornaram possíveis a sua emergência (Camozzato, 2014, p. 580).

Fonte de saber da periferia, o rap dos Racionais MC's demonstra forjar jeitos de existir e resistir durante as adversidades sociais narradas pelos rappers em sua discografia — especialmente aquelas do álbum duplo “Nada como um dia após o outro dia” (2002), o favorito entre a audiência do grupo. Deste modo, o conceito de pedagogias culturais permite-nos enxergar em que medida as letras de suas músicas se constituem como um artefato cultural que possui dimensão e potencial pedagógicos ao ensinar determinados valores, práticas e modos de ser e viver — educando, assim, as juventudes negras brasileiras sobre como sobreviver na periferia.

Se vamos buscar identificar e analisar criticamente como as mulheres são descritas/nomeadas nas canções dos Racionais (por meio de seus enunciados), torna-se necessário abordar aqui os conceitos de gênero e interseccionalidade. Os estudos de gênero concederam um lugar específico de fala às mulheres a partir do movimento feminista do século XX, o qual lutava pelo direito ao voto feminino

no Ocidente. Ao abordar o conceito de gênero, Louro (1997, p. 14) admite que as palavras têm/ fazem história e que por esta razão ele “está implicado linguística e politicamente em suas lutas”. Para a autora, o gênero refere-se à maneira como as características sexuais são socialmente representadas ou compreendidas — tornadas parte do processo histórico (Louro, 1997, p. 22). Com forte apelo relacional, o conceito diz respeito, portanto, à constituição dos gêneros no âmbito das relações sociais. No âmbito acadêmico, examinar canções de rap dos Racionais MC’s também nos permite articular a categoria analítica de gênero às teorizações pós-estruturalistas, pois, segundo Louro (1997, p. 29):

Ainda que gênero, enquanto categoria analítica, passe a ser utilizado, com maior ou menor propriedade e ajustamento, no contexto de vários paradigmas teóricos, uma parte significativa das formulações produzidas pelas/os feministas atuais estabelece articulações entre essa conceptualização e algumas teorizações pós-estruturalistas. [...] Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social.

Outro conceito importante para os propósitos do texto é o de interseccionalidade — o qual integra os estudos acadêmicos feministas. Ao possibilitar a análise das questões de gênero a partir da intersecção com o marcador social de raça, a interseccionalidade amplia as discussões e compreensões acerca da condição de ser mulher negra¹⁴. De modo a contornar os obstáculos impostos pelo

14

Apesar de as canções do Racionais MC’s não especificarem se as mulheres retratadas são negras ou não, consideramos importante o conceito de interseccionalidade uma vez que as narrativas musicais se referem às vivências da periferia e neste contexto a população é 70% preta/ parda, segundo dados do Censo — sendo 51,7% mulheres (IBGE, 2022). Disponível em: <https://shre.ink/MyEJ>. Acesso em: 26 jan. 2025.

feminismo — originalmente branco e elitista¹⁵ —, tal teorização foi criada em 1989 por Kimberlé Crenshaw em sua tese de doutorado. Segundo a advogada norte-americana, a interseccionalidade busca compreender as consequências estruturais entre dois ou mais eixos de subordinação, pois “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 1989 *apud* Ribeiro, 2018, p. 123).

A filósofa Djamila Ribeiro recorda que o feminismo negro ganhou força no Brasil a partir dos anos 1980 através do III Encontro Feminista Latino-Americano (Bertioga, 1985). Na ocasião defendia-se o intuito de que o campo feminista adquirisse visibilidade política — o que foi a mola propulsora para que os primeiros coletivos negros se organizassem, tais como o Geledés¹⁶ (organização não-governamental fundada por Sueli Carneiro em 1988) e Fala Preta¹⁷. Ribeiro ressalta a importância do feminismo negro no debate político, afinal a “categoria mulher” foi historicamente pensada como uma forma universal e acrítica — daí a emergência destas teorizações e a necessária ruptura com a estrutura que permite que haja primazia de uma opressão sobre as outras (Ribeiro, 2018, p. 123). Ela completa:

Pensar como as opressões se combinam e se entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental

15 “O feminismo é elitista, diz escritora e ativista americana Mikki Kendall”, por Alessandro Giannini (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyEO>. Acesso em: 8 dez. 2024.

16 “A Geledés-Instituto da Mulher Negra é uma organização política brasileira de mulheres negras contra o racismo e sexismo, tendo como principal objetivo erradicar a discriminação presente na sociedade que afeta indivíduos com essas características, sem desencorajar a luta contra todas as restantes formas de discriminação, tais como a homofobia, a discriminação baseada em preconceitos regionais, de credo, opinião e de classe social, tendo em vista que todos os alvos de discriminação são afetados pela iniquidade que tende a restringir a fruição de uma plena cidadania. Disponível em: <https://shre.ink/MyEV>. Acesso em: 8 dez. 2024.

17 “Fala Preta – por uma comunicação negra!”. Disponível em: <https://www.falapreta.com.br/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

para se considerar outras possibilidades de existência. Além disso, o arcabouço teórico e crítico trazido pelo feminismo negro serve como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas sobre o modelo de sociedade que queremos (Ribeiro, 2018, p. 122-123).

Sob a ótica dos Estudos Culturais, a interseccionalidade está imersa nas relações de poder (tão problematizadas por este campo), sendo “uma estratégia analítica que fornece novos ângulos de visão sobre os fenômenos sociais” (Collins, 2015, p. 1). Ao parafrasear Collins, Djamila Ribeiro (2018, p. 47) afirma que “teoria é a prática pessoal” e por este motivo o feminismo acadêmico deve respeitar as diversas abordagens, posições ideológicas e perspectivas — sempre de forma dialética. A autora acredita que a garantia de direitos às mulheres depende da relação entre política e representação — por isto a importância de se rever e questionar quem são os sujeitos que o feminismo está representando. Sobre isto, ela é assertiva: “se a universalização da categoria ‘mulheres’ não for combatida, o feminismo continuará deixando muitas delas de fora e alimentando assim as estruturas de poder” (Ribeiro, 2018, p. 47). A autora traz a contribuição de Grada Kilomba, escritora e psicóloga portuguesa, que afirma:

Por não serem nem brancas nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supremacista branca. Representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas têm um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não são homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas nem homens, e exercem a função de “outro” do outro (Kilomba, 2010, p. 124 *apud* Ribeiro, 2018, p. 125).

A partir das teorizações de Kilomba, Ribeiro expõe que diferente dos homens negros e das mulheres brancas, a mulher negra não é vista como sujeito por conta da antítese de branquitude e masculinidade. Sendo assim, a mulher negra é invisibilizada e transformada no “outro absoluto” (Ribeiro, 2018, p. 216). Diante do exposto, a autora considera necessário o aporte teórico do feminismo negro para se pensar em um novo marco civilizatório nesta sociedade de herança escravocrata, patriarcal e classista (*Idem*, p. 127).

Djamila Ribeiro traz o conceito de lugar de fala, o qual trata, do ponto de vista discursivo, do lugar no qual os corpos subalternizados reivindicam sua existência. Para Cida Bento, o lugar de fala representa a quebra do silêncio instituído para aqueles que foram subalternizados, como uma oportunidade de romper com a hierarquia violenta e debater, estruturalmente, o lugar social e de restrição que alguns grupos ocupam (Bento, 2022, p. 85).

Ao questionar as estruturas que estão postas, os Estudos Culturais legitimam outros pontos de vista que não aqueles hegemonicamente consolidados – sendo o gênero musical rap uma narrativa não convencional sobre os impactos do regime colonial na vida do negro brasileiro. Ao estranhar tudo aquilo que é tido como natural, o campo dos EC — por meio de suas teorizações — permite que as canções dos Racionais MC’s sejam problematizadas não somente no que diz respeito às temáticas raciais, mas também sobre outras perspectivas, tais como a intersecção com as questões de gênero (a partir de criações musicais produzidas e localizadas em um determinado tempo e contexto histórico).

Ao narrar os dramas da favela, o repertório dos Racionais MC’s expõe a contradição entre a resistência do sujeito periférico negro e as estruturas opressoras, com frequentes alusões ao legado colonial brasileiro e suas repercussões contemporâneas. Se as verdades são histórica e socialmente construídas, estando nas relações de poder algumas das justificativas para as dinâmicas que regem

determinadas culturas, o rap possibilita que se ouça outras verdades que não aquelas que oprimem a população negra — razão possível para que se aprenda, por exemplo, sobre a autovalorização e a autopreservação através das narrativas de existência e de resistência potencialmente produzidas pelo grupo em suas canções.

Ao mesmo tempo, em uma condição que se mostra ambivalente, mesmo o rap sendo reconhecidamente um gênero musical produzido *a priori* por sujeitos oprimidos (homens periféricos, pobres e negros em sua maioria), há letras que demonstram um caráter opressor quando ferem a dignidade feminina — entre elas canções cujas narrativas são misóginas e machistas, repletas de enunciados e expressões que reduzem as mulheres a objetos de consumo. No Brasil, a crescente presença feminina no rap e em competições de poesia Slam concede um lugar de fala particularmente potente às mulheres. Através de suas performances artísticas, cantoras/rappers como Karol Conká, MC Luana Hansen e a slammer Mariana Félix¹⁸ usam suas rimas para falar sobre feminismo¹⁹. “Pra acabar de vez com a história dos machistas” (Hansen, 2018)²⁰, elas refutam com contundência os adjetivos que limitam a existência da mulher a um “objeto sexual”: “Deveria ter tido outras músicas de opção e quem sabe então ela [Raimunda] perceberia que não é normal/ Ser só objeto sexual” (Félix, 2016)²¹. A construção dos gêneros se dá no âmbito das relações sociais (Louro, 1997) e a música também se constitui como um dos artefatos no qual este processo se dá²². Para

18 Poesia apresentada por Mariana Félix na final do Slam Resistência (2016). Disponível em: <https://shre.ink/MyEE>. Acesso em: 25 jan. 2025.

19 Canção “100% feminista” (2016), de MC Carol e Karol Conká (2016). Disponível em: <https://shre.ink/MyER>. Acesso em: 25 jan. 2025.

20 Canção “Negras em Marcha” (2018), de MC Luana Hansen com a participação de Leci Brandão. Disponível em: <https://shre.ink/MyEz>. Acesso em: 25 jan. 2025.

21 Transcrição presente na tese “Entre Peleia e Chamego: Um estudo de práticas, performances e ambivalências em batalhas de poesia do SLAM no RS” (Barbosa, 2020).

22 “12 músicas que reproduzem machismo e violência contra a mulher”, por Heloisa Aun (2017). Disponível em: <https://shre.ink/MyEF>. Acesso em: 25 jan. 2025.

as gerações que cresceram nos anos 1990, por exemplo, canções como “Raimunda” (Gang do Samba, 1997)²³ e “Pequena Raimunda” (Raimundos, 1997)²⁴ tornaram este nome um sinônimo de erotização. Independente do gênero musical, as rimas infames feitas com este nome indicam se tratar de uma mulher “boa de bunda” mesmo que seja “feia de cara”.

É possível refletir que na perspectiva das mulheres negras, a intersecção de gênero e raça define parâmetros de existência desde a infância. Na canção “100% Feminista”, a rapper negra MC Carol canta assim: “Presenciei tudo isso dentro da minha família/ Mulher com olho roxo, espancada todo dia/ Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia/ Que mulher apanha se não fizer comida/ Mulher oprimida, sem voz, obediente/ Quando eu crescer, eu vou ser diferente” (MC Carol, 2016). Deste modo, para considerarmos outras possibilidades de existência (Ribeiro, 2018, p. 122-123), é preciso pensarmos como as opressões se entrecruzam, inclusive em um gênero musical como o rap, neste recorte para a produção dos Racionais MC’s. Embora o álbum analisado não seja recente, podemos afirmar que ele não está desatualizado e segue sendo apreciado nas plataformas musicais por diferentes públicos. Se é de nosso interesse não alimentar as estruturas de poder (Ribeiro, 2018, p. 47), precisamos pensar sobre o porquê de a categoria mulher ter sido universalizada pejorativamente pelos rappers mesmo quando entre eles há, nos dias atuais, a presença feminina de figuras como Eliane Dias, empresária do grupo.

Na sequência será apresentada a sessão analítica, a qual descreve a metodologia adotada, os critérios utilizados na escolha do artefato cultural e as etapas da análise. Ademais, esta seção identifica as formas como as mulheres são nomeadas/posicionadas nas canções selecionadas e analisa, ainda, os enunciados misóginos

23 Disponível em: <https://shre.ink/MyEy>. Acesso em: 25 jan. 2025.

24 Disponível em: <https://shre.ink/MyEZ>. Acesso em: 25 jan. 2025.

e machistas presentes em canções específicas do disco “Nada como um dia após o outro dia” (2002) a partir de dois principais enunciados: mãe e mulher.

DEVOÇÃO, MISOGINIA E MACHISMO EM CANÇÕES DOS RACIONAIS MC’S

Diante da relevância artística dos Racionais MC’s no hip hop brasileiro, a seleção do material empírico priorizou obras de relevância cultural comprovada, seguindo critérios como: 1) ano de publicação da obra, 2) audiência nas plataformas de mídia, 3) sinopses, e 4) críticas populares (premiações, resenhas, entre outros). O álbum “Nada como um dia após o outro dia” (2002) foi selecionado por ser o penúltimo da discografia do grupo. Ainda que não seja atual, a obra é a mais premiada da carreira dos Racionais MC’s e a sua predominância nos primeiros lugares das plataformas digitais de música reflete o sucesso de venda dos discos físicos — algo mencionado nas sinopses consultadas.

Determinado o objeto de pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos: 1) transcrição das canções do disco “Nada como um dia após o outro dia” através das letras disponibilizadas pelos Racionais MC’s na internet²⁵; 2) repetida escuta das canções, tanto na ordem dos discos quanto isoladamente; 3) seleção de enunciados e trechos que fizessem referência à figura da mulher; 4) construção de quadro-resumo com as nomeações sobre o gênero feminino identificadas através das escutas, anotações e interpretações; e 5) produção da análise cultural do material, orientada pelos objetivos do artigo.

25

Site Vagalume: álbum “Nada como um dia após o outro dia” (Racionais MC’s, 2002). Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/discografia/nada-como-um-dia-apos-o-outro-dia.html>. Acesso em: 2 maio 2024.

A partir dos procedimentos de análise, canções como “Negro Drama” (2002) evidenciaram certo saudosismo e veneração de Mano Brown pela figura materna. Assim como em outras faixas, a narrativa do rapper faz reverências à genitora, demonstrando tanto seu amor e respeito quanto seu instinto de proteção para com ela. A seguir estão listados os enunciados que se referem à figura feminina da mãe:

Tabela 1 – Presença do enunciado “mãe” e sinônimos no álbum (2002)

NOME DA CANÇÃO	ENUNCIADO “MÃE” E SINÔNIMOS
Faixa 1: “Sou + Você”	Bênção, mãe/ Estamos iniciando nossas transmissões
Faixa 9: “Eu Sou 157”	Família em primeiro lugar, é o que há/ Juro pra senhora, mãe, que eu vou parar/ Meu amor é só seu, brilhante num cofre/ Enquanto eu viver, a senhora nunca mais sofre [...] Me perdoe, me perdoe, mãe, se eu não tenho mais/ O olhar que um dia foi te agradar com cartaz/ Escrito assim: “12 de maio” em marrom/ Um coração azul e branco em papel crepom/ Seu mundo era bom/ Pena que, hoje em dia, só encontro no seu álbum de fotografia/ Juro que vou te provar que não foi em vão/ Mas cumprir ordem de bacana não dá mais, não [...] E aí, molecadinha, tô de olho em vocês, hein?/ Não vai pra grupo, não, a cena é triste/ Vamos estudar, respeitar o pai e a mãe e viver/ Viver!/ Essa é a cena/ Muito amor.
Faixa 11: “1 por Amor, 2 por Dinheiro”	Dinheiro no bolso e Deus no coração/ Família unida, champanhe pros irmão/ Amor pela mãe ocupa os meus tempos.
Faixa 15: “Jesus Chorou”	Mundo em decomposição por um triz/ Transforma um irmão meu num verme infeliz/ E a minha mãe diz: “Paulo acorda, pensa no futuro que isso é ilusão/ Os próprio preto não ‘tá nem aí com isso não/ Olha o tanto que eu sofri, que eu sou, o que eu fui/ A inveja mata um, tem muita gente ruim”/ Pô, mãe, não fala assim que eu nem durmo/ Meu amor pela senhora já não cabe em Saturno/ Dinheiro é bom, quero sim, se essa é a pergunta/ Mas dona Ana fez de mim um homem e não uma puta!
Faixa 16: “Da Ponte pra Cá”	Ver minha coroa onde eu sempre quis pôr/ De turbante, chofer, uma madame nagô
Faixa 18: “Vida Loka Parte II”	Quanto cê paga pra ver sua mãe agora/ E nunca mais ver seu pivete ir embora?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Ao evocar a figura materna — representante de tantas mulheres negras brasileiras que criam seus filhos de maneira independente —, Mano Brown expõe, em “Negro Drama” (2002), o ressentimento pela ausência paterna e também articula luto e resistência. A respeito da figura paterna, Maria Rita Kehl (1999) sublinha que o apelo do rapper é “geralmente endereçado ao pai” e ser reconhecido pelo genitor. Segundo a autora, torna-se fundamental para que o indivíduo elabore uma “certeza imaginária sobre ‘quem ele é’” (Kehl, 1999, p. 101). A partir desta argumentação, a autora explica o papel social desempenhado pela “fratria” dos Racionais MC’s:

O sujeito só começa a se mover de sua posição no triângulo edípico, entre o olhar da mãe que seduz e o do pai que interdita e se oferece à identificação (e ao ideal), quando da entrada de um outro, um irmão (consanguíneo ou não), que abre para a alteridade, para a constatação, em espelho, de sua própria insignificância; mas também para a infinidade de possibilidades subjetivas que se abrem ante a descoberta da semelhança na diferença. O outro funciona também como parceiro e cúmplice nas moções de transgressão em relação à interdição paterna (Kehl, 1999, p. 101).

Assim, Kehl (1999) oferece uma chave psicanalítica para entender a busca por reconhecimento paterno nas letras do grupo. No entanto, o grupo Racionais MC’s subverte esta dinâmica ao eleger a “fratria” (os irmãos da periferia) como figura de identificação — substituta da autoridade patriarcal que se estabelece através de uma rede de solidariedade masculina. Em um vídeo sobre a estreia de “O Quinto Elemento” (exposição do Museu das Favelas referente à trajetória artística dos Racionais MC’s), o criador de conteúdo digital Mateus Fernandes reúne diversos depoimentos dos moradores da periferia de São Paulo a respeito desta exposição e traz à tona os efeitos desta irmandade. No trecho em que o barbeiro “Brabo MC” se manifesta sobre tal exposição, o papel paterno dos Racionais MC’s na sua vida é endossado — papel este que o salvou:

Racionais é... os cara que me salvou mesmo, mano. [...] Devo pra caramba. Os caras, mesmo sem conhecer pessoalmente, [vou] falar pro cês: foi o pai que eu não tive, mano. [...] Os quatro, falando dos quatro, mesmo: o pai que eu não tive, tá ligado? Quem educou nós mesmo na rua, tá ligado? (Brabo MC, 2024)²⁶.

Ao elencar os perigos enfrentados pela “família brasileira” na cidade grande, a canção “Negro Drama” (2002) destaca a criminalidade como a responsável por capturar os filhos bastardos da pobreza. Visando ilustrar a situação de miséria que as mães solteiras enfrentam na periferia, cujo principal sustento depende do Bolsa Família, compartilhamos aqui um trecho comovente da dissertação de mestrado de Mazzarotto (2019) a respeito desta política pública de transferência de renda às mães — programa do Governo Federal explorado em seu estudo sobre a produção de masculinidades entre os jovens negros de Porto Alegre:

Sou filho da minha mãe – que me ensinou a comer feijão com arroz e imaginar legumes coloridos e doces de sobremesa, quando a fome era grande e as misturas acabavam [...]. Me ensinou a morar na vila e ficar invisível para os caras do tráfico, não encarar, seguir caminho, nada dever, nem aceitar favor, por mais tentador que fosse [...]. Manda pra escola, fala com a professora, controla a frequência, que é pro Bolsa Família não cortar. Saca o benefício, que é tão pouco, mas na mão dela parece se multiplicar [...]. Vai pra SMED, mais uma vez, procurar vaga pro bebê e cartão do Vou à Escola pro Ednilson, que mexeu com quem não devia e agora tá jurado pras bandas do colégio, vai na central de matrículas explicar que o menino não pode continuar naquela escola, porque mexeu com os ‘Bala’ – mas não é coisa séria, é só trocar de escola, ele é bom menino e precisa ir pra escola, senão vai bloquear o benefício – sabe que, quando preencher toda papelada, vai ouvir – “E a Sra não faz nada? Não trabalha? Vive

de Bolsa Família?" Minha mãe não sabe, mas ela me ensinou a ser pai – quando for pai, quero ser um pai igual a minha mãe – eu estudo e faço estágio, vou ter meu emprego, minha casa e um carrinho, se tudo der certo – eu não vou precisar do Bolsa Família, mas vou ser um pai igual a minha mãe (Mazzarotto, 2019, p. 71-72).

O relato de Mazzarotto ilustra como a maternidade negra periférica se torna um ato político de resistência, pois ecoa a "pedagogia das mães" que assim como Dona Ana suportam a sobrecarga de um sistema que delega às mulheres a responsabilidade exclusiva sobre o sustento físico e emocional de suas famílias. Reconhecida como uma rainha por Mano Brown, Dona Ana, mãe solteira deste promissor artista, foi uma grande companheira do músico até o fim de sua vida. No documentário "Racionais MC's: das ruas de São Paulo pro mundo" (Netflix, 2022), a mãe de Ice Blue, Dona Lurdes, recorda a presença ativa de sua amiga: "Ana acompanhava o filho dela pra todo lado. As viagens que eles faziam, ela ia. E ela era muito companheira do filho dela. Muito, muito companheira. Era só os dois também, né? Ela acompanhava tudo, sabia cantar até as músicas".

Nas canções do disco "Nada como um dia após o outro dia" (2002), no entanto, a devoção à mãe é abruptamente interrompida quando o filho de Dona Ana e seus companheiros de grupo se reportam a outras mulheres, tratando-as como submissas, interesseiras, consumistas e covardes. Esta prática já estava presente no álbum "Holocausto Urbano" (1990), conforme estudos de Souza (2004). Em um recorte da sua pesquisa, a autora apresenta algumas críticas da imprensa a respeito do primeiro disco do grupo, cuja faixa "Mulheres Vulgares" (1990) refere-se às mulheres como "vadias", "vagabundas" e "sem caráter" — composição recheada de expressões de baixo calão que motivou diversas polêmicas no início da carreira dos rappers (Souza, 2004, p. 16). Segundo a autora, a letra foi rechaçada nos anos 1990 por revistas especializadas e artistas do rap, os quais consideraram seu teor machista. Além dos ataques pesados do Instituto da Mulher — parte da ONG Geledés (Souza, 2004, p. 16) — o grupo

Racionais MC's foi criticado pela rapper Chris (uma das precursoras do rap nacional): "Não há credibilidade quando um integrante de um movimento libertário como o rap faz parte de uma máquina opressora em vez de denunciá-la"²⁷. Souza exemplifica, ainda, a resistência dos Racionais MC's em debater o tema:

[Revista Raça] – Vamos mudar de assunto, vamos falar de mulher.

[Mano Brown] – **De mulher eu não gosto de falar.**

[Revista Raça] – É por isso mesmo que eu quero falar. Acho que o rap em geral não gosta de mulher. Qual é o problema?

[Ice Blue] – No nosso caso, do mesmo jeito que a gente aponta o negro limitado, aponta o traficante. **Se formos falar das minas, tem que apontar uma falha também.**

[Mano Brown] – **Pra falar a verdade, a gente não tem mais mensagem pra mandar pras mulheres.** O mundo que a gente vive é outro. Mulher é a parte boa da vida. (Revista Raça, 1997 *apud* Souza, 2004, p. 16, grifos nossos).

A seguir estão reunidos alguns enunciados que nomeiam a figura da "mulher" no disco "Nada como um dia após o outro dia" (2002), bem como expressões que descrevem as mulheres como sujeitos domesticáveis mediante os luxos da ostentação:

Tabela 2 – Presença do enunciado "mulher" e sinônimos no álbum (2002)

NOME DA CANÇÃO	ENUNCIADO "MULHER" E SINÔNIMOS
Faixa 6: "A Vítima"	Do que adianta você ter o que quer/ Sucesso, dinheiro, mulher beijando seu pé?
Faixa 9: "Eu Sou 157"	As cachorra me ama, os playboy se derrete [...] Eu vejo os ganso descer e as cachorra subir/ Os dois "pei" [peitos] dá pra ver quem guia o GTI [...] Depois só (fiiuu!) praia e maconha/ Comer todas as burguesa em Fernando de Noronha/ Nossa, mano, vou pegar aqueles gadinho, lá, que mora no condomínio, viiiish!/ Ih, e aquelas mina, lá? Só gata, feio!



Faixa 10: "A Vida é Desafio"	Mulher e dinheiro tá sempre envolvido/ Vaidade, ambição, munição pra criar inimigo
Faixa 11: "1 por Amor, 2 por Dinheiro"	Quem é você que fala o que quer/ Que se esconde igual mulher por trás da caneta/ Vai Zé buceta sai da sombra, cai então, toma seu mundo é o chão
Faixa 13: "Otus 500"	Presentear a mulher com brilhantes/ Dar gargantilha 18 pra amante
Faixa 16: "Fone (Intro)"	Tinha varias mulher lá hein mano/ Nem te falo hein? Só as de elite/ [...] Oh que mina cabulosa, desligou na minha cara
Faixa 17: "Estilo Cachorro"	Conhece várias gatas, tipos diferentes/ As pretas, as brancas, as frias, as quentes/ Loira tingida, preta sensual/ Índia do Amazonas até flor oriental/ Tem boa fama, no meio das vadias/ Daquelas modelo que descansa durante o dia, tá ligado? [...] Mulher e dinheiro, dinheiro e mulher/ Quanto mais você tem, muito mais você quer [...] As cachorras ficam tudo ouriçada quando eu chego/ Eu ponho pânico, peço Champanhe no gelo [...] Fale o que quiser, o que é, é/ Verme ou sangue-bom, tanto faz pra mulher/ Não importa de onde vem, nem pra que/ Se o que ela quer mesmo é sensação de poder [...] Ouve e dá razão enquanto ela fala, e fala/ Cai no canto da sereia [...] Pergunte a Sansão quem foi Dalila/ Ouça o sangue-bom Martinho da Vila ²⁸ / De vários amores, de todas as cores [...] Mulher finge bem, casar é negócio/ Cê vê quem é quem só depois do divorcio
Faixa 21: "Da Ponte pra Cá"	Saúde (plin), mulher e muito som/ Vinho branco para todos, um advogado bom [...] Hei, mulher é mato, a Mary Jane impera [...] A mulher mais linda sensual e atraente/ A pele cor da noite, lisa e reluzente

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Nas análises realizadas a partir do álbum "Nada como um dia após o outro dia" (2002) observou-se que a prática de falar negativamente sobre as mulheres persistiu tanto por parte do grupo quanto por parte de Mano Brown ao longo da sua trajetória artística. Na introdução do rap "Vida Loka parte I", o vocalista refere-se agressivamente à figura feminina ao usar o termo "vagabunda". No diálogo estabelecido com seus amigos, percebemos a entonação rude empregada na ocasião:

28

Este trecho de "Estilo Cachorro" (2002) faz referência à canção "Mulheres" (1995) de Martinho da Vila, a qual começa com a frase: "Já tive mulheres de todas as cores/ De várias idades, de muitos amores". Disponível em: <https://youtu.be/nzmfnVUDg6A?si=jsXlg7mDugSwjkCw>. Acesso em: 4 dez. 2024.



[Mano Brown] – **Vagabunda!** Queria atacar o malucão, usou meu nome. O pipoca abraçou, foi na porta da minha casa, lá. Botou pânico em todo mundo três horas da tarde e eu nem tava lá, vai vendo!

[Homem 1] – É, mas aí, Brown, oh, tem uns tipo de mulher, truta, que não dá nem pra comentar.

[Mano Brown] – Eu nem sei quem é os maluco, isso que é foda.

[Homem 1] – Aí, vamo atrás desse pipoca aí e já era.

[Mano Brown] – Ir atrás de quem e aonde? Sei nem quem é, mano. Mano, não devo, não temo, me dá meu copo que já era (Vida Loka Parte I, 2002, grifo nosso).

Neste excerto introdutório de “Vida Loka Parte I”, Mano Brown assume uma entonação indignada ao contar para os parceiros sobre uma emboscada que tramaram para ele — armadilha que quase lhe custou sua vida, de fato²⁹. O rapper-narrador revela que “dois malucos” quase o mataram em virtude das mentiras contadas pela referida mulher, mas, apesar do dolo dos indivíduos, Brown profere ofensas duras apenas à honra da garota:

Tocou a campainha, plim, pra tramar meu fim/ Dois maluco armado sim, um isqueiro e um estopim/ Pronto pra chamar minha preta pra falar/ **Que eu comi a mina dele** ah, se ela tava lá/ **Vadia mentirosa**, nunca vi, deu mó faia/ **Espírito do mal! Cão de buceta e saia**/ Talarico nunca fui e é o seguinte/ Ando certo pelo certo, como 10 e 10 é 20/ Já pensou, doido? E se eu tô com meu filho no sofá/ De vacilo desarmado era aquilo/ Sem culpa e sem chance, nem pra abrir a boca/ Ia nessa sem saber, pro cê vê, Vida Loka! (Vida Loka Parte 1, 2002, grifos nossos).

No trecho acima percebemos a presença da violência de gênero na maneira de desqualificar a figura feminina. Há, no

entanto, uma diferença drástica no valor semântico quando se trata do uso da mesma palavra para se referir aos homens, os “vagabundos”. Diferente da canção “Vida Loka Parte I”, na música “Negro Drama” o termo “vagabundo nato” é utilizado de forma positiva e enaltece a virtude do personagem masculino, endossando qualidades como a esperteza e a malandragem do sujeito periférico: “Mas aí, se tiver que voltar pra favela/ Eu vou voltar de cabeça erguida/ Porque assim é que é, renascendo das cinzas/ Firme e forte, guerreiro de fé/ **Vagabundo nato!**” (Racionais MC’s, 2002, grifos nossos).

Como Ribeiro (2018, p. 56), os estereótipos funcionam como “generalizações impostas a grupos [...] oprimidos”, mecanismos que “negam humanidade às mulheres” com vistas a sustentar hierarquias patriarcais. Apesar de o contexto indicar uma circunstância tramada por seus adversários (o que provocaria tanto o ciúme da sua “preta” quanto a sua morte), Mano Brown atinge apenas a reputação da mulher que participou da armadilha — aquela que mentiu e provocou a raiva de seu parceiro irado, o tal “pipoca”. Enquanto objetifica e até mesmo demoniza a autora da mentira, Brown atribui aos homens alcunhas brandas como “malucos”, “bandidão”, “impostor” e “malandro” — sendo “verme”, talvez, o mais ofensivo de todos.

Em um vídeo publicado no TikTok e em outras redes sociais, Mano Brown alega que realmente quase perdeu a vida por culpa dessa mulher retratada na canção “Vida Loka Parte 1” (por isto as ofensas), todavia pede perdão e considera que a linguagem musical mudou com o passar do tempo — não valendo mais a pena usar expressões vulgares apenas para rimar. Além disto, o rapper reconhece a importância de três mulheres negras em sua vida: a mãe, a filha e a mãe da filha, Eliane Dias: “Três mulher negra na minha vida é fatal: uma mãe, uma filha e a mãe da minha filha. Então o mínimo que eu posso fazer é pedir perdão e seguir, né?”

(Santos, 2023)³⁰. Embora o rapper reconheça a necessidade da revisão na linguagem, a persistência de estereótipos misóginos em seu repertório antigo revela a complexidade de se desconstruir narrativas culturalmente enraizadas — mesmo quando se trata de artistas rodeados de mulheres importantes e comprometidos com a causa antirracista.

ELIANE DIAS, MUITO MAIS QUE “A MINA DO MANO”

Conhecida como a “Mina do Mano”, Eliane Dias foi esposa de Mano Brown e empresária do grupo Racionais MC’s desde 2012. Nomeada pela Revista TPM como a “primeira-dama do rap nacional”, tal título não é sinônimo de facilidades ou vantagens. Certa ocasião, mesmo estando com o passaporte pronto, Eliane foi impedida por Mano Brown de viajar com o grupo para os Estados Unidos — o que a fez se sentir desrespeitada e motivou seu ingresso no curso de Direito.

Em 2002, já formada, Eliane frustrou-se quando se ofereceu para ajudar os Racionais MC’s na gestão da carreira do grupo. Em entrevista à Revista Trip, a advogada relembra que o motivo disto foi a postura machista dos rappers: “Eles são 50% machistas, mas melhoraram. Antes eram 100%”³¹. Movida por suas ambições, ela trilhou caminhos independentes: atuou por cinco anos na política e ganhou visibilidade junto aos partidos de esquerda. Quando trabalhava como assessora parlamentar de Leci Brandão (PCdoB-SP), Eliane

30 “Vídeo de Mano Brown pedindo perdão pela letra da música “Vida Loka Parte 1”, o maior sucesso de Racionais, volta a viralizar nas redes sociais e divide a opinião de internautas. ‘Tem que pedir perdão e seguir pra frente’”. Publicado por Ercio Santos (2023). Disponível em: <https://shre.ink/MyEP>. Acesso em: 30 nov. 2024.

31 “Empresária dos Racionais, Eliane Dias é feminista no mundo machista do rap”, por Elisa Martins (2019). Disponível em: <https://shre.ink/MyEG>. Acesso em: 14 nov. 2024.

finalmente passou a gerir a carreira do grupo. Ao aceitar o desafio, Eliane passou a se movimentar no sentido de reverter, gradativamente, o machismo pelo qual ela mesma havia vivido. A participação de artistas mulheres nas aberturas de shows dos Racionais MC's, por exemplo, foi decisão da empresária e contrariou a opinião inicial do conjunto. Esta estratégia de Eliane exemplifica o que Louro (1997) chama de "subversão performativa": ao inserir mulheres em espaços antes exclusivamente masculinos (shows de rap), a empresária desestabiliza a heteronormatividade do hip-hop. Simultaneamente, como aponta Ribeiro (2018), esta ação é interseccional, pois combate a invisibilidade de mulheres negras na cultura — o que cria referências para as novas gerações.

Feminista, Eliane desenvolveu uma marca de roupas femininas somente com modelos negras, a Yebo³², e criou o podcast AZ Ideias³³, programa sobre o Capão Redondo que é liderado por mulheres. Cofundadora da Produtora Boogie Naípe, a empresária gerencia marcas como a Boogie Naípe Store e artistas como Mano Brown e Duquesa. Em 2017, Eliane Dias foi eleita a melhor empreendedora musical do ano pela premiação "*Women's Music Event Awards*", evento que reconhece a atuação das mulheres no mundo da música. Ao redefinir seu papel de "esposa" para "empresária" e "ativista", Eliane demonstra que gênero é uma construção passível de desmontagem.

Por fim, Eliane criou, planejou e executou a Boogie Week: festival multidisciplinar que propaga a cultura negra em sua "máxima potência" e através do Prêmio Griô confere reconhecimento aos pretos considerados notáveis³⁴. Gratuita, a "Semana de Cultura

32 Site da loja Yebo: <https://www.yebostore.com/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

33 Na descrição do canal no YouTube, consta a seguinte informação: "Big da Godoy e Boy Killa receberão grandes convidados para debater temas polêmicos, assuntos da atualidade e com toda a vivência do Capão Redondo em um Podcast que veio pra chamá Az Ideias". Disponível em: <https://shre.ink/MyE3>. Acesso em: 13 nov. 2024.

34 "Boogie Week terá programação gratuita com shows, bate-papos e feira cultural no Dia Da Consciência Negra" (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyEL>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Preta" é realizada em São Paulo e desde 2021 reúne diferentes personalidades negras. Através de palestras, mentorias, shows, literatura, jogos, atividades gastronômicas, serviços de beleza e comércio, o evento promove formações e serviços em uma perspectiva afrocentrada. Ao fomentar os negócios criados nas periferias, a Boogie Week incentiva e contribui com o desenvolvimento dos pequenos negócios, "gerando impacto social e econômico"³⁵ nas comunidades.

Defensora do empreendedorismo na periferia, Eliane enfatiza que o empoderamento econômico é uma ferramenta de libertação interseccional, afinal rompe com ciclos de dependência e violência que limitam as carreiras de mulheres negras. Ao fazer circular "dinheiro na quebrada", o black money³⁶, Eliane não só desafia a lógica capitalista branca como também ressignifica o lugar da mulher negra na economia — tradicionalmente restrita a subempregos:

Quando eu aluguei essa casa aqui foi uma estratégia. Eu queria que as pessoas que fossem trabalhar comigo entendessem o porquê eu sou assim, o porquê o Racionais MC's é assim. E para esses empresários entenderem, eles tinham que vir até aqui. [...] Então pra que eu vou sair do lugar onde eu sou bem tratada para ir para um lugar para ser maltratada? Não vou dar meu dinheiro para ser maltratada de jeito maneira. Meu dinheiro tem que ser bem usado. Eu faço black money aqui, eu faço dinheiro circular na minha quebrada (Dias, 2023).

Em outros tempos, esta mesma "quebrada" foi o motivo de Eliane desempenhar um papel maternal em relação ao seu ex-companheiro, Mano Brown. A este respeito ela recorda ter percebido sua conduta apenas quando indagou para o esposo o porquê de o homem negro tratar a mulher branca e a mulher negra

35 "Boogie Week 2024 terá Racionais MC's e Pagode da 27; veja programação", por Redação (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyEA>. Acesso em: 14 nov. 2024.

36 "Eliane Dias: 'Quero dar voz às mulheres pretas porque nós somos a base', diz empresária do Racionais MC's", por Letícia Vidica (2023). Disponível em: <https://shre.ink/MyEq>. Acesso em: 17 nov. 2024.

de formas diferentes. Mediante o argumento do cônjuge, ela reviu sua postura: “Ele foi bem simples comigo. Disse que mulher branca trata homem negro como homem. E que mulher negra trata homem negro como filho. Tem medo que ele use drogas, que perca o emprego, entre em encrenca, então fica ali toureando, tomando conta” (Dias *apud* Martins, 2019)³⁷. À época, Eliane observava que o excesso de cuidado enquanto esposa ocorria porque “na periferia qualquer palavra errada pode levar alguém à morte”. Morar na periferia é, de fato, perigoso tanto para meninos quanto para homens negros — potenciais vítimas do tráfico e da própria segurança pública. Segundo a Rede Observatório de Segurança, em seu levantamento denominado “Pele Alvo”, no ano de 2023 a polícia brasileira matou 4.025 pessoas nas cidades monitoradas pela rede³⁸, sendo 2.782 negras e 243 adolescentes de 12 a 17 anos³⁹. Os dados levantados ainda indicam que “a juventude é a parcela da população mais vitimada pela letalidade gerada por ação policial, com a faixa etária de 18 a 29 anos concentrando a maior quantidade de casos” (Rede de Observatórios da Segurança, 2024).

Como “ficar invisível” (Mazzarotto, 2019) na vila e na periferia quando a pele negra é o alvo da polícia? Como não recorrer ao instinto materno se a morte é uma preocupação permanente da mulher negra? Ao afirmar que “ser mãe de filhos pretos é muito delicado”⁴⁰, a narrativa de Eliane evidencia a cautela adotada pelas mulheres negras em uma sociedade racista: “Enquanto um filho branco sai pra ir pra faculdade, sai pra se divertir, meu filho preto saiu para

37 Disponível em: <https://shre.ink/MyEG>. Acesso em: 1º dez. 2024.

38 Os números foram obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI) junto às Secretarias de Segurança Pública e órgãos correlatos de nove estados. São eles: Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo. Disponível em: <https://shre.ink/MyEt>. Acesso em: 4 dez. 2024.

39 “Pele Alvo: a cada 24 horas, sete pessoas foram mortas”, por Rede de Observatórios da Segurança (2024). Disponível em: <https://shre.ink/MyEt>. Acesso em: 4 dez. 2024.

40 “A mina do Mano?”, por Lia Hama (2015). Disponível em: <https://shre.ink/MyEM>. Acesso em: 26 jan. 2025.

a faculdade para ser ativista e eu tenho que rezar muito. É uma tensão o tempo todo" (Dias, 2015)⁴¹. Numa intersecção de afetos, as decisões femininas são carregadas de senso de coletividade quando se trata da população feminina negra do Brasil, afinal, a luta pela garantia de direitos é a forma mais eficaz de denunciar as desigualdades enfrentadas. Para Ângela Davis, filósofa e ativista negra norte-americana, parte da mudança social está no movimento feminino das mães, esposas e filhas, pois "quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela" (Davis, *apud* Fundo Agbara, 2022)⁴². Contudo, um empecilho para a mulher negra galgar outros espaços no Brasil e no mundo é, justamente, a violência de gênero. Em seu artigo "Uma mulher negra no poder incomoda muita gente", Djamilia Ribeiro fala sobre a mulher empoderada e os efeitos disso em uma sociedade racista e misógina:

Eu já havia percebido que uma mulher negra empoderada incomoda muita gente – basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando vêem uma que não se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina. É muito comum ouvir xingamentos do tipo 'Que negra metida,' 'Essa negra se acha' ou 'Quem essa negra pensa que é' quando saímos do lugar que a sociedade acha que é nosso. (Ribeiro, 2018, p. 58)

Como mulher negra, Eliane Dias reconfigura a performatividade de gênero (Louro, 1997) ao assumir a liderança de um contexto dominado por homens — o que desafia a premissa de que os espaços de poder são "naturalmente" masculinos e sobretudo brancos. Ao tornar-se empresária dos Racionais MC's, Eliane também subverte a divisão sexual do trabalho que confina mulheres negras a funções de cuidado, sejam maternais ou matrimoniais. Embora o grupo tenha reproduzido a misoginia ("vadia mentirosa"), Eliane

41 *Ibidem.*

42 "Transformar a vida das mulheres negras para transformar a sociedade", por Fundo Agbara (2022). Disponível em: <https://shre.ink/MyEb>. Acesso em: 4 dez. 2024.

usufrui de seu lugar de liderança para reformular a narrativa machista dos Racionais, incluindo expressiva participação feminina em eventos. Na edição de 2024 da Boogie Week, por exemplo, mulheres negras foram exaltadas, como Bárbara Carine (escritora e ativista), Lumena Aleluia (figura pública), Livea e Esteves (DJs que fizeram a abertura dos shows dos Racionais MC's) e Leci Brandão (cantora homenageada com o prêmio Griô). Isto ilustra a dialética entre estrutura e agência, pois, ao abrir espaço para personalidades femininas de relevância no movimento negro, Eliane reinventa as normas de gênero (Louro, 1997) comumente associadas ao rap.

A luta de Eliane Dias contra o machismo no grupo Racionais MC's se evidencia, portanto, através da criação de espaços afrocêntricos — o que reforça o entrelaçamento de raça, gênero e classe em sua trajetória pessoal e profissional. Ao combater o machismo ora sofrido, Eliane se empoderou e fez uso de seu lugar de fala para levantar outras pautas, aproveitando sua visibilidade e poder de decisão para contornar a postura misógina do grupo. Da posição que ocupa, a empresária dá voz a outras mulheres negras — a base da sociedade: “Ser uma mulher preta num país que estruturalmente está ali preparado para dizer não para nós é muito louco. Eu quero, em primeiro lugar, dar voz para as mulheres pretas porque nós somos um alicerce ali, nós somos a base” (Dias, 2023). Assim, as práticas de Eliane Dias reivindicam a autoridade narrativa feminina em lugares historicamente negados às mulheres (Ribeiro, 2018) e desafia a invisibilidade imposta pelo racismo/machismo em eventos como a Boogie Week — o que ressignifica seu lugar de fala e refuta o título superficial de “mina do Mano”. Como dito por Ângela Davis, Eliane Dias se movimenta e, junto dela, mobiliza o grupo Racionais MC's e a comunidade do Capão Redondo — o que reconfigura as estruturas sociais e confirma que a “teoria é a prática pessoal” (Ribeiro, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar algumas questões de gênero no álbum ora analisado, é possível afirmar que nas músicas dos Racionais MC's, as narrativas e nomeações sobre mulheres emergem a partir de duas dimensões: a materna e a machista. No trecho de "Jesus Chorou", por exemplo, a exaltação da mãe negra como figura sagrada contrasta com a dessacralização de outras mulheres quando Mano Brown canta: "Mas Dona Ana fez de mim um homem/ Não uma puta" (Racionais MC's, 2002). Para Ribeiro (2018), esta dicotomia reflete o mecanismo patriarcal que nega a complexidade das mulheres negras — limitando-as a papéis binários como "mães sofredoras" ou "pretas sensuais" ("Estilo Cachorro", 2002).

Na primeira dimensão, através de uma narrativa que reafirma o amor incondicional pela guerreira/mãe solo, Mano Brown esboça sentimentos de gratidão pela figura materna e o desejo de recompensá-la — tornando-a uma "rainha nagô" ("Da Ponte Pra Cá", 2002). Já na segunda dimensão há múltiplas designações machistas sobre a figura da mulher, entre elas "vagabunda" e "mentirosa", criaturas "diabólicas" e ameaçadoras à segurança e bem-estar do rapper. Ainda dentro da dimensão machista, numa versão vulgar, emerge a mulher interesseira e sexualmente objetificada, uma boa companhia apenas para as diferentes festas e dias da semana — seja na balada, acompanhada do "balde prateado" de champanhe, ou na Ilha de Fernando de Noronha, drogando-se.

Discutir as condições sociais e políticas a partir do rap dos Racionais MC's permite ampliar as discussões acerca das interseções que implicam oportunidades concedidas às mulheres periféricas e não brancas. As desigualdades narradas nas composições musicais refletem as assimetrias sociais do contexto em que tais mulheres foram criadas — imprimindo, inclusive, estigmas profundamente

arraigados em nossos vocabulários e práticas. Trata-se, portanto, de um tema complexo e profundo, o qual não se esgota nas breves páginas deste artigo.

Ao analisar uma produção musical específica dos Racionais MC's pela perspectiva do gênero e da interseccionalidade, buscamos explorar como as mulheres foram de certa forma representadas por um grupo de rap de relevância reconhecida para a cultura brasileira contemporânea – uma vez que esta produção musical é um artefato cultural que importa para uma audiência significativa de jovens brasileiros. Deste modo, as canções aqui examinadas produzem múltiplos efeitos sobre o público e educam não só sobre modos de existir e resistir às estruturas racistas, mas também sobre formas de tratar e nomear as próprias mulheres. A “pedagogia do rap” produzida pelos Racionais MC's, neste sentido, se mostra ambivalente e ao mesmo tempo potente para produzir novos olhares de pesquisa que levem em conta a importância de discutir as representações de mulheres em artefatos culturais como a música.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. T. **A idiosincrasia da cor**: narrativas de intelectuais negras no Brasil contemporâneo. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://bdt.d.ibt.br/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BARBOSA, L. F. **Entre Peleia e Chamego**: Um estudo de práticas, performances e ambivalências em batalhas de poesia do SLAM no RS. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216863>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRABO MC, 2024. A exposição “Racionais MC's: O Quinto Elemento”. Reels. **Instagram**, 4 de dez. 2024. Disponível em: <https://shre.ink/MyEv>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CAMOZZATO, V. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

COLLINS, P. H. Intersectionality's definitional dilemmas. **Annual Review of Sociology**, n. 41, p. 1-20, 2015.

CORRÊA, L. G. A challenge of cultural studies in the 2020s. **International Journal of Cultural Studies**, v. 23, n. 4, p. 451-457, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253452/001159493>. Acesso em: 15 jul. 2026.

DAVIS, A. Transformar a vida das mulheres negras para transformar a sociedade. **Fundo Agbara**, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/MyEb>. Acesso em: 4 dez. 2024.

DIAS, E. A mina do Mano? **Revista Trip**, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/MyEM>. Acesso em: 26 jan. 2025.

DIAS, E. Eliane Dias: 'Quero dar voz às mulheres pretas porque nós somos a base', diz empresária do Racionais MC's. [Entrevista concedida a Letícia Vidica]. **CNN Brasil**, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/MyEq>. Acesso em: 17 nov. 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: **IBGE**. 2022. In: População de favela é mais negra e jovem que restante do país. Agência Brasil, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/MyEJ>. Acesso em: 26 jan. 2025.

KEHL, M. R. Radicais, Raciais, Racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 3, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/>.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, E. **Eliane Dias é feminista no mundo machista do rap**. Geledes, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/MyEG>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MAZZAROTTO, R. "**Quero ser um pai como a minha mãe**": produção de masculinidades e o programa bolsa família. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189578/001090100.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MC CAROL. MC Carol & Karol Conka - 100% Feminista (prod. Leo Justi & Tropkillaz). **YouTube**, 2016. 3min19seg. Disponível em: <https://shre.ink/MyER>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; SOARES, E. V.; GAJANIGO, P.; MATIAS, G. R. Cultura, crítica e democratização: o estado da arte dos Estudos Culturais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Niterói, v. 5, n. 11, p. 142-164, 2017. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/>.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Ercio. Vídeo de Mano Brown pedindo perdão pela letra da música “Vida Loka Parte 1”, o maior sucesso de Racionais, volta a viralizar nas redes sociais e divide a opinião de internautas. ‘Tem que pedir perdão e seguir pra frente.’ **TikTok**, 2023. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@erciosantoss>. Acesso em: 30 nov. 2024.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. (orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre- Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 98-145.

SOUZA, A. R. M. **“A favela de influência”**: uma análise das práticas discursivas dos Racionais MCs. 2004. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/332559>. Acesso em: 15 jul. 2026.

RACIONAIS MC’S. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002. 6’58”.

RACIONAIS MC’S: das ruas de São Paulo para o mundo. Juliana Vicente. Preta Portê Filmes. São Paulo: **Netflix Brasil**, 2022.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **Pele Alvo**: a cada 24 horas, sete pessoas foram mortas. **Observatório Segurança**, 2024. Disponível em: <https://shre.ink/MyEt>. Acesso em: 4 dez. 2024.



8

Lucas Pacheco Brum
Maria Cecília Lorea Leite

IMAGENS DE REFERÊNCIA:

**INTERAÇÕES, SOCIALIZAÇÕES
E CONVIVÊNCIAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-719-4.8)

O CONCEITO: IMAGENS DE REFERÊNCIA

Imagem 1 – Imagens de Referência



Fonte: Divulgação de Pablo Vittar, Whindersson Nunes, Dani Russ, Selena Gomez, Anitta e Iza.

[...] o conceito está relacionado às imagens que são importantes e significativas e que, de alguma forma, produzem sentidos e experiências em suas vidas cotidianas. Toma-se como exemplo a imagem dos cantores/as, atores (atrizes) de seriados e de novelas, os personagens e super-heróis de filmes e desenhos animados, das histórias em

quadrinhos, como os mangás, e as celebridades que circulam no *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *site*, *blog*, *YouTube*, entre outros (Brum, 2017, p. 17).

Essas imagens, denominadas de "*imagens de referência*", são um conceito, desenvolvido por Brum (2017, 2019, 2020). São, assim, compreendidas como imagens que constituem os repertórios visuais dos/as estudantes a partir das mídias sociais digitais. O conceito em questão refere-se àquilo que, visualizado na cultura, interfere nos modos de *ver* e *ser visto* (Hernández, 2011; Mitchell, 2002; Martins; Tourinho, 2015; Tavin, 2009; Tourinho; Martins, 2013). Por conseguinte, os atos de *ver* e *ser visto* são capazes de realizar operações construtivas que educam e fabricam sujeitos, condutas, olhares, modos de ser, estar e pensar. Alicerçado na ferramenta conceitual das pedagogias culturais, as imagens também são compreendidas como a educação que,

[...] ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc (Steinberg, 1997, p. 101-102).

Entretanto, as imagens de referência, entendidas como artefatos culturais, fazem parte do escopo das pedagogias culturais, pois elas "são pedagógicas, também têm uma 'pedagogia', também ensinam alguma coisa" (Silva, 2020, p. 139). Nessa ordem, elas vão além dos lugares que têm a função de educar, como a escola, a igreja e a família, entre outras instituições sociais. Elas estão em estreita relação com o poder e o saber, aqui compreendido como o poder que está em movimento a partir de "estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas" (Foucault, 1979, p. 246) na produção de sujeitos, subjetividades, verdades, valores, corpos, imaginários, atitudes, hábitos, condutas e discursos e modos de ser e estar no mundo.

A pedagogia, assim, também ocorre em outros locais, espaços e artefatos mais amplos do que a educação formal. Como exemplo, citamos o seguinte: o cinema, a televisão, as séries televisivas, a publicidade, as campanhas de moda, os brinquedos, a arquitetura, os *videogames*, os *videoclipes*, as histórias em quadrinhos, os desenhos animados, os álbuns de figurinhas, as revistas, os jornais, os livros, os periódicos científicos, os jogos da *internet*, os *podcasts*, os canais do *YouTube*, as mídias sociais, os programas de gastronomia, os *best-sellers*, *games*, *Cds* e *Dvds*, aplicativos de relacionamento, *chats*, entre outros veículos e plataformas digitais. Nesses espaços, "o poder é organizado e difundido" (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 14).

Nesse sentido, juntamente com esses locais e artefatos culturais que colocam em curso suas pedagogias, as imagens de referência também são entendidas como artefatos culturais que operam como territórios de educação e formação de identidades, subjetividades, sensibilidades e imaginários, uma vez que "existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades" (Giroux; McLaren, 2004, p. 144). Esses artefatos visuais reforçam, reificam, invadem, repelem, forjam e desnorteiam os dispositivos escolares, os currículos e as práticas educativas de sala de aula. Dessa maneira, reconfiguram e forçam novas maneiras de aprender e de construir conhecimentos, o que é mais atrativo e sedutor, diferentemente das velhas práticas educativas já consagradas pela instituição escolar.

As imagens de referência, por meio da disseminação das suas pedagogias, moldam e governam a vida diárias dos/as estudantes, "influenciando o modo como as pessoas pensam e como se comportam, como se veem e veem os outros e como constroem sua própria identidade" (Kellner, 2001, p. 10). Assim, as imagens em questão são altamente pedagógicas e funcionam como "máquinas

de ensinar" (Giroux, 2004) e de aprender, pois é "[...] difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais todas as pedagogias" (Costa, 2010, p. 136-137).

As imagens de referência, portanto, funcionam como *lócus* de aprendizagens e educação de sujeitos, pois, a partir das relações que estabelecemos e as experiências visuais que elaboramos com elas, nós e também os/as estudantes, aprendemos concepções, ideias, conceitos e estilos de vida que estão implicados nos nossos cotidianos e em nossas atividades diárias. As forças educativas e construtivas das imagens de referência "compõem a maior parte da cultura visual, que é tudo o que os humanos formam e sentem através da visão ou da visualização, e que dá forma ao modo como vivemos nossas vidas" (Freedman, 2006, p. 25).

Desse modo, consideramos as imagens de referência como artefatos culturais produzidos pela cultura (Hall, 1997a) e como uma ferramenta conceitual a partir das pedagogias culturais, proveniente dos Estudos Culturais em Educação. Entendemos, assim, que as imagens de referência compõem uma parte fundamental do terreno das pedagogias culturais que atuam na contemporaneidade, pois toda forma de pedagogia cultural está implicada na construção de sujeitos, valores, verdades e regras sociais (Andrade; Costa, 2015; Camozzato, 2014; Steinberg; Kincheloe, 2004; Giroux, 2004; Giroux; McLaren, 2004).

Dito isso, esclarecemos que, neste texto, objetivamos mostrar e problematizar os modos de funcionamentos e da proliferação das pedagogias das imagens em questão dentro das mídias sociais digitais. Ademais, este trabalho se insere na vertente do pós-estruturalismo, tendo como campo de teorização os Estudos da Cultura Visual e o das pedagogias culturais, nascida nos Estudos Culturais em Educação.

IMAGENS DE REFERÊNCIA: INTERAÇÕES, SOCIALIZAÇÕES E CONVIVÊNCIAS

Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (Manguel, 2001, p. 21).

Em um dos textos mais fabulosos¹ e esclarecedores que lemos sobre as pedagogias culturais, Camozzato (2014, p. 577) afirma que cada conceito “tem uma história, sendo da ordem da construção e, por isso mesmo, precisa ser articulado com as condições em que ele está se fazendo e refazendo”. O conceito de imagens de referência em questão, formulado por Brum (2017, 2019, 2020), aqui pensado e acionado pelo conceito de pedagogias culturais, também tem uma história, uma origem que se conecta com o frescor da Cultura Visual dos sujeitos. Acreditamos que, assim como as imagens, as palavras e os conceitos também são “matéria de que somos feitos” (Manguel, 2001, p. 21). De uma maneira muito particular, eles também dizem, de alguma forma, sobre o modo como pensamos, sentimos e visualizamos o mundo, as pessoas e os objetos.

Nesse sentido, a ferramenta conceitual de imagens de referência busca reconhecer e legitimar as imagens que constituem os repertórios visuais dos/as estudantes, a partir das mídias sociais digitais da *internet*. Essas imagens são compreendidas como artefatos culturais que põem em funcionamento suas pedagogias. Elas surgem nas redes sociais digitais dos/as estudantes e entram em exercício nos mais variados contextos sociais. Além disso, estão presentes nas suas vidas diárias e podem ser a representação de seus/suas artistas, cantores/as, personagens favoritos/as de filmes, seriados, novelas, desenhos animados, *clipes* musicais, *youtubers*, digitais *influencers*, *blogueiros/as*, entre outros/as profissionais de criação e divulgação de conteúdos digitais da *internet*.

Essas imagens são dinâmicas, interativas e vivem em espaços *online*, de acessos instantâneos e de interconectividade, que firmam diálogos entre sujeitos/usuários/as e imagens, imagens-receptor e que precisam gerar notificações e socializações, seja via mensagens, comentários, curtidas, *likes*, visualizações, seja por meio de compartilhamentos de dados, como fotos, vídeos, mensagens e informações. Por conseguinte, as imagens acabam conquistando suas confianças, admirações, audiências, *likes* e os modos de serem vistas.

Nesse entendimento, a partir das imagens de referência, os/as estudantes passam a se ver, identificar-se e reconhecer-se por meio dos discursos e opiniões publicizados e proferidas nas mídias sociais digitais. Ao se reconhecerem, constroem alguma familiaridade com aquilo que suas imagens de referência dizem, ouvem, mostram, postam e publicam. Esses discursos estão imbuídos de atitudes, posturas, jeitos de ser, de pensar e posicionamentos que as imagens de referência assumem nas suas redes sociais digitais, ocorrendo, assim, um processo de identificação e de reconhecimento por parte dos/as estudantes. Kellner (2001, p. 307), ao tomar a cultura da mídia² como análise, diz que ela põe à disposição imagens "com as quais seu público possa identificar-se, imitando-as". O autor argumenta, ainda, que a cultura da mídia "exerce importantes efeitos socializantes e culturais por meio de seus modelos de papéis, sexo e por meio de várias 'posições de sujeitos' que valorizam certas formas de comportamento" (Kellner, 2001, p. 307).

Dessa maneira, é preciso salientar que tudo que é publicizado pelas imagens de referência nas redes sociais digitais é pensado, aqui, como discurso, o que se dá sob o viés da concepção foucaultiana. Os discursos, nessa perspectiva, constroem e definem os objetos de conhecimento. Ao se posicionarem como objetos de conhecimento, as imagens de referência, bem como suas

2

Cabe destacar que as mídias sociais digitais integram o conceito de "cultura da mídia", desenvolvido por Kellner (2001).



publicações realizadas, acabam impactando e instituindo os modos de *ver* e *ser visto*, contribuindo, entretanto, para os processos de reconhecer-se e identificar-se a partir dos discursos. Publicar, nesse sentido, faz parte das estratégias de funcionamento das imagens de referência dentro das mídias sociais digitais dos/as estudantes, pois “a mídia fornece ambientes simbólicos, nas quais as pessoas vivem, e influencia intensamente pensamentos, comportamentos” (Kellner, 2001, p. 201) e os estilos de vida das pessoas.

Ainda, o autor complementa o exposto ao referir que a cultura da mídia se “constituiu como um plano de fundo natural e parte integrante da vida diária” (Kellner, 2001, p. 190), de maneira que essa cultura, na qual pessoas estão inseridas, “induz os indivíduos a identificar-se com as ideologias, as posições e as representações sociais e políticas dominantes” (Kellner, 2001, p. 11). Essas identificações são as maneiras como os/as estudantes se veem representados pelas suas imagens de referência. Os/as estudantes passam, assim, a encontrar nessas pedagogias culturais “aquilo que vemos em nós mesmos nestas imagens” (Oliveira; Valle, 2014, p. 126). Como recorda Debord (1997, p. 23), “[...] na sociedade contemporânea, estar [reconhecer e se ver] na imagem é existir”.

Os/as estudantes, dessa forma, encontram nelas um conjunto de conhecimentos, informações, representações, discursos, padrões/estilos de vida, convenções, gostos, comportamentos, regras sociais, conselhos e referências pessoais para gerirem suas condutas. Ato contínuo, integram suas vidas e seus contextos sociais. Dessa maneira, as imagens de referência que operam nas redes sociais digitais passam a determinar e regular preferências visuais, condutas, identidades e pensamentos. Contribuem, assim, “para que os indivíduos [fixem] representações sobre si mesmos e sobre seus modos de pensar-se” (Hernández, 2000, p. 52).

Esse processo de identificação ocorre pelo processo de subjetivação, o que, segundo Foucault (2004), se dá em função



de um atravessamento de várias práticas discursivas, tais como estas: econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas, visuais e midiáticas. De acordo com o autor, essas práticas discursivas são instituídas por nexos de poder e saber, que passam a contribuir com o processo de constituição dos sujeitos. Nessas práticas que nos enredam, nos tornamos sujeitos e, dificilmente, ficamos fora e neutros/as delas. Segundo o autor, há dois processos entrelaçados, a saber: a objetivação e a subjetivação.

No primeiro, os sujeitos tornam-se objetos de conhecimento, alvos de poderes que agem sobre eles/e nós e, conseqüentemente, de saberes que são fabricados a partir deles. No segundo, os sujeitos passam a se reconhecer e a se identificar como objeto de conhecimento, ou seja, dentro dos discursos visuais das suas imagens de referência, de maneira que passam a se observar, a se decifrar, a se analisar, a se reconhecer e a se visualizar, incorporando, assim, esses discursos visuais em suas vidas, culturas, corpos, condutas e vivências pessoais.

As escolhas pelas imagens de referência se dão, dessa maneira, por um processo singular de subjetivação, reconhecendo-se e identificando-se com os discursos visuais instituídos por essas imagens, de maneira que “se apropriam de características das representações visuais, e as adotam como representação de si mesmo” (Freedman, 2006, p. 26). Nesse sentido, as imagens de referência operam por meio de subjetivações sutis e complexas dos/as estudantes, agindo nas expressões dos corpos, dos pensamentos, das emoções, das atitudes, das condutas e dos imaginários nos quais estudantes se sentem representados/as.

Há, desse modo, um processo de subjetivação, de construção de si, o qual age e modifica as experiências, deslocando e transformando as experiências que os/as estudantes têm consigo mesmos. Foucault (2004) auxilia na compreensão de que o processo de subjetivação não existe sem a interação e a participação dos sujeitos



com as práticas discursivas. Em outras palavras, sem as interações e socializações dos/as estudantes com as suas imagens de referência em seus canais/redes e aplicativos, via *web*. Nessas relações que os/as estudantes estabelecem com suas imagens, acontece, concomitantemente, de maneira tênue e sutil, o controle e o governo das condutas, corpos e pensamentos.

As imagens, no entanto, subjetivam e exercem sobre os/as estudantes diferentes discursos visuais, sendo que estes últimos são imbuídos de influências que só fazem sentido em suas vidas, e constituem referências de valor, quando estão relacionadas e entrelaçadas com a cultura e a comunidade da qual fazem parte, bem como com suas experiências, necessidades, vivências pessoais, prazeres e emoções, dentro do processo da construção de si. Elas dependem, assim, da maneira como os sujeitos “interpretam o que acontece ao seu redor e ‘deem sentido’” (Hall, 2016, p. 20) ao seu universo visual. A Cultura Visual faz referência aos contextos culturais em que nós estamos situados e localizados e as posições que nelas ocupamos, engendrando imagens que “contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser” (Hernández, 2007, p. 31), de *ver* e *ser vistos*.

As imagens de referência funcionam não apenas como imagens que vemos, mas também como “imagens através das quais nos vemos” (Martins; Tourinho, 2015, p. 140). Incluem, “também, como elas nos veem” (Tourinho, 2011a, p. 11). Quando olhamos para alguma coisa, olhamos esta coisa em relação em relação às demais, uma vez que “nunca olhamos para uma coisa apenas” (Berger, 1999, p. 11). Inclusive, olhamos para nós mesmos e para o outro em relação aos outros. Nosso olhar está continuamente ativo, “continuamente em movimento, continuamente captando coisas num círculo à sua própria volta” (Berger, 1999, p. 11).

Em um dos ensaios que constitui o livro *Modos de ver* (Berger, 1999), o autor explica que, no ato de ver, nos damos conta



de que também podemos ser vistos. "O olho do outro combina com nosso próprio olho, de modo a tornar inteiramente confiável que somos parte do mundo visível" (Berger, 1999, p. 11). Em um exemplo esclarecedor, ele explica o seguinte: "se aceitamos que podemos ver aquele morro ao longe, estamos propondo que daquele morro podemos ser vistos" (Berger, 1999, p. 11). É nesse fluxo de *ver* e *ser visto* que as imagens de referência incorporam uma maneira de ver, pois o nosso ver ou a nossa percepção dependem do nosso modo particular de ver, o que é perpassado por relações de poder e saber, crenças, valores, ideologias e marcadores sociais.

Essas posições determinam, em grande parte, a maneira como interpretamos, aceitamos, negociamos os significados visuais e, sobretudo, os modos como vemos, "*visualizamos*", e somos vistos, "*visualizados*". Como lembra Hall (1997b, p. 16), "os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos". Em outras palavras, trata-se do modo como damos sentido àquilo que visualizamos e como interagimos, o que está implicado com as vivências já construídas e os problemas pessoais, dentro dos mundos sociais e visuais de cada um/a. Os significados não são produzidos pelas imagens de referência, mas via relações particulares que estabelecemos com elas. Afinal, elas só têm efeitos nos contextos em que vivemos, pois o "processo de construção de significados se produz em função do contexto: *o significado se constrói de acordo com uma necessidade de interpretar a realidade*" (Hernández, 2000, p. 105, grifos do autor). A esse respeito, Martins (2007) descreve o seguinte:

A imagem e significado dependem da condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas (Martins, 2007, p. 27).



Nesse sentido, as relações que se arquitetam e se criam com os significados e os modos pelos quais se constroem as experiências visuais, as subjetividades, as emoções e as identidades com as imagens são sempre singulares. Elas estão circunscritas em determinados tempos, espaços e contextos culturais, pois “são os participantes de uma cultura que dão sentidos a indivíduos, objetos e acontecimentos” (Hall, 2016, p. 20). Todavia, são sempre passíveis de permutas e de substituições. Diante disso, é possível afirmar que as escolhas que os/as estudantes fazem por algumas imagens de referência, em detrimento de outras, não se dão pelo valor da estética visual, e sim pelos significados que elas produzem. As imagens “não têm um significado próprio a ser desvelado ou decodificado” (Martins, 2018, p. 04), bem como não são uma descrição ou narração literal daquilo que está representado. Elas são “uma forma poderosa de representação”, pois, “além da beleza estética, uma imagem personifica um significado” (Freedman, 2008, p. 126). Assim sendo, são sempre relacionais, flutuantes e dialógicas para cada indivíduo, sujeitas a múltiplas (re)interpretações.

Essas singularidades que os sujeitos engendram e elaboram com as imagens incorporam formas específicas de ver, já que “o modo como vemos interfere na nossa maneira de interpretar” (Martins, 2018, p. 02) os seus significados. Nesse sentido, as “imagens mudam de significados quando mudam o entorno ou o contexto que são veiculadas” (Martins, 2007, p. 28), em decorrência, também, das posições dos marcadores sociais da diferença, tais como classe social, gênero, sexualidade, raça/etnia, idade, religião e localização geográfica, entre outros, nas quais somos constituídos e estamos localizados.

Esses fatores, tanto dos contextos em que as imagens são veiculadas, como os marcadores sociais, reverberam não apenas nas maneiras de ver e de interpretar os significados das imagens de referência, mas, sobretudo, nas formas como os sujeitos são influenciados pelos imaginários dos territórios sociais e visuais “onde

as pessoas estão situadas – moram, frequentam, etc. –, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo, coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação” (Martins, 2011, p. 18).

As contribuições teóricas dos/as autores/as (Freedman, 2008; Martins, 2007, 2011, 2018; Hernández, 2000, 2012, 2013; Hall, 1997b, 2016) sobre a produção e relação individual com os significados reforçam como a fartura da Cultura Visual e suas pedagogias estão indissociáveis da formação da vida dos sujeitos. Nessa linha de pensamento, “o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com elas” (Hernández, 2013, p. 83) e a maneira como “o significado é dado e tomado, construído e interpretado em situações diferentes” (Hernández, 2012, p. 47, tradução nossa)³.

Entretanto, as relações que são estabelecidas com as imagens são sempre audiências particulares para cada um/a de nós. Assim, em cada ambiente ou situação cotidiana, nós as rejeitamos, a elas resistimos ou as aceitamos. Mas isso não quer dizer que os sujeitos do mesmo contexto social ou coletivo não possam gostar, identificar-se, ver ou ter como referência a mesma imagem. Martins (2010, p. 27), nessa ordem, afirma que as “pessoas de uma mesma comunidade ou grupo social podem conviver no mesmo território, com as mesmas referências visuais, com as mesmas imagens”. Contudo, os modos de interações e socializações com as imagens de referência são individuais, pois cada sujeito “as percebe, vive e interpreta à sua maneira, de modo distinto, contribuindo para ampliar a noção de territorialidade visual, seus significados e seus espaços de diversidades” (Martins, 2010, p. 27).

3

Texto original: “el significado es dado y tomado, construido e interpretado em diferentes situaciones” (Hernández, 2012, p. 47).



Desse modo, como já referido, o processo de interação, significação, subjetivação e o modo com que se experiencia o visual a partir das imagens de referência são singulares, passíveis de mudanças, transições e alterações. Sendo assim, em cada circunstância, elas são transfiguradas a partir dos olhares que recebem, isto é, o *ver* e *ser visto*. Assim, fabricam “intermináveis localizações e deslocamentos dos significados” (Tavin, 2009, p. 03) que ocorrem e permutam “constantemente em cada interação pessoal e social de que” (Hall, 1997b, p. 03) participamos, compartilhamos e contestamos dentro da cultura.

As imagens de referência, dessa maneira, assumem um lugar de destaque e exercem influências na cultura, o que ocorre ao produzirem discursos, sentidos, conhecimentos, significados e ensinamentos na vida dos/as estudantes e também na vida de outras pessoas. De algum modo, essas imagens, pensadas aqui como pedagogias culturais, que “[...] ensinam alguma coisa” (Silva, 2020, p. 140), forjam e ajudam as construções das identidades, subjetividades e sensibilidades dos/as estudantes. Como afirma Tourinho (2011b, p. 06), “as imagens nos formam, construindo e configurando traços identitários que nos identificam e nos representam”.

Em cada faixa etária, como a infância, a pré-adolescência, a adolescência⁴, a juventude e a vida adulta, convivemos e estabelecemos experiências visuais com diferentes imagens de referência. Isso quer dizer que, a cada fase da vida, os repertórios visuais, e nossos modos de ver, perceber e interagir com as imagens, mudam e/ou são substituídos. Em cada uma dessas etapas, necessitamos de novas referências e orientações visuais para guiar, instituir e direcionar nossas condutas, emoções, atitudes, afetos, relações humanas e concepções de mundo. Elas estão presentes ao longo do curso

4 É preciso salientar que cada faixa etária e período destacado são formados por diferentes circunstâncias culturais. Assim, entendemos não como conceitos únicos e fixos, mas como plurais, que estão sempre se refazendo, contornados por diferenças muito específicas de cada lugar, tempo, espaço e momento histórico.



de nossas vidas e mudam de acordo com os lugares em que nos encontramos, juntamente com os interesses e os problemas cotidianos de cada um. As imagens de referência, ao operacionalizar em cada contexto social, são oscilantes, modificáveis e voláteis, assim como as experiências visuais, os significados, os gostos, as predileções e os interesses pessoais.

No entanto, no período escolar, as crianças e os/as adolescentes parecem ser as presas mais fáceis das forças das imagens de referência. Nessa fase da escolaridade, marcada pela infância e adolescência, os/as estudantes encontram-se em pleno desenvolvimento físico e cognitivo. Estão, em suma, em processo de amadurecimento das emoções, estímulo à criação, pensamento e fortalecimento dos vínculos sociais e familiares. A puberdade e a adolescência, por exemplo, são os momentos das descobertas da imagem pessoal, da alteração da voz, das mudanças hormonais, das primeiras relações sexuais e das formações das referências e dos valores. É nesse processo de transformações e transições que crianças e adolescentes, muitas vezes, acabam recorrendo às referências de representações visuais no universo das mídias sociais digitais. Essa “cultura veiculada pela mídia divulga imagens e cenas poderosas em termos de identificação que podem influenciar diretamente o comportamento, criando modelos de ação, moda e estilo” (Kellner, 2001, p. 142).

A infância e a adolescência, entretanto, “são alvo de poder e sedução da imagem, e com ela constituem seus modos de ser, perceber, desejar e experimentar o mundo” (Tourinho; Martins, 2010, p. 42). As crianças e os/as adolescentes são marcados/as por díspares imagens de referência, as quais envolvem consumo, *glamour*, ostentação, expectativa e ilusão. Estas contribuem para o processo de formação das suas identidades, personalidades, subjetividades e emoções. Não obstante, instauram sentimentos, desejos, necessidades, vontades de pertencimento, pois “as crianças vivem o mundo das visibilidades no qual, mais do que ter, é importante parecer: parecer ter, parecer ser” (Momo, 2007, p. 10).

Essas pedagogias culturais também estão emaranhadas nos processos excludentes, no estabelecimento de regras sociais, nos marcadores de diferenciação e nas distinções entre crianças, grupos, produtos, valores e significados. Diversas pesquisas que envolvem crianças e adolescentes, imagens e artefatos artísticos e culturais destinados para este público, bem como suas pedagogias, sinalizam como crianças e adolescentes negociam, interagem e dão sentido às imagens das mídias digitais, eletrônicas e impressas, articulando valores, significados e informações em suas vidas (Cunha, 2005, 2010, 2012; Giroux, 2004; Horn, 2010; Momo, 2007, 2015; Nascimento, 2010; Nunes, 2010; Nunes; Martins, 2014, entre outros/as autores/as).

As mencionadas investigações demonstram como as infâncias e as adolescências são marcadas pela mercantilização de produtos e bens materiais destinados a esses públicos específicos, em que os sujeitos instituem modos de ver a si mesmos, os outros e o mundo a partir das representações. Isso corrobora também para arquitetar culturas infantis e concepções de infâncias por meio das visualidades. As crianças, os/as adolescentes e os/as jovens contemporâneos/as, como afirmam Tourinho e Martins (2011), são os mais influenciados pela Cultura Visual que os/as rodeiam, ou seja, pelas imagens, artefatos artísticos e culturais e as pedagogias que os circundam. "Isto torna evidente que estamos irremediavelmente expostos a uma hipervisualização do cotidiano na infância, na adolescência e na idade adulta" (Martins, 2010, p. 21).

Os conhecimentos, os interesses, as identidades, as subjetividades, os pensamentos e os imaginários desses sujeitos são contagiados por influências visuais (Tourinho; Martins, 2011), que passam a ser incorporados nos seus modos de agir, ser, viver, existir e ver. Esse público é o mais vulnerável e está mais exposto a uma irremediável hipervisualização das pedagogias da Cultura Visual do cotidiano, de modo que necessita de referências e informações visuais para gerir suas vidas. De tal maneira, é dependente das representações visuais para compor suas existências humanas.

Giroux (2001, p. 18) ressalta que “a cultura se converteu atualmente na força pedagógica por excelência e sua função, como condição educativa fundamental para a aprendizagem” de pessoas, principalmente de crianças, adolescentes e jovens, que “têm sido as presas mais fáceis dessa imensa teia saturada de imagens e cintilações sedutoras, que fascinam, interpelam, convocam, e por fim, subjetivam, regulam e governam” (Costa, 2006, p. 181). Em consonância com o autor e com a autora, Nunes (2010) também enfatiza que, na infância e na adolescência, os/as jovens são regulados/as e subjetivados/as pelas imagens. Desse modo, buscam identificações e referências visuais nos seus personagens, em ídolos preferidos/as e em diferentes artefatos culturais, tais como filmes, brinquedos, livros infantis, álbuns de figurinhas, roupas, materiais escolares e *sites*.

De tal maneira, tais imagens instauram em crianças e adolescentes desejos de tornarem-se iguais às imagens e/ou aos sujeitos representados. Procuram imitar os seus jeitos de ser, de falar e de agir, formando, assim, os seus ideários, sonhos, imaginários, estilos de vida e modos de viver. Em outras palavras, as imagens “operam através da idealização e da expectativa dos indivíduos que querem se ver refletidos nos objetos/produtos/imagens que desejam e adquirem” (Martins, 2010, p. 21). É por isso que as imagens de referência dos/as estudantes são inteiramente mutantes, pois elas têm valores simbólicos.

Para além das influências, ensinamentos e construções das identidades e subjetividades que as imagens de referência instituem nos/as estudantes, esses artefatos culturais que navegam nas redes sociais digitais são também territórios de ajuda e de aconselhamento. Em outras palavras, funcionam como uma espécie de “guia de bem-estar” e “manuais” que estruturam e dão sentido às suas vidas, às suas emoções, aos seus conflitos pessoais, às suas descobertas e aos espaços sociais que ocupam. Esses territórios educativos visuais, de orientação e suporte de ajuda, permitem que crianças, adolescentes e jovens busquem referências e estilos de vida para guiarem as suas



próprias existências, bem como lidar com suas emoções, anseios, necessidades, pensamentos, angústias, sensibilidades, questionamentos, dúvidas, descobertas, incertezas e os problemas pessoais diários pelos quais estão passando ou que se apresentam em seus cotidianos, com os quais, muitas vezes, a escola, os/as professores/as e a família não conseguem lidar e/ou responder.

Hernández (2007, p. 37) afirma que, nos espaços culturais, crianças, adolescentes e jovens “encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade” e compor suas histórias e narrativas de vida, que estão comprometidas com as experiências cotidianas e com as referências visuais que os constituem. Isso significa que a Cultura Visual e as imagens de referência partem dessa cultura e que os/as estudantes têm interações, visam promover “experiências que permitam [...] terem a compreensão de como as imagens influenciam em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos” (Hernández, 2007, p. 25).

Em consonância com esses lugares visuais pedagógicos de influências, autoajuda e ensinamentos, as imagens de referência também são locais de escuta e de fala. Ou seja, elas são uma “válvula de escape”, já que, frequentemente, a instituição escolar não consegue criar ou promover espaços de escuta para que estudantes possam expor suas ideias, pensamentos, angústias, vontades e determinados pontos de vista sobre suas vidas e interesses pessoais. Essas imagens, assim, são compreendidas como lugares de confissões, de exposição de ideias, de conhecimentos, de experiências, de sentimentos, de valores, de vontades e de mediação das emoções, como também de lugares de aprendizagens para que os/as estudantes possam criar suas experiências, expectativas e imaginações.

Esses locais em que as imagens de referência operam são também espaços de partilha de ideias, de opiniões, de socializações,

de encontros de interesses incomuns, e, sobretudo, de educação, de conhecimentos e de informações, que, muitas vezes, não são legitimados pela instituição escolar nem pelos discursos curriculares. Isso ocorre porque as imagens de referência usam um vocabulário e uma linguagem acessível, com gírias e dialetos de fácil compreensão para os/as estudantes. O vocabulário e as maneiras como as imagens falam, frequentemente, são assunto e tema de interesses dos/as estudantes e, conseqüentemente, fazem sentido e produzem significados nos seus contextos.

Os/as estudantes, entretanto, recorrem às suas imagens de referência nas mídias sociais digitais. Como espaços sociais, são, por conseguinte, os locais em que buscam ajuda, orientações, instruções, trocas e interações sobre o que sentem, o que os/as afeta e os/as assola. Essas imagens são primordiais para as aprendizagens individuais e coletivas dos/as estudantes, pois elas “[...] constroem um mundo imaginário de segurança, coerência e inocência infantil onde as crianças”, os/as adolescentes e os/as jovens “encontram um local para se situar em suas vidas emocionais” (Giroux, 2004, p. 52). As imagens de referência acabam, assim, tendo “grande impacto sobre a cultura infantil e juvenil, infundindo valores e preferências, legitimando determinadas concepções pessoais, instituindo estéticas e, sobretudo, estabelecendo e recomendando papéis para os indivíduos em sociedades” (Falcão; Martins, 2014, p. 225).

As imagens de referência, nesse sentido, assumem um papel relevante na cultura, uma vez que são compreendidas como pedagogias culturais, sendo, portanto, territórios pedagógicos visuais de formação de crianças, adolescentes e jovens. De alguma maneira, esses espaços têm gerenciado e construído as aprendizagens das gerações mais atuais, articulando experiências vividas com os seus novos conhecimentos. Os/as estudantes que recebemos em nossas salas de aula, vale lembrar, vivem em uma Cultura Visual. Esta última oferece a eles/elas e coloca em operação uma gigantesca e diversificada gama de imagens e artefatos artísticos e culturais sedutores.

Dessa forma, os/as estudantes não têm como escapar ou desviar das forças polissêmicas das imagens de referência que emanam sobre elas/elas e sobre nós.

Portanto, podemos considerar que a Cultura Visual é um campo que abarca as imagens de referência e outras imagens, sejam elas fixas, em movimento, digitais ou tecnológicas, de diferentes formas, formatos e dispositivos. As imagens de referência, aqui compreendidas como pedagogias culturais, funcionam, assim, como espaços e lugares de educação e de fabricação de sujeitos, experiências e saberes elaborados fora da instituição escolar. No entanto, frequentemente, não são reconhecidas pelos currículos oficiais como conhecimentos legítimos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Texturas**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 24 maio 2021.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Artemídia Rocco, 1999.

BRUM, Lucas Pacheco. **Imagens de referência**: uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Artes Visuais) – Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24513>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRUM, Lucas Pacheco. Como assim? Imagens de referência? In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019c, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: PPGEDU, 2019. p. 1-12.

BRUM, Lucas Pacheco. Imagens de Referência e sua potência pedagógica no ensino de Artes Visuais. **Visualidades**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 01-19, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/53629>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 19 mar. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber Paisagens escolares no mundo contemporâneo. *In*: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 177-195.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a Contribuição das Análises Culturais para a Formação de Professores no Início do Século XXI. **Educar em Revista** (Impresso), v. 37, n. 37, p. 129-152, ago./maio. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19089/13278>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79457>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As infâncias nas tramas da Cultura Visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 131-161.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma Professora de Arte sobre o Ensino de Arte na Contemporaneidade. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das Imagens**: desafios para arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 99-123.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FALCÃO, Jordana; MARTINS, Raimundo. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). O que os jogos querem ensinar? Reflexões sobre divertimento e educação? **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 225-245.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la cultura visual**: currículo, estética y la vida social de arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 126-142.

GIROUX, Henry. **Cultura, política y prática educativa**. Barcelona: Graó, 2001.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 49-81.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 144-158.

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. 1997a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 23 out. 2020.

HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart (org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

HERNÁNDEZ, Fernando. Elementos para uma génesis de um campo de estúdio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. **Visualidades**, [S.l.], v. 4, n. 1 e n. 2, p. 13-62, jan./jun., jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17998>. Acesso em: 11 jan. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens. Pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 77-95.

HORN, Ticiana Elisabete. "E qui num sei nada di nada!": visualidades sobre a infância rural em artefatos visuais endereçado às crianças. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 191-208.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia - estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e de ódio. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: OLIVEIRA, Marilda de (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 19-40.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem**, [S./l.], v. 13, n. 22. p. 19-31, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro**: Cultura Visual e Escola, Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 09, p. 15-21, ago. 2011.

MARTINS, Raimundo. Arte e cultura visual. *In*: GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEROTTO, Lilian Ucker (org.). **Licenciatura em artes visuais**: percurso 3. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. (Coleção Licenciatura em Artes Visuais). Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/3/001.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual**: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 133-146.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12185>. Acesso em: 27 out. 2020.

MITCHELL, William John Thomas. Showing seeing. **Journal of Visual Culture**, [S./], v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147041290200100202>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Visualidade e Infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura Visual e Infância:** quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 15-36.

NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção de feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura Visual e Infância:** quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 165-189.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. Um convite para “Educar/Pensar” infâncias líquidas. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (org.). **Cultura Visual e o Ensino de Arte:** concepções e práticas em diálogo. Pelotas: Editora da UFPel, 2014. p. 169-188.

OLIVEIRA, Marilda de; VALLE, Dalla, Lutiere. Construcionismo Social e Educação: uma possibilidade para ensinar/aprender a partir do cinema. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (org.). **Cultura Visual e o Ensino de Arte:** concepções e práticas em diálogo. Pelotas: Editora da UFPel, 2014. p. 117-141.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (org.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

TAVIN, Kevin. Seeing and being seen: teaching visual culture to (mostly) nonart education students. **The International Journal of Arts Education**, [S.l.], v. 07, n. 02, p. 01-22, 2009. Disponível em: https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2436_00010022.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 37-55.

TOURINHO, Irene. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro**: Cultura Visual e Escola, Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 09, p. 09-14, ago. 2011a.

TOURINHO, Irene. Cultura Visual e Escola: introdução. **Salto para o futuro**: Cultura Visual e Escola. Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 09, p. 04-08, ago. 2011b.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 51-68.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 61-76.



9

*Bianca Rocha Gutterres
Francisco Jardel Paim de Freitas*

VOCÊ PRECISA MALHAR:

LIÇÕES SOBRE CORPOS E ESTILOS
DE VIDA EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS
DE ACADEMIAS DE GINÁSTICA

Na Contemporaneidade percebemos que a preocupação com o corpo tem se intensificado. Para algumas pessoas o culto ao corpo tem ocupado a centralidade da existência. Preocupado com a saúde e com a estética (sobretudo com a estética, um dos marcadores por excelência de *status* da representação do corpo contemporâneo), o culto ao corpo atravessa diversos segmentos da sociedade e faixas etárias, ancorados em discursos médicos, técnicos, farmacológicos, publicitários, pedagógicos, entre outros.

Considerando-se os diferentes segmentos da sociedade em que o culto ao corpo está presente, outro aspecto a ser observado é a diversidade da oferta de serviços que prometem atender à vontade de um “corpo perfeito” e de um “estilo de vida saudável”, modos de ser e estar não mundo, muito almejados na Contemporaneidade. Academia de ginástica, grupos de corrida e de ciclistas, danças dos mais variados estilos, *personal training*, musculação, *crossfit*, nutrição adequada, medicamentos e cirurgias plásticas, são apenas algumas das possibilidades de serviços ofertados, que anunciam a redenção a partir da tomada de decisão do sujeito que busca transformar sua própria vida.

Nessa direção, este texto aposta na problematização acerca de como anúncios publicitários e *folders* de academias de ginástica de Porto Alegre/RS e região metropolitana, enunciam, representam, ensinam e vendem a possibilidade/necessidade da transformação de corpos e estilos de vida na Contemporaneidade. Para tanto, foram analisadas 13 imagens encontradas em *folders* e anúncios publicitários de academias locais. O método de análise do *corpus* da pesquisa foi o das análises culturais inspiradas em Costa (2000) e Wortmann (2007).

As discussões acerca dos modelos de corpos legitimados socioculturalmente na Contemporaneidade, e enunciados pelos *folders* das academias de ginástica, percorrem, basicamente, 2 eixos analíticos: i) Corpos individualizados: a culpa por não estar situado

na racionalidade do culto ao corpo e do sujeito empreendedor de si; e ii) Corpos diferenciados: a oferta de modelos ideais de corpos – infantis, juvenis, femininos, grávidos – para todos e para cada um. Convidamos o leitor para caminhar conosco nessas análises e juntos olharmos para como esses artefatos culturais enunciam, representam, ensinam e vendem a possibilidade/necessidade da transformação de corpos e estilos de vida na Contemporaneidade, funcionando, assim, como uma pedagogia cultural.

PEDAGOGIAS CULTURAIS: OS FOLDERS ENSINANDO MODOS DE SER E DE VIVER

Na Contemporaneidade, a televisão, os jornais, as revistas, as redes sociais digitais, as plataformas de *streaming* e de conteúdo audiovisual, configuram-se como os principais canais de acesso de prestadores de serviços e vendedores aos consumidores em potencial. Não obstante, um material gráfico ainda muito utilizado para informar, divulgar produtos ou serviços e auxiliar em campanhas de *marketing* é o *folder*. Precisamente, no âmbito da academia de ginástica, instituição que, historicamente, ocupa lugar central nas sociedades quando se trata de saúde e estética, o *folder*, pode ser considerado como um artefato da Pedagogia Cultural, na medida em que age no sentido de enunciar, representar, ensinar e vender a possibilidade/necessidade da transformação de corpos e estilos de vida das pessoas.

Acerca do conceito de Pedagogia Cultural, Giroux e McLaren (1995) destacam que há pedagogia em qualquer espaço em que se efetua educação, em que se ensina aos indivíduos modos de proceder e “em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir

a experiência e produzir verdades” (Giroux; McLaren, 1995, p. 144). Na mesma direção, Santos (1999) defende que as múltiplas instâncias culturais também são pedagógicas quando se referem ao corpo “porque em seus modos de apresentação capturam sentidos que circulam na cultura, ressignificando-os, bem como impondo outros através de suas intrincadas redes de poder” (p. 196).

No caso deste trabalho, importa perceber de que modo o corpo e os estilos de vida estão sendo representados nos *folders* dos anúncios publicitários das academias de ginástica, isto é, verificar como são descritos, classificados, nomeados e produzidos determinados tipos de corpos, sujeitos e comportamentos nos/através dos *folders*. Nesse sentido, Fischer (2001) nos ajuda a problematizar como os meios de comunicação induzem modelos de corpos aceitos na sociedade contemporânea.

Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que o transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis e eternos (Fischer, 2001, p. 48-49).

Assim, consideramos que todos esses aparatos midiáticos, publicitários, tecnológicos e muitos outros, operam no sentido de educar os sujeitos e seus corpos como qualquer outra instância educativa, e, por isso, são concebidos como Pedagogias Culturais.

CORPOS INDIVIDUALIZADOS: A CULPA POR NÃO ESTAR SITUADO NA RACIONALIDADE DO CULTO AO CORPO E DO SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI

O processo de individualização do sujeito está profundamente relacionado ao processo de racionalização da sociedade ocidental que, no final do século XVIII e início do século XIX, encontrou no corpo humano um novo objeto de exploração e controle. A Modernidade terá sido, por isso, responsável pelo desenvolvimento de um novo modo de poder centrado no corpo que se tornou um corpo investido, crescentemente submetido ao controle social e intervenções no sentido de canalizar e controlar as forças que agiam sobre seu comportamento.

A esse respeito, Pereira (2010) esclarece que a emergência de uma “aprendizagem do controle corporal” foi fundamental, naquele período, em função da necessidade de se “adquirirem as competências próprias da cultura contemporânea” (p. 45). Segundo a autora, “para além dos processos de individualização e de racionalização, decorrentes da modernidade, é de salientar, ainda, o processo de secularização” (p. 46). A secularização é caracterizada pelo declínio e descrença na religião tradicional, ao mesmo tempo em que ocorre um aumento maciço da preocupação com o corpo na cultura de consumo e, conseqüentemente, uma tendência de as pessoas darem mais importância, na Contemporaneidade, ao corpo como constituinte do “eu”. Pereira (2010) explica ainda que “o controle regulamentar do corpo passa a ser, essencialmente, exercitado pelo consumismo e pela indústria da moda e não tanto pela religião” (p. 46, tradução nossa).

Aproximando essas ideias ao que encontramos nos *folders* das academias de ginásticas, entendemos que a indústria do *fitness* – com todos seus especialistas, serviços individualizados, controles de qualidade – é mais uma possibilidade de produção e controle do corpo. Isso parece estar evidenciado na imagem a seguir, do *folder* da Academia Companhia Athletica.

Imagem 1 – Folder Academia Companhia Athletica

Medicina e academia a favor da saúde preventiva

O Programa Prevenção traz uma iniciativa pioneira em academias no Brasil. Oferece exercícios físicos como parte da terapêutica médica a indivíduos com um perfil de risco para doenças relacionadas ao sedentarismo e obesidade ou mesmo com patologias já instaladas, visando a prevenção de seus agravamentos.

Além da nossa equipe de colaboradores, formada por profissionais de Educação Física, Nutricionistas, Fisioterapeutas e Fisioterapeutas, fazemos a orientação e prescrição de exercícios físicos com foco na melhoria da saúde e na integração com a medicina, resultado em maior longevidade e qualidade de vida do praticante.

Prescrevemos atividades físicas orientadas para:

- Síndrome Metabólica;
- Osteoporose;
- Arteriosclerose;
- Diabetes;
- Hipertensão Arterial Sistêmica;
- Obesidade;
- Dislipidemia;
- Cardiopatias;
- Fibromialgia;
- Estresse;
- Lombalgias.

A CIA ATHLETICA É 10

1. Temos rede de academias no Brasil e no exterior (ISO 9001:2000). Clima o melhor academista do Brasil.
2. Todos os profissionais da Cia Athletica são devidamente registrados no CREF.
3. A gestão do atendimento é feita por meio de equipes especializadas, levando a prática como forma de prevenção, orientação, orientação e orientação para os profissionais que mais se atualizam e inovam, além de um departamento de criação de programas exclusivos.
4. Nossa missão é ajudar as pessoas a estar bem fisicamente e a fazer novas coisas, sempre. Cremos nos valores: o cliente, o comprometimento, a integridade, a performance, a flexibilidade, a boa hora e o time.
5. Fazemos as atividades com deficiências e materiais de Primeira Mão, fornecendo com treinamento especializado para prática orientada.
6. Sistema de treinamento de acordo com as especificações da qualidade do PNT.
7. Trabalhamos com equipamentos de última geração das marcas Ulla Fibra, GYM e Technogym. Tudo que a tecnologia no mundo chega primeiro na Cia Athletica.
8. A Cia Athletica tem o Programa Prevenção com equipe especialmente treinada para a orientação de soluções dentro da universidade da atividade física para vários níveis de risco, que completa o tratamento baseado pela medicina portadora do risco que a Academia oferece a progressão dele dentro do ambiente.
9. Programa de resultados individualizado da prescrição de atividades, feito por uma equipe de profissionais especializados e comprometidos a gerar resultados para todos dentro da academia.
10. Serviços de Fisioterapia, Pilates, Fisioterapia, Child Care, Serviços, outros equipamentos e muito mais.

Fonte: Academia Companhia Athletica.

No *folder* são disponibilizados especialistas em diversas áreas da saúde, prescrições de atividades físicas com supervisão de fisiologistas, fisioterapeutas e profissionais de Educação Física



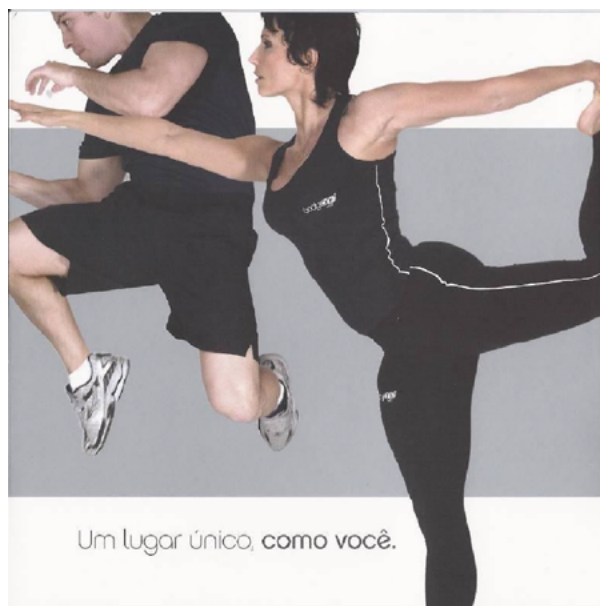
para os indivíduos com um perfil de risco para doenças relacionadas ao sedentarismo, obesidade e/ou outras patologias já instaladas. Tratamentos e treinamentos individualizados e prontos para resolver o “seu” problema. Para Pereira (2010), “psicólogos, psiquiatras, terapeutas, consultores e, atualmente, os *personal trainers* desenvolvem processos de exame pessoal e de confissão contemporâneos” (p. 58). Sobre os *personal trainers*, Pereira (2010) esclarece que os conhecimentos e aptidões que detêm oferecem, não apenas a possibilidade de aliviar muitas das dificuldades pessoais e interpessoais que atravessam a vida das pessoas na Contemporaneidade, mas também prometem melhorar a qualidade de vida. Parece que a subjetividade e a vida social tornaram-se, nas sociedades contemporâneas, objeto e alvo do conhecimento especializado. O outro excerto do *folder* reafirma essa ideia do conhecimento especializado e da qualidade profissional, pois a academia diz possuir certificação ISO 9001:2000; afirma ter sido eleita “a melhor academia do Brasil”, com todos os profissionais devidamente registrados no Conselho Regional de Educação Física (CREF).

A academia se diz, ainda, equipada com desfibriladores e materiais de primeiros socorros e contar com profissionais treinados para o pronto atendimento. Chamam a atenção, também, outras especificações, tais como um sistema de tratamento do ar de acordo com as especificações de qualidade da ABNT, os equipamentos de última geração e o programa de resultados, voltado, segundo o *folder*, para a “individualização da prescrição de atividades feita por uma equipe de profissionais especializados que acompanharão e gerenciarão o treinamento na academia”. Assim, é possível apreender, a partir do *folder*, que a academia é super personalizada e atende pessoas únicas, formando corpos, por sua vez, cada vez mais individualizados.

Outro exemplo de *folder* que enuncia a individualização é o da academia *Body One Club*, no qual se vê um homem jovem dando um salto no ar, como se fosse golpear algo, com um olhar focado, ao

que parece, nele mesmo e no próprio movimento; ao seu lado, uma mulher, aparentemente, de meia idade, com corpo bem “malhado”, segurando uma das pernas, em uma posição de equilíbrio. Seu olhar também parece focado nela mesma e no movimento que está a executar. Os dois parecem não estar em contato um com o outro, dando a impressão de que se trata de uma montagem. Abaixo deles, uma frase de apelo motivacional, “Um lugar único, como você”, contemplando – e reforçando – a ideia de individualização.

Imagem 2 – Folder Body One Club



Fonte: Academia Body One Club.

Outros elementos do *folder* complementam a questão da individualização, como por exemplo: modalidades das mais variadas (musculação, ginástica, treinamento funcional CORE 360°, danças, lutas, Mat Pilates, yoga, clube de corrida, alongamento, *bike indoor*, colônia de férias, aulas infantis), conveniências (bistrô, fisioterapia estética e esportiva, gastronomia *light*, lavanderia, liberação

miofascial, loja de suplementos alimentares, massoterapia, moda *fitness*, nutrologia, pilates *studio* e salão de beleza) e os serviços oferecidos (ambiente climatizado, *lounge* com lareira, sauna úmida, sala de alongamento, *kids club*, *webspace*, internet *wireless*, *body one* TV, *towel service*, estacionamento e achados & perdidos).

Nessa perspectiva Bauman (2009, p. 76) sublinha que os especialistas ou colaboradores são “as novas autoridades” contemporâneas no mundo da “modernidade líquida”. Isso pode ser observado na ideia do capitalismo leve que é amigável com o consumidor. Esse sistema não aboliu as autoridades que ditam as leis, nem as tornou dispensáveis, apenas possibilitou a coexistência de inúmeras autoridades. Assim, “é por cortesia de quem a escolhe que a autoridade se torna uma autoridade”, as autoridades não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem as escolhe; tentam e seduzem” (*op. cit.*, p.76).

Essa variada gama de possibilidades oferecidas nos *folders*, com muitos tipos de treinamentos, com profissionais e especialistas das mais diversas áreas, com qualidade comprovada, pode ser comparada ao exemplo utilizado por Bauman (2009, p. 75), quando refere que “o mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos.”

Em *Modernidade Líquida*, Bauman (2009) mostra as transformações dos modos de vida e dos modos de produção contemporâneos e, a esse respeito, traz como exemplo o modelo fordista, presente na sociedade moderna, que funcionava como uma “corrente invisível que prendia os trabalhadores a seus lugares e impedia sua mobilidade” (p. 70). Hoje, com o rompimento dessa corrente, “quem começa uma carreira na Microsoft, não sabe onde vai parar” (*op. cit.*), ao contrário do passado, quando começar a trabalhar na Ford ou na Renault implicava a quase certeza de que a carreira seguiria seu curso no mesmo lugar (p. 70). Diz ele: “o capitalismo pesado,

no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, o mundo das autoridades, de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor” (p. 76).

Acerca desse aspecto, Le Breton (2003) enfatiza que o próprio sujeito é o mestre de obras que decide a orientação de sua existência:

A partir de então, o mundo é menos a herança incontestável da palavra dos mais velhos ou dos usos tradicionais do que um conjunto disponível à soberania pessoal mediante o respeito de certas regras. O extremo contemporâneo define um mundo em que a significação da existência é uma decisão própria do indivíduo e não mais uma evidência cultural. A relação com o corpo depende menos da evidência da identidade consigo mesmo do que daquela de agora em diante de um projeto a sublinhar na representação de si. É importante gerir seu próprio corpo como se gerem outros patrimônios dos quais o corpo se diferencia cada vez menos. O corpo tornou-se um empreendimento a ser administrado da melhor maneira possível no interesse do sujeito e de seu sentimento de estética (Le Breton, 2003, p. 31-32).

Para Bauman (2009) muitas pessoas buscam exemplos e modelos a serem seguidos, pois olhando para a experiência de outras pessoas, esperam descobrir a causa da sua própria infelicidade e encontrar meios de resistir aos problemas ou resolvê-los. Sobre este aspecto, Bauman (2009) cita o exemplo de Jane Fonda, descrito em seu livro *Jane Fonda's Workout Book* (1981), em que a instrutora se oferece como um exemplo vivo, mais do que como uma autoridade. A mensagem de Fonda é direta e explícita sobre o tipo de exemplo que seus leitores deveriam seguir: “Gosto muito de pensar que meu corpo é produto de mim mesma, é meu sangue e entranhas. É minha responsabilidade” (Fonda *apud* Bauman, 2009, p. 79). Ainda sobre o exemplo de Jane Fonda, Bauman (2009) complementa: “a mensagem de Fonda para toda a mulher é que trate seu corpo como sua



propriedade (meu sangue, minhas entranhas), seu próprio produto e, acima de tudo, sua própria responsabilidade." Sobre o aspecto da responsabilidade, Bauman (2009) enfatiza, em tom jocoso, que "você deve a seu corpo cuidado, e se negligenciar esse dever, você deve sentir-se culpada e envergonhada", ou seja, "imperfeições do seu corpo são sua culpa e vergonha". Mas não é preciso preocupar-se, pois a "redenção do pecado está ao alcance das mãos da pecadora, e só de suas mãos" (*op. cit.*, p. 79).

Nesse sentido, supostamente, o sujeito é o único responsável pelo seu corpo e pelo que faz com esse corpo. Isto é, ele deve ser um empresário de si. Sibilia (2002) esclarece que o indivíduo passa a ser responsável por sua saúde e pelas condições de seu corpo, se tornando gestor de si na administração de seu próprio capital privado e nas escolhas das opções disponíveis no mercado para modelar seu corpo e sua alma.

Outro exemplo que ilustra essa racionalidade é o que encontramos no anúncio da academia Companhia Athletica, dirigido ao público da revista *Veja*. A propaganda apresenta uma mulher vestida de acordo com a função administrativa corporativa que parece exercer, com o corpo congelado a partir da cintura e formando, com o conjunto de seus materiais de trabalho (um computador portátil, um telefone, uma luminária, uma cadeira etc.), um único bloco imobilizado. A mulher em questão demonstra estar tentando sair da pedra de gelo, do que a prende, ou seja, se movimentar, sair correndo, para longe das tarefas e atribuições, mas se encontra imobilizada. Na parte inferior da propaganda, encontra-se a frase de apelo motivacional: "Só depende de você. Liberte-se".

Imagem 3 – Propaganda Cia. Athletica – Revista Veja



Fonte: Revista Veja.

Essa ideia de que “Só depende de você” pode ser exemplificada através do texto de Pereira (2010), em que descreve:

Ser capaz de controlar o nosso corpo nos é apresentado como objetivo da vida, como uma forma de controlar conflitos internos, bem como a vida pública, como uma forma de negar a fraqueza corporal ou a velhice, como uma forma de sentir vergonha e responsabilidade pela falha de ficar distante destes ideais, como uma forma de se tornar “herói” quando se está pronto e preparado para trabalhar para isso (Pereira, 2010, p. 48).

Em seu livro, “O intolerável peso da feiura – Sobre as mulheres e seus corpos”, Joana Novaes (2006) descreve como 20 jovens mulheres, entrevistadas, se sentiam quando não malhavam e que a grande maioria acreditava estar cometendo uma falta grave e se sentiam mal com isso. O que foi observado pela autora nas respostas foi, em especial, o sentimento de não terem cumprido um dever.

Segundo Castro (2004, p. 11), a percepção da academia como um espaço de sociabilidade, também se constitui num dado comum a todos os grupos que buscam fazer amigos, parceiros afetivos e interlocutores, e por fim, a sensação de prazer e bem estar gerada pela atividade física, que, paradoxalmente, coloca-se como obrigação, gerando culpa quando não se a pratica. É nesse sentido que entendemos ser interessante incluir os *folders* e propagandas das academias como instâncias que, segundo Strim (2011), mesmo que indiretamente, estão implicadas na produção desse modo contemporâneo de condução de sujeitos empreendedores de si mesmos. Segundo a autora, essas diferentes instâncias constroem posições de sujeito que permitem que as pessoas se encaixem ou não em tais prescrições ou recomendações. Desse modo, é possível dizer que, para aqueles sujeitos que não obtêm êxito no gerenciamento do seu corpo e de sua saúde, restará o sentimento de culpa. Evitar comportamentos ditos “de risco” demonstra que o sujeito é empresário de si, isto é, demonstra a capacidade individual de planejar e organizar a própria vida. Sibilia (2004) esclarece que esse movimento implica em um investimento pessoal do sujeito, no sentido do autogerenciamento.

[...] os riscos (ainda) não podem ser eliminados de vez, só podem ser parcialmente controlados ou, no melhor dos casos, diminuídos, lançando mão de grandes doses de prudência e sacrifício, privações e sofrimento. Ou seja, graças a uma boa gestão de si que envolva não apenas o indispensável autocontrole, mas também um bom conjunto de práticas bio-ascéticas (Sibilia, 2004, p. 69).

Segundo Castiel (1999), o conceito de risco traz consigo a noção de “possibilidade, o que permite a identificação de potenciais fontes de agravos e a adoção de medidas preventivas e de segurança”, constituindo “as bases preditivas e legitimadoras para as medidas de prevenção em saúde” (p. 58). Essa noção de medida de prevenção pode ser observada na Imagem 1 (*Folder Academia Companhia Athletica*), que apresenta uma vasta gama de possibilidades, já descritas anteriormente, e traz a frase de apelo motivacional “Medicina e academia, a favor da saúde preventiva”.

Para Lupton (2000), tanto os discursos relacionados à promoção da saúde como as práticas de saúde pública tendem a priorizar um tipo de sujeito: aquele que se autorregula, que tem plena consciência de sua condição de saúde, é racional, civilizado e pertence à classe média. Ainda segundo Gonçalves (2010), esses sujeitos valorizam, também, um corpo que se apresenta de forma contida, reprimida e que se encontra sob o controle da vontade. Aliás, convém ressaltar que, referente à culpabilização e aos alegados “fracassos” em se conseguir alcançar ou manter os ideais de saúde, Gonçalves (2010) – amparada nas teorizações de Ortega (2008) – diz que os indivíduos considerados como fracos de vontade têm sido vistos como merecedores da condição de doentes. Mas, segundo Lupton (2000, p. 18), assim como existem sujeitos para os quais esses discursos de culpabilização e de responsabilização pessoal fazem sentido, há outros que se opõem/resistem a eles. Para a autora, “a resistência, assim, inclui modos de contestar ou de não aceitar o conjunto de máximas estabelecidas para a vida cotidiana” e complementa:

As pessoas podem não aceitar os conselhos de saúde pública ou de promoção da saúde devido a um sentimento consciente de frustração, ressentimento ou tristeza, ou porque elas obtêm maior prazer e satisfação através de outras práticas de si, ou porque experimentam uma necessidade inconsciente que as faz assumir posições de sujeito e práticas corporais alternativas (Lupton, 2000, p. 18).

Gonçalves (2010) argumenta que o fato de o sujeito resistir aos apelos (ou, ainda, ao discurso) da mídia em relação ao estilo de vida ativo implica em muitas responsabilidades, mas isso não quer dizer que não se é sujeito de tal discurso. A resistência, assim, também pressupõe assujeitamento. A partir de análises, observações e leituras dos *folders* e materiais publicitários das academias de ginásticas aqui apresentados, podemos afirmar que esses artefatos vêm atuando como um dos focos no jogo das responsabilidades, vendendo aos indivíduos os discursos dos benefícios de se ter uma vida ativa, de se ter uma alimentação saudável e de desfrutar momentos de lazer.

CORPOS DIFERENCIADOS: A OFERTA DE MODELOS IDEAIS DE CORPOS – INFANTIS, JUVENIS, FEMININOS, GRÁVIDOS – PARA TODOS E PARA CADA UM

No texto de Silveira, Bonin e Ripoll (2010, p. 99), é destacado que, “se nos voltarmos para as temáticas que, nos últimos anos, tanto no cenário brasileiro quanto no ocidental em geral, têm invadido a literatura para crianças, deparamo-nos com a questão das diferenças, o que, evidentemente, não é algo casual”. As autoras evidenciam a visibilidade que tal temática adquiriu,

sob roupagens diversas, desde a invenção norte-americana do “politicamente correto”, relaciona-se com discursos multiculturais, pós-coloniais, pós-estruturalistas, todos com significados, objetivos e efeitos bastante diversos, ou seja, o discurso da diversidade e da diferença espalhou-se de modo tentacular no tecido social. Esse movimento parece alimentado pela redefinição do conceito de cultura, pelos impactos de movimentos sociais de reivindicação de direitos de grupos tradicionalmente

oprimidos, pelo fim de empreendimentos colonialistas, por alguns avanços da ciência que permitiram questionar a “naturalidade” de certas características atribuídas a uns e outros povos ou sujeitos, pelo enfraquecimento de ideários como o da eugenia, por exemplo (Silveira; Bonin; Ripoll, 2010, p. 99-100).

Ainda segundo as autoras, “a eclosão e a visibilidade das diferenças também têm sido apropriadas pelas redes de consumo, produzindo-se, por um lado, toda uma pletora de produtos e serviços destinados aos “diferentes”, em uma estratégia de segmentação (e proliferação) de mercados, e, por outro, todo um amplo leque de textos comunicacionais abordando os grupos minoritários” (*op. cit.*, p. 100). Um exemplo que parece bem ilustrar essas estratégias de segmentação e proliferação de mercados referidos pelas autoras é enunciado no *folder* publicitário da academia de ginástica ACM Fitness, a seguir. Nele é possível identificar pelo menos três sujeitos diferentes para quem, supostamente, seriam endereçados os seus serviços.

Imagem 4 – Folder Academia ACM Fitness

Você sabia que quem trabalha no Shopping TOTAL tem valor especial para frequentar a academia da ACM?

ACADEMIA ACM Fitness TOTAL

Verifique para a ACM Fitness Total! Aqui, todas as modalidades oferecidas estão inclusas no valor da mensalidade: **Musculação Pilates Bike Indoor Ginásticas Clube de Corrida Espaço Y-Wii Grupo de 3ª Idade Palestras E mais...**

E para você, que trabalha no Shopping TOTAL, preparamos valores exclusivos:

Colaborador Total Pró: Com o Pacote Colaborador Total Pró você pode frequentar a academia em horário livre, todos os dias da semana.
Mensal: R\$ 119,00 **Trimestral:** R\$ 109,00 (2x R\$ 163,50)

Colaborador Total Especial: Esse pacote foi desenvolvido para você que quer praticar atividades antes do horário de trabalho. Um preço especial para malhar das 7h às 10h durante a semana e horário livre aos sábados e domingos.
Mensal: R\$ 75,00 **Trimestral:** R\$ 65,00 (2x R\$ 97,50)

Shopping Total - Predio 1 / 3º andar - (51) 3018.7729 - www.acmtotal.com.br

Fonte: Academia ACM Fitness.

Como podemos observar na imagem, são apresentados um homem jovem, uma mulher jovem e uma senhora. Nos quadros apresentados em toda a parte inferior do *folder* podemos observar diferentes atividades sendo praticadas, na maioria dos quadros por mulheres, mas também se observa a participação de homens. O *folder* apresenta pistas desse discurso multiculturalista também quando enfatiza que os funcionários do *shopping* no qual ela se localiza tem um “valor especial para frequentar a academia.” Então, segundo Silveira, Bonin e Ripoll (2010), tudo ocorre

[...] como se a diferença fosse uma característica própria dos sujeitos e não efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos. Contemporaneamente, os discursos multiculturais produzem, como tendência, uma positivação das diferenças, tomadas como essenciais, auto referenciais, com valor em si mesmas. Mas tal entendimento também não problematiza as condições culturais e discursivas a partir das quais as diferenças são produzidas e reconhecidas como tal (Silveira; Bonin; Ripoll, 2010, p. 101).

Tomando como base a ideia das autoras, no que diz respeito aos discursos multiculturalistas produzidos e postos em circulação pelo *folder* da ACM *Fitness*, é possível dizer que a questão da diferença não é imanente aos sujeitos, ou seja, ela é construída. Como afirma Silva (1999, p. 25) “a diferença e, portanto, a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados e transformados.” Assim, há a produção de um “outro diferente”, que é o trabalhador do *shopping* (trabalhando em horários variados, com renda também variável, etc.). Se há produção desse “outro” e que, supostamente, seria “não privilegiado”, é criada uma vantagem ou privilégio para ele, que são os valores exclusivos, as facilidades de horário, pagamento, etc. Assim, se narra “o outro” como:

[...] um construto social e cultural alvo de diferentes e múltiplos marcadores identitários. É nele que marcas/símbolos culturais são inscritos e funcionam como um modo de classificar, agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, etc. Essas marcas posicionam de diferentes modos os sujeitos na escala social, determinando quem pertence ou não a certas classificações de corpo: magro, alto, belo, branco, jovem, heterossexual, saudável, entre outros. Esses marcadores identitários não são fixos ou estáveis, são objetos de uma contínua construção (Andrade, 2002, p. 26).

Veiga-Neto (2002) esclarece que “Vivemos numa época em que somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários; vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar” (p. 35). Nesse sentido, percebe-se uma articulação de estratégias retóricas/formais em ação no *folder* ora analisado: pode-se dizer que há, por exemplo, um apelo ao aproveitamento de uma oferta/promoção ou, ainda, a chamada “estratégia de aproveitamento de oportunidade” (Sampaio, 2003, p. 43); há também um “apelo ao sentido de coisa, conceito ou atitude exclusiva, única ou individual do que está sendo anunciado” (Sampaio, 2003, p. 44) – principalmente quando o *folder* enfatiza “valores exclusivos” para colaboradores do *shopping*.

OS CORPOS INFANTIS E ADOLESCENTES – OS FOLDERS ENSINANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O corpo da criança é construído, em muitas instâncias culturais, como sendo o oposto do corpo do adulto, isto é, o corpo



da criança estaria em desenvolvimento, não totalmente formado, imaturo, incompleto, precisando evoluir, e, portanto, necessitando de proteção e de cuidados especiais. Entender a criança como um sujeito de direitos e não mais como um adulto em miniatura, é resultado de práticas históricas e culturais. Bujes (2002, p. 24) reafirma este posicionamento, quando defende que “as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas.” Percebe-se que, ainda hoje, mesmo com as transformações do mundo contemporâneo, existe um movimento, de vários segmentos da sociedade (mídia, governo, instituições de ensino), que reforça essa ideia da criança como um ser dependente, carente (de racionalidade, de cuidados, de carinho, etc.) e inacabado.

Nessa direção, parece que os *folders* das academias de ginásticas funcionam como mais uma instância cultural de produção e de representação dos corpos infantis, enunciando modos contemporâneos e cativantes de disciplinar, controlar, ensinar (e também de divertir!), vendendo atividades diferenciadas, locais com espaços diferenciados com *experts* para esse público em especial. Uma representação que, nos parece, ilustra bem essa racionalidade é o *folder* da Academia Mapi.

Imagem 5 – Folder Academia Mapi



Fonte: Academia Mapi.

Este *folder* apresenta o projeto intitulado “Mapi Kids”, uma série de atividades voltadas exclusivamente para as crianças. Há imagens de crianças sorrindo, penduradas em argolas de ginástica artística, com o seguinte enunciado: “Pratique saúde brincando!”. Essa representação discursiva vem ao encontro do que preconizam profissionais que se ocupam do campo médico e pedagógico infantil. O posicionamento oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte, elaborado no II Congresso Sul-Brasileiro de Medicina Desportiva, e descrito por Lazzoli *et al.* (1998) afirma que:

[...] o componente lúdico deve prevalecer sobre o competitivo quando da prescrição de atividade física para as crianças. Igualmente importante, é oferecer alternativas para a prática do desporto, de forma a contemplar os interesses individuais e o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras, contribuindo para o despertar de talentos (Lazzoli *et al.*, 1998, p. 1).

Ainda é possível observar grampeado no *folder* um anexo que dá direito à promoção de uma semana grátis no Projeto Mapi Kids. Também estão descritas as modalidades que fazem parte do projeto, com suas especificidades. A primeira modalidade ofertada é o Judô, destinada a crianças de 4 a 12 anos, descrita como sendo “uma aula desafiadora, destinada a ensinar um sistema completo de autodefesa que proporciona um alto grau de confiança, propõem formas de como enfrentar inteligentemente pressão de grupo e ensina valores como: respeito, humildade e honestidade”. A segunda modalidade oferecida é a de Coordenação e Habilidades, destinada a crianças de 3 a 5 anos, na qual a proposta é de uma “aula divertida e brincada”, aceitando as diferenças de cada aluno, aumentando a autoestima e criando autoconfiança, desenvolvendo habilidades motoras (deslocamento, equilíbrio e noções de espaço e tempo) e também as habilidades cognitivas de reflexo e agilidade. A terceira modalidade é o Jiu-Jitsu, destinada a crianças de 4 a 12 anos, que oferece uma “aula extremamente empolgante” em que a criança explora movimentos novos e diferentes, desenvolve disciplina, atenção e melhora no comportamento social. A quarta modalidade é a Ginástica Rítmica, destinada somente às meninas de 4 a 14 anos, e a proposta é a “aprendizagem de diferentes ritmos”, o desenvolvimento de habilidades com diferentes aparelhos da ginástica rítmica (corda, bola, maçãs, fita e arco) e o desenvolvimento de noções corporais através dos elementos característicos do esporte. A quinta e última modalidade é a Ginástica de Solo, destinada a crianças de 4 a 12 anos, sendo oferecida uma “aula divertida e motivante”, trabalhando as noções corporais, promovendo o aprendizado de elementos

característicos da ginástica artística e a melhoria das qualidades físicas tais como: agilidade, flexibilidade, equilíbrio e coordenação.

Os enunciados encontrados no *folder* da Academia Mapi parecem conduzir os responsáveis pelas crianças, potenciais alunas do projeto, à vontade de oportunizar cada uma e todas as experiências às suas crianças. É possível observar a exaustiva repetição de palavras tais como "aula", "aprendizado", "aluno", "ensino" e "desenvolvimento" – termos vinculados ao campo da Educação e que, ao serem utilizadas em um artefato publicitário de divulgação de modalidades esportivas para crianças, podem favorecer o entendimento de que não se trata de uma academia, mas de uma escola – e que, por se tratar de uma escola, é um local "ideal" e "próprio" para as crianças aprenderem e se desenvolverem, no caso, brincando.

O *folder* traz sugestões aos pais de como proceder com seu filho, indicando atividades para "crianças sem limites e valores", "crianças muito agitadas", "crianças com problemas de comportamento social", "crianças agressivas" – e, nesse sentido, as produzem como seres "carentes", sempre a espera de serem, de algum modo, preenchidas com alguma coisa. A ênfase dada no *folder* é no corpo da criança, subentendido como "indefeso", "não desenvolvido" em termos de desenvolvimento físico e mental, "irrequieto", e que poderia, via atividade física, ser "formatado dentro das desejáveis normas sociais" brincando. Na parte inferior do *folder*, em estilo marca d'água, vê-se a imagem de uma criança sorrindo e, aparentemente, bem à vontade, em decúbito ventral, com as pernas cruzadas para cima, lambuzada de tinta, como se estivesse pintado algo. Mostra-se, com essa imagem, uma ênfase no bem-estar total que pode ser comprado/vivenciado por meio das atividades da academia.

O próximo *folder* mostra (e ensina) aos pais, de modo bastante pedagógico, os benefícios das atividades físicas para as crianças, bem como oferece a possibilidade do "estímulo certo para o seu filho":

A vertical collage of four images. The top image shows a young boy on a wooden swing set against a blue sky. The second image shows three children (two girls and one boy) running happily on a dirt path in front of a brick building with an arched window. The third image is a close-up profile of a man with a beard and a bun, wearing a plaid shirt. The bottom image shows a pair of feet sticking up from the grass, with shadows cast nearby.



Na parte da frente do *folder* pode-se observar um menino, sentado ao lado de outra criança, com o olhar focado à frente. O corpo do menino apresentado na capa do *folder* é o de uma criança concentrada e, aparentemente, bem comportada, quieta e tranquila. Ele veste um *judogi* branco e parece prestar atenção às ações que se desenvolvem fora da imagem (Estaria ele esperando a sua vez para entrar no *dojo* ou atento às orientações do professor?). Identifica-se, assim, a imagem de um corpo dócil, que seria produzido através das práticas oferecidas pela academia. Por outro lado, também nos faz pensar e nos lembra de crianças que não são “bem comportadas” e nem “quietinhas”, como descreve Bujes (2009) em seu texto intitulado “Uma infância inquieta.” Segundo a autora, não existem métodos infalíveis ou estratégias disciplinares que, mesmo valendo-se das mais bem elaboradas estratégias, capturem a todos e os coloquem, indistintamente, na senda da docilidade e da produtividade. Bujes (2009) destaca, ainda, que se passa a prestar atenção nos que não se encaixam no “previsto” e apresentam condutas “fora da norma” – e é para essas crianças produzidas como “inquietas” e “sem limites” que o referido *folder* da academia se volta. Assim, poderíamos perguntar se as academias de ginástica, na Contemporaneidade, estariam sendo construídas (e constituídas) como extensões da escola, ou evidenciando o fracasso das instituições escola e família em responsabilidades que outrora lhes eram atribuídas.

Há no *folder* a informação de que o material com o qual ele é confeccionado é produzido a partir de embalagens Tetra Pak recicladas. Tal informação nos remete à ideia de uma rede de academias preocupada com o meio ambiente e com sua função social. Destaca-se, ainda, a curiosa (e, às vezes, estreita) ligação entre os discursos ambientais (de proteção ao meio ambiente e de favorecimento à ações de sustentabilidade) e os discursos de proteção à criança e ao adolescente – em muitas instâncias culturais, um dos argumentos usualmente utilizados para promover o cuidado com o ambiente é o de que se trata da proteção da “casa” (isto é, do planeta) dos “nossos futuros filhos”...

Acerca do enunciado “o estímulo certo para o seu filho”, encontrado no *folder*, percebe-se que remete à ideia de que, seja

qual for o “problema” que a criança apresente, a academia em questão terá a modalidade certa para oferecer. E, talvez mais importante do que “o estímulo certo”, ela também forneceria, aos pais, “excelente relação custo benefício”, proporcionaria à criança “participação em várias atividades a um preço único”, o desenvolvimento de “múltiplas habilidades” e a criação do “saudável hábito da prática regular de atividades físicas” (e a produção de futuros consumidores de serviços de academias de ginástica!)... Tudo isso, é claro, com ambiente climatizado, seguro e com a supervisão de profissionais especializados.

Ainda no *folder* da Companhia Athletica KIDS, encontramos a descrição dos diferenciais da academia para o público infantil. A academia oferece uma estrutura pedagógica que permite liberdade de escolha de modalidades; horários integrados (permite a realização de várias atividades no mesmo dia); Metodologia Gustavo Borges¹ (MGB) para o ensino da natação; diário esportivo *kids* Cia Athletica; aulas paralelas para os pais frequentarem a academia em família; atividades especiais complementares e variadas nos períodos de férias e estrutura adicional de “*Child Care*”, ou seja, cuidados para as crianças de até 6 anos.

Os benefícios oferecidos são os mais variados, e podemos observar, novamente, a ampla utilização de termos relacionados à Educação e à Pedagogia, tais como “desenvolvimento”, “disciplina”, “hábitos” e “valores”. São eles: desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, aumento da autoconfiança e da autoestima da criança, melhoria dos aspectos afetivos e sociais, equilíbrio físico e redução do sobrepeso, sono de melhor qualidade, redução da ansiedade, auxilia na aquisição e valorização dos bons hábitos e disciplina, melhoria das qualidades físicas (agilidade, flexibilidade, equilíbrio e coordenação), desenvolvimento do hábito da atividade física. Também são oferecidas 25 modalidades para as crianças, bem como a visita orientada à academia para verificação dos horários,

1

Metodologia de ensino da natação, desenvolvido pelo atleta brasileiro medalhista olímpico em Barcelona 1992 e Atlanta 1996.

atividades, infraestrutura e serviços (*podcasts*, programas especiais, programa de vantagens e textos informativos).

Um aspecto importante que se observa no *folder* é a utilização de muitos termos estrangeiros. Zanferrari (2006) explica que o uso de expressões de língua estrangeira nos enunciados de língua portuguesa produz um efeito de sentido, e esse efeito é produzido conscientemente pelo enunciador porque ele conhece, por pesquisas prévias, o perfil do público a quem a mensagem é endereçada, e sabe, portanto, ser esse público aquele que tem apreço e admiração pelo que é estrangeiro. Adicionamos a isso o fato de a academia estar localizada em bairro nobre de uma grande cidade, e ser reconhecida como uma grande rede. Acreditamos que essas informações vêm ao encontro do que esclarece Zanferrari (2006) quando diz que o enunciador parte do pressuposto de que esse consumidor em potencial considera o uso da língua estrangeira um sinal de prestígio social, de requinte e de sofisticação – e que, portanto, “o efeito do sentido produzido pela palavra estrangeira agrega maior poder persuasivo ao enunciado” (Zanferrari, 2006, p. 56). Outro fator interessante de ser salientado, no *folder* da Companhia Athletica Kids, é a utilização do nome do nadador medalhista olímpico Gustavo Borges e sua metodologia como proposta de ensino de natação. Trata-se de uma abordagem dita “testemunhal” que, para Sampaio (2003, p. 42-43), é o uso de personalidades ou autoridades para apresentar ou testemunhar a favor do que está sendo anunciado.

Do mesmo modo que o corpo da criança é representado como um ser “dependente”, “carente” e “em desenvolvimento”, o corpo do adolescente também é explorado pelas academias como um corpo “diferente”, que também precisaria de atenção e cuidados especiais por parte dos pais e responsáveis. Notadamente, a Cia Athletica disponibiliza a “Cia Teens” – um programa de exercícios com diferenciais para o público adolescente. A academia oferece “individualização da prescrição das atividades”, “liberdade de escolha de modalidades e horários”, “ambiente voltado para formação

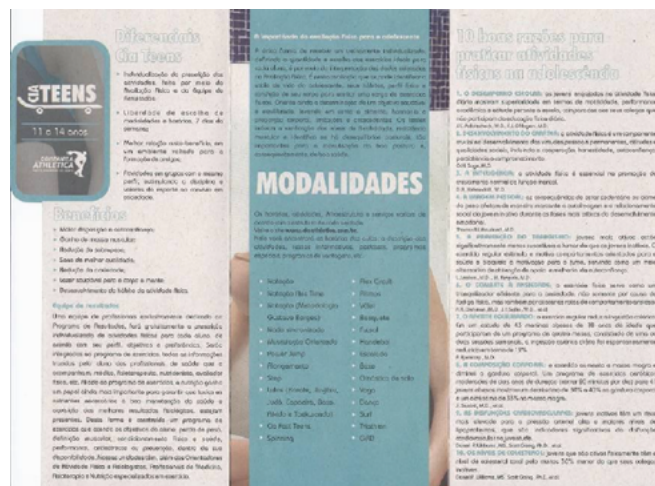
de amigos”, “atividades em grupo com o mesmo perfil”, “estímulo à disciplina” e à “valorização do esporte e do convívio em sociedade”.

Imagem 8 – Folder Cia Athletica TEENS (frente)



Fonte: Cia Athletica.

Imagem 9 – Folder Cia Athletica TEENS (verso)



Fonte: Cia Athletica.

Já que estamos falando de adolescentes e do modo como eles e seus pais são capturados pelos *folders* – seja por meio do oferecimento de aulas com modalidades inusitadas (surf, vôlei, basquete, futsal, handebol, escalada, etc.), seja através da oferta de “liberdade de escolha de modalidades e horários”, não se pode deixar de levar em consideração o objetivo do Programa Cia *Teens*, que é, como descrito no *folder*, “consolidar no adolescente o hábito de praticar atividades físicas regularmente. A Cia Athletica oferece algumas aulas exclusivas e um conjunto de atividades que já permitem a inserção do adolescente em modalidades destinadas ao público adulto, porém, com todas as adequações necessárias ao desenvolvimento psicomotor desta fase.” Willis (1997) aponta, nesse sentido, que “a adolescência é o período em que crescer significa mudar e, em uma sociedade do consumo, as inquietações que ocorrem neste período, são rapidamente percebidas e atendidas pelas mercadorias” (Willis, 1997, p. 40-41). Sobre esse aspecto, importa destacar como o consumo faz parte do nosso cotidiano – e, nessa direção, seria interessante observar o modo como as crianças (e, neste caso, os adolescentes) transformam produtos em valor de consumo e o usam para articular suas relações sociais.

Em seu verso, o *folder* da Cia *Teens* traz as “10 boas razões para praticar atividades físicas na adolescência”, prometendo a melhoria dos jovens em seu desempenho escolar, no desenvolvimento do caráter (cooperação, honestidade, autoconfiança, persistência e comprometimento), na melhora da autoimagem, na prevenção ao tabagismo, no combate à ansiedade, na regulação do apetite, no aumento da massa magra e na diminuição da gordura corporal, na prevenção às disfunções cardiovasculares e na regulação dos níveis de colesterol. Para Souza (2003, p. 46) “a juventude estaria associada a valores e estilos de vida, e não propriamente a um grupo etário específico, transformou-se em modelo que todos querem adotar.” Desse modo, a mídia, anuncia a liberdade e a novidade como símbolos juvenis, e os atributos característicos da juventude como fase

de transição – incerteza, mudança, experimentação de diferentes “identidades” sociais, instabilidade – se tornaram modelos culturais que as pessoas assumem em diferentes estágios da vida. Destaca-se que os *folders* vendem a necessidade de se criar o hábito da atividade física no adolescente – mas, sutilmente, apresentam a atividade física como uma “proposta de lazer saudável e de qualidade”.

CORPOS FEMININOS E CORPOS GRÁVIDOS

De acordo com Novaes (2006), observa-se a indicação de rotinas e práticas de exercícios para mulheres da burguesia paulista já nas décadas de 1920/1930. Segundo a autora, nessa época a ginástica era a única modalidade esportiva que incluía as mulheres, pois este foi um período marcado pela diferença de gêneros – sendo, então, função da Educação Física regular o contato físico entre os sexos e o disciplinamento dos corpos, sempre sob a vigilância do professor. Apesar de todo o conservadorismo da época, “a sociedade paulistana não encarava com pudor a exposição do corpo feminino, pois o que importava era a atenção dada à beleza e a forma física” (Novaes, 2006, p. 127).

Novaes (2006) ainda explica que a Educação Física destinada às mulheres buscava não somente as reter no lar, mas também não estimular o desenvolvimento de características eminentemente masculinas, como a ambição, a competitividade, a agressividade, entre outras – ou seja, não era somente a personalidade da mulher que deveria ser moldada, seu corpo também deveria ser disciplinado, docilizado e domesticado, sendo a força compreendida, até então, como atributo masculino. Apesar das mudanças nos padrões estéticos de beleza feminina, o discurso que trata desse corpo ainda é o masculino.

Santos e Salles (2009), a partir de pesquisa etnográfica realizada em uma academia de musculação da zona norte do Rio de Janeiro, consideram que há a construção diferenciada de corpos masculinos e femininos. Segundo os autores, “o homem deve domesticar o seu corpo pelo exercício físico, a fim de torná-lo compacto e musculoso, enquanto a mulher deve domá-lo, sobretudo, pelas dietas emagrecedoras, tornando-o compacto, mais esbelto, aumentando, assim, o contraste entre homens e mulheres” (p. 95). Essa construção diferenciada também se evidencia em função dos espaços físicos da academia e dos aparelhos. Para os autores (*op. cit.*), “existem aparelhos que parecem ‘vetados’ a um e a outro”; as mulheres se concentram nas áreas onde se encontram os aparelhos que “trabalham” os músculos das pernas e os glúteos, enquanto os homens se exercitam nos aparelhos que “trabalham” intensamente os membros superiores e o tronco. Os exercícios para glúteos parecem interditados aos homens. Para as mulheres, são vetados os exercícios mais pesados de supino e de barras, considerados masculinos². A esse respeito, os autores destacam o que foi observado no estudo:

Observamos que a “transgressão” a essa divisão de espaços era tratada, pelo grupo de uma forma satírica, evidenciando uma quebra dos “acordos” de gênero. O rompimento desse “acordo”, em relação aos homens, gerava brincadeiras, nas quais, o “transgressor” era, jocosamente, chamado “boiola”, ao se exercitar, por exemplo, nos aparelhos de desenvolvimento dos glúteos. No caso das mulheres que ganhavam massa muscular nos braços ou nos ombros, o comentário mais comum era de “masculinização”, como, por exemplo: “que pena, aquela menina é tão bonita, mas está parecendo homem!” (Santos; Salles, 2009, p. 96).

2

Observa-se, porém, atualmente, em academias e na mídia, que algumas mulheres fazem “malhação pesada” – agitam cordas de navio, lutam Muay Thai e Boxe, reviram pneus de caminhão, levantam peso, etc.

Um exemplo de separação (total, no caso) de espaços pode ser percebido no *folder* da Academia *Contours*: "Academia para mulheres".

Imagem 10 – Frente do *folder* da Academia *Contours*



Fonte: Academia *Contours*.

Observa-se a imagem de uma mulher, aparentando meia idade, sorrindo, acompanhada da seguinte frase: "A vida não dá um tempo para você. Mas você pode dar.". E o seguinte complemento: "30 minutos por dia é só o que você precisa!"

Imagem 11 – Verso do *folder* da Academia Contours

PRATIQUE 1 SEMANA DE AULAS GRÁTIS*

CONHEÇA A CONTOURS E DESCUBRA O QUE MEIA HORA DIÁRIA DE EXERCÍCIOS PODE FAZER PELO SEU BEM-ESTAR!

A Contours é um espaço completo para o bem-estar da mulher. Agrega serviços diferenciados a um circuito de treinamento, que proporciona resultados efetivos.

CONTOURS, A ACADEMIA DA MULHER

- Circuito dinâmico de 30 minutos, diferente a cada semana;
- Aparelhos de musculação desenvolvidos para o corpo da mulher;
- Serviços estéticos como massagens e drenagem linfática;
- Avaliação física e orientação nutricional;
- Horários flexíveis: você faz a sua própria agenda;
- Mais de 80 unidades em todo o Brasil. Consulte em nosso site.

Inscruva-se já, garanta o desconto da primeira visita e entenda porque cada vez mais mulheres entram para a Contours.

Caso você não se adapte à rotina da academia nos primeiros dez dias, todo seu investimento é devolvido!

Experimente sem preocupações.

Contours
Academia para mulheres
www.contours.com.br

UNIDADE MONT SERRAT
Rua Pedro Ivo, 780 • Mont Serrat • Porto Alegre • RS • CEP 90450-210
Tel: (51) 3019.0058 • montserraticontours.com.br
2ª a 6ª feira das 6h00 às 20h30 • Sábados das 9h00 às 11h30

Apresente este cupom e desfrute de uma semana de aula grátis*

Garantia 10 dias

Fonte: Academia Contours.

No verso do *folder* vemos que há um convite às mulheres: “Conheça a *Contours* e descubra o que meia hora diária de exercícios pode fazer pelo seu bem-estar!”. É possível perceber a ênfase na especificidade do espaço, sendo exclusivo para mulheres e, desse modo, se enuncia/vende como “um espaço completo para o bem-estar da mulher”. Agrega serviços diferenciados a um circuito de treinamento, que promete resultados efetivos. Ainda no verso do *folder* encontra-se outra imagem da mesma mulher, sorridente, com roupas de ginástica, encostada em uma parede com uma toalha

em um dos ombros. Ela parece estar descansando após os exercícios, e aparenta estar feliz e relaxada. Apresenta-se o que a academia oferece como “diferencial” para suas alunas: variedade de exercícios e de circuitos de treinos por semana; aparelhos de musculação desenvolvidos para o corpo da mulher; serviços estéticos diversos, como massagens e drenagem linfática, etc. Assim, observa-se, novamente, a oferta de diferenciais exclusivos aos corpos femininos, bem como avaliação física, orientação nutricional e horários flexíveis “você faz seu próprio horário”, também adaptados à rotina feminina. O *folder* anuncia uma semana de aula grátis e uma espécie de “garantia”: prometem devolver o dinheiro em até dez dias caso a aluna não se adapte aos treinamentos.

Segundo Lupton (2000), para algumas mulheres, engajar-se nos exercícios pode representar seus desejos de escapar às amarras do papel feminino, subvertendo a noção de corpo feminino como frágil e submisso, enquanto para outras, e para a maioria dos homens, a motivação principal é obter o corpo atlético magro e rígido, tão prezado como sexualmente atrativo pela cultura contemporânea do consumo. Também referente a esse tema, Novaes (2006) reforça a ideia de busca frenética por uma estética da magreza, dizendo que este “é mais um fenômeno que condiciona a identidade feminina à imagem de seu corpo” (p. 212).

Nessa perspectiva, em que são centrais a estética da magreza do corpo feminino, como e onde se situa o corpo da mulher grávida? Novaes (2006) afirma que se criou um verdadeiro campo patológico da gravidez associado à gordura. Assim, se engordar não é saudável (mas, por outro lado, necessário e inerente à gravidez), à mulher grávida não restariam muitas saídas – a não ser comer com ponderação, equilíbrio e praticar exercícios físicos.



Imagem 13 – Folder da Cia Athletica Gestantes (verso)

nesse sistema, as crianças são chamadas a fazer parte dele, a entrarem no jogo desde muito pequenas, porque é isso que vai garantir sua continuidade" (Costa, 2009, p. 34). Reforçando a racionalidade de fidelizar desde cedo os pequenos consumidores, Susan Linn (2006), em seu livro *Crianças do consumo: a infância roubada*, relata que até o próprio vice-presidente do canal infantil *Nickelodeon* anunciou: "não haverá quase nada que não seja anunciado para as crianças" (p. 168), pois, cada vez, há mais pesquisas que apontam que a lealdade à marca se inicia no berço!

O *folder* também oferece uma variada gama de modalidades e horários para as gestantes, inclusive em grupos de ginástica e hidroginástica exclusivos para elas. O *folder* da academia também reforça a qualidade de sua equipe de profissionais (orientadores físicos, fisiologistas, fisioterapeutas e nutricionistas) e oferece, também, o Programa de Resultados, prometendo a prescrição individualizada de atividades para cada gestante, de acordo com perfil, objetivos e preferências de cada aluna.

Acerca dos enunciados identificados nos *folders* endereçados às gestantes (ou pós-gestantes) é possível perceber que as informações vêm ao encontro do que defende Novaes (2006) quando afirma que "a cultura atual parece demonstrar que nem mesmo a gravidez justifica as marcas de envelhecimento deixadas pela natureza; logo, os traços remanescentes do processo da maternidade devem ser extirpados do corpo feminino" (p. 214).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

As imagens dos *folders* trazidas para essa discussão exemplificam e demonstram as múltiplas, diferentes e complexas estratégias oferecidas pelas academias de ginástica para persuadir e, também, ensinar sobre (e produzir) determinados corpos e estilos de vida na

Contemporaneidade. As questões da responsabilização e do controle de si, da culpabilização dos sujeitos que não operam dentro da racionalidade do corpo magro, forte, delineado, autônomo, tendem a conduzir à produção de um tipo de sujeito que se autorregula, que tem plena consciência de sua condição de saúde, é racional, civilizado, bem sucedido e, também, com um corpo que se apresenta de forma contida, reprimida e que se encontra sob os olhares de todos.

Mesmo sabendo que esses discursos não atingem a todos, e que existem grupos que resistem a eles, não se percebe nos *folders*, a representação do outro, do corpo que escapa à norma, que está fora do padrão legitimado pela sociedade do consumo, o diferente. Mesmo os corpos infantis, adolescentes e gestantes parecem ser tolerados sob o pretexto do devir da normalidade, que é prometida via adesão aos amplos programas e serviços ofertados. Assim, segundo os *folders*, todos e cada um dos corpos serão felizes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Uma boa forma de ser feliz:** representações de corpo feminino na revista Boa Forma. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Uma infância inquieta? In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CASTIEL, Luís David. **A medida do possível... Saúde, risco e tecnobiociências.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Editora Fiocruz, 1999.

CASTRO, Ana Lúcia de. **Culto ao corpo:** identidades e estilos de vida. Coimbra, Portugal. 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 35-37.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GIROUX, Henry A. MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Alana Martins. **A centralidade do profissional de Educação Física na promoção da saúde e dos estilos de vida ativos**: uma análise da revista do Conselho Federal de Educação Física. Porto Alegre: UFRGS, 2010 (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde).

LAZZOLI, José Kawazoe *et al.* Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 4, n. 4, ago. 1998.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociologia**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 2003.

LINN, Susan. **Crianças do consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana; 2006.

LUPTON, Débora. Corpo, prazeres e práticas do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 25 n. 2. Jul/Dez, 2000.

NOVAES, Joana de Vilhena. **O intolerável peso da feiúra**: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Garamond, 2006.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEREIRA, Ana Luísa. Do "cuidado de si" nas ginásticas de academia. *In*: GOMES, Rui Machado *et al.* (Orgs.). **O corpo e a política da vida**. Lisboa: Editora Rui Machado Gomes, 2010.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Pedagogias do Corpo:** Representação, identidade e instâncias de produção. *In:* Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Sandra Ferreira; SALLES, Adilson Dias. Antropologia de uma academia de musculação: um olhar sobre o corpo e um espaço de representação social. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 2, p. 87-102, 2009.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico – corpo, subjetividade e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SIBILIA, Paula. **O Pavor da carne:** riscos da pureza e do sacrifício no corpo-imagem contemporâneo. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 25. dez. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In:* **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 98-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cD5gJwfVpqvly5JccDL3Vhv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e juventude** – o aprender a aprender. São Paulo: Paulus, 2003.

STRIM, Cíntia. **Educando o corpo feminino:** saúde como um mais, corpo molecular e otimização da beleza na revista Claudia. Porto Alegre; Faced/UFRGS, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... *In:* GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WILLIS, Susan. **Cotidiano: para começo de conversa.** São Paulo: Paz e Terra Editora, 1997.

WORTMANN, Maria Lúcia Costa. Análises Culturais: Um modo de lidar com histórias que interessam à Educação. *In:* COSTA. M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71-90.

ZANFERRARI, Cristina Momberger. **O estrangeirismo no texto publicitário:** efeitos de sentido. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patrícia Ignácio

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como docente nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia e como docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN) e Vice-coordenadora do comitê científico do GT 13 - Ensino Integral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (GEPE/UFRN). Integra o Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS (Uergs) e a Rede Internacional de Estudos Culturais e Educação (RIECEdu). Possui experiência em ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação docente. É autora de trabalhos acadêmico-científicos que problematizam as relações entre os Estudos Culturais, a educação, as pedagogias e a produção de sujeitos, ancorados, sobretudo, em uma perspectiva foucaultiana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3042180832996423>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-2957>

E-mail: patricia.ignacio@ufrn.br

Viviane Castro Camozzato

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). É coordenadora do Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, Culturas e Pedagogias (Uergs/CNPq) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (GEPE/UFRN). Atua na equipe de coordenação da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEdu). Possui experiência em ensino, pesquisa, extensão e gestão. É autora de trabalhos acadêmico-científicos que investigam, no campo dos Estudos Culturais em Educação, as relações entre docência, pedagogia e cultura, discursos pedagógicos e escolares, formação docente e Educação Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5294675562705384>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2617-0529>

E-mail: vicamozzato@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Andréa Carla Castro e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como docente e pesquisadora nas áreas de Didática, Currículo e Prática Pedagógica do Centro de Educação da UFPE. Integra o Núcleo de Pesquisa e Estudos do Ofício, Memória, Arte, Devires, Educação e Subjetividade (NOMADES) e o Grupo de pesquisa Estudos Culturais e Educação, ambos na UFPE. Possui experiência na coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, na gestão do ensino superior, na formação continuada de professores e no desenvolvimento de artefatos didáticos. É autora de trabalhos acadêmico-científicos nos temas: Neoliberalismo e Educação; Políticas e Práticas Curriculares, Prática Docente; Projetos de vida e Juventudes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6453010656363527>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5021-7115>

E-mail: andrea.ccsilva@ufpe.br

Andresa Reus Santos Muniz

Mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua como docente nas redes de ensino de Novo Hamburgo (RS) e São Leopoldo (RS), exercendo os cargos de professora de anos iniciais em escolas públicas. Possui experiência em ensino, e como pesquisadora na perspectiva dos Estudos Culturais é autora de trabalhos acadêmico-científicos na área das pedagogias culturais, desenvolvendo temas como as narrativas de existência e resistência no gênero musical rap.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4436266964060989>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8432-0522>

E-mail: andresa.muniz@edu.saoleopoldo.rs.gov.br

Andresa Silva da Costa Mutz

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como Professora Adjunta do Departamento Interdisciplinar e Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui experiência em ensino, pesquisa, orientação acadêmica e formação docente na Educação Básica e no Ensino Superior. É autora de trabalhos acadêmico-científicos nas áreas de Educação, Discurso, Artefatos Culturais, Trabalho e Identidades Docentes na Cultura Digital.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0302164168547601>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-370X>

E-mail: andresa.mutz@ufrgs.br

Azemar dos Santos Soares Júnior

Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É autor de trabalhos nas temáticas da história da saúde e das doenças, história dos corpos marginalizados e Michel Foucault.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5548182860228173>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0015-415X>

E-mail: azemar.soares@ufrn.br

Bianca Rocha Gutterres

Mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE). Integra o Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas na UNILASALLE. Atua como docente no Curso de Graduação em Educação Física na ULBRA. Possui experiência em Educação Física Inclusiva, Psicomotricidade Relacional e Formação Docente em Educação Física Escolar. É autora de trabalhos acadêmico-científicos na área da formação docente em Educação Física.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9963159269814910>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1706-701X>

E-mail: 2biancag@gmail.com

Carolina Neves da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como Coordenadora Pedagógica na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NECCSO/UFRGS (CNPq). Possui experiência em ensino e pesquisa na Educação Básica. É autora de trabalhos acadêmico-científicos nas áreas de Educação, Estudos Culturais, Docência, Alfabetização, Livro, Leitura e Literatura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8895014809015390>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2226-6523>

E-mail: carolina.adns@gmail.com

Daniel Medeiros dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua como docente da Educação Infantil no município de Patos no estado da Paraíba. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (CNPq/UFRN). Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão. É autor de trabalhos

acadêmico-científicos nas áreas da educação nos temas referentes à criança, infância, cultura digital, tecnologias digitais e cultura global e local.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8023221982321014>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2324-396X>

E-mail: danimbatuira@gmail.com

Edvaldo Souza Couto

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professor titular aposentado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É líder do grupo de pesquisas Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (EDUTEC). É autor de trabalhos acadêmico-científicos nas áreas de Educação e Tecnologias, Filosofia Contemporânea e Divulgação Científica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0777871871325302>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2648-9399>

E-mail: edvaldosouzacouto@gmail.com

Francisco Jardel Paim De Freitas

Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte - F3P-EFICE/UFRGS. Atua como professor de Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Porto Alegre e no Ensino Médio na Rede Estadual do RS. Possui experiência em Formação Docente em Educação Física na UNILASALLE. É autor de trabalhos acadêmico-científicos na área da formação docente em Educação Física.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0805342758367989>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0942-645X>

E-mail: jardelfreitag@gmail.com

Liége Barbosa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e a Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECedu). Possui experiência em pesquisa, ensino e formação de pesquisadores (Mestrado - Stricto Sensu). É autora de trabalhos acadêmicos sobre os temas literatura infantil, juventudes, práticas e produções culturais e literárias de jovens, mídias e cultura digital.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3624270680677167>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3784-2423>

E-mail: liegebarbosa@gmail.com

Lucas Pacheco Brum

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Integra os grupos de pesquisa: "Arte: criação, interdisciplinaridade, educação"; da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/CNPq, o Grupo de Pesquisa "Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais"; da Universidade de Brasília - UnB/CNPq e o Laboratório Imagens da Justiça da Universidade Federal de Pelotas - UFPel/CNPq. Possui experiências na Educação Básica, no Ensino das Artes Visuais e na formação de professores/as. É autor de trabalhos acadêmico-científicos nas áreas dos Estudos da Cultura Visual, Educação da Cultura Visual, Pedagogias Culturais e Estudos Curriculares em Arte/Visuais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5285954663480904>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>

E-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com

Luís Marcelo Miranda

Mestre em Comunicação - Processos Midiáticos, Cultura e Cidadania - (Unisinos - 2010). Jornalista multimídia, Licenciado em Letras e Literatura (Ulbra, 2023); Especialista em História, Comunicação e Memória do Brasil Contemporâneo (Feevale, 2007). Comunicação Social - Jornalismo (Unisinos, 1988). Experiência docente em curso de Jornalismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0213498080010941>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0041-1549>

E-mail: lmirandabr@gmail.com

Maria Cecilia Lorea Leite

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Pós-Doutora pela Université Paris 8. Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Atualmente, é Vice-Presidente da Regional Sul da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. É associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Integrou a Rede Judicial Images Network, da UK Arts and Humanities Research Council. Coordena o Laboratório Imagens da Justiça, que reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Integra a Rede Internacional de Pedagogia Jurídica. É autora de trabalhos acadêmico-científicos nas áreas: do currículo, da gestão democrática, da educação jurídica, da pedagogia jurídica, das imagens da justiça e do ensino superior e da universidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6507656416518174>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>

E-mail: mcleite@gmail.com

Mariangela Momo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (CNPq/UFRN). Possui experiência em ensino, pesquisa, extensão e gestão no Ensino Superior e na Educação Básica. É autor/a de trabalhos acadêmico-científicos nas áreas da educação nos temas referentes a criança, infância, Educação Infantil, cultura digital, cultura global e cultura local.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6061996250283917>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9014-657X>

Email: mariangela.momo@ufrn.br

Mônica Hessel Silveira

Doutora em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em Ecologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atua como professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Foi avaliadora de obras didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Atualmente, desenvolve projetos de literatura na biblioteca escolar da EMEF Vila Monte Cristo. Possui experiência em educação ambiental, iniciação científica no Ensino Fundamental, literatura na escola e avaliação de obras didáticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299884718432738>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8536-0106>

E-mail: mohessel@gmail.com

Patrícia Ignácio

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como docente nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia e como docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN) e Vice-coordenadora do comitê científico do GT 13 - Ensino Integral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (GEPE/UFRN). Integra o Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS (Uergs) e a Rede Internacional de Estudos Culturais e Educação (RIECEdu). Possui experiência em ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação docente. É autora de trabalhos acadêmico-científicos que problematizam as relações entre os Estudos Culturais, a educação, as pedagogias e a produção de sujeitos, ancorados, sobretudo, em uma perspectiva foucaultiana.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3042180832996423>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2145-2957>

E-mail: patricia.ignacio@ufrn.br

Rosa Maria Hessel Silveira

Foi Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Letras e Licenciada em Letras pela mesma instituição. Foi professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS e atuou por muitos anos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrou o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS), do qual foi uma das fundadoras. Desenvolveu pesquisas nos campos dos Estudos Culturais em Educação, identidade, diferença, literatura infantojuvenil, representações docentes, discursos, leitura e produção textual. Foi autora e organizadora de importantes trabalhos acadêmico-científicos nessas áreas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3852895538631644>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5797-6627>

Viviane Castro Camozzato

É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia e como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). É coordenadora do Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, Culturas e Pedagogias (Uergs/CNPq) e integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estudos Culturais, Pedagogias e Educação (GEPE/UFRN). Atua na equipe de coordenação da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECedu). Possui experiência em ensino, pesquisa, extensão e gestão. É autora de trabalhos acadêmico-científicos que investigam, no campo dos Estudos Culturais em Educação, as relações entre docência, pedagogia e cultura, discursos pedagógicos e escolares, formação docente e Educação Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5294675562705384>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2617-0529>

E-mail: vicamozzato@gmail.com

Wagner de Araújo Rabêlo

Licenciado em História, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN/Natal/RN). Professor de história da rede básica de ensino do município de Monte Alegre/RN e da SEEC/RN. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias. É autor de trabalhos nas temáticas de ensino de história, reforma do ensino médio e Michel Foucault.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3918859110146778>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6022-3608>

E-mail: wagnerhist@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abertura de outras inteligibilidades 22
academias de ginástica 18, 263, 265, 266, 267, 287, 288, 300
agenda investigativa 25, 43
algoritmos 16, 94, 95, 99, 103, 109, 132
ambientes de redes digitais 17
ambientes digitais 101, 128, 131, 137
aprendizagens cotidianas 30
arranjos teórico-metodológicos 24
artefatos culturais 38, 45, 91, 96, 101, 110, 121, 136, 233, 240, 241, 242, 243, 254, 266
artefatos em operação 25
aspectos culturais 22, 41, 62
aspectos socioculturais 166

B

bricolagem 24, 47
brincadeiras 30, 32, 115, 126, 137, 293

C

caleidoscópio investigativo 24
campo da Educação 21, 22, 25, 27, 41, 42, 175, 285
campo de disputas 16, 93
campo de luta 22
Cibercultura 113, 116, 139
cinema 15, 43, 44, 54, 76, 124, 241, 261, 301
circuitos culturais 39
circuitos de significação 30
circulação de sentidos 41
composições teórico-analíticas 42
comunidades periféricas 17
comunidades tradicionais 36, 43
conectividade 39, 120
configurações de poder-saber 27

Consumo de Livros 87
controle comportamental 18, 94
controle-estimulação 35
controle-repressão 35
convivências 17, 18, 237
coronavírus 49, 51, 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84
cotidiano conectado 15
cotidiano escolar 34, 36
Covid-19 49, 51, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81
Crianças Click 113
cultura contemporânea 39, 43, 139, 258, 268, 296, 302
culturas populares 36, 43
currículo como fetiche 26, 46
currículo cultural 28, 45

D

dimensão cultural 34
dimensão política 22
discursos 25
dispositivo pedagógico 59, 178, 179, 180
dispositivos da cultura 15
dispositivos tecnoculturais 15
docência 9, 25, 30, 32, 143, 154, 170, 305, 312

E

educação básica 29, 44
Educação Infantil 30, 81, 116, 117, 126, 203, 263, 305, 308, 309, 311, 312
efeitos pedagógicos 39
ensinar e aprender 17
escola pública 37, 40
escolarização 24, 25, 38, 45
escrita em telas 16

SUMÁRIO

espaço escolar 29, 33, 43
espaços de aprendizagem 121
estatuto pedagógico da mídia 38, 45
estilos de vida 242, 245, 254, 265, 266, 267, 291, 300, 301
estratégias analíticas 24, 46
Estudos Culturais 24
Estudos Culturais em Educação 22, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 41, 42, 45, 63, 90, 92, 111, 116, 120, 172, 242, 305, 309, 312
experiências ciber culturais 15, 16, 17
experiências educativas 37
experiências infantis 116, 121, 125, 127, 138
F
fabricação dos sujeitos 35
família 25, 30, 38, 54, 63, 82, 120, 186, 193, 216, 220, 234, 240, 255, 287, 288
fazer científico 42
formação dos sujeitos 25, 31, 162
formas de vida 28, 29, 31, 36, 37, 42
fotografias 40, 58, 125
G
gestão estatal 37
governo das condutas 247
gramáticas imagéticas 40
H
hibridismos 39
historicidade 28, 30, 166
I
identidade cultural 31, 45
identidades e diferenças 32, 34
imagens de referência 18, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257
imagens publicitárias 18
imaginário 30, 186, 256
infância 30, 39, 45, 46, 52, 55, 111, 116, 121, 128, 135, 136, 138, 139, 140, 216, 235, 251, 252, 253, 254, 258, 260, 261, 262, 287, 299, 301, 309, 311

instituição escolar 35, 38, 43, 241, 255, 256, 257
inteligência artificial generativa 16, 17
inteligibilidades 22
interlocução 24, 26, 28, 35, 42
internet 16, 62, 63, 115, 123, 127, 131, 132, 134, 217, 241, 243, 272
investigação 24, 25, 32, 42, 60, 62, 117, 143, 144

J
jogos digitais 16, 43, 115
jogos eletrônicos 38, 39, 76, 121

L
leitura 16, 18, 37, 43, 65, 77, 79, 80, 90, 97, 99, 100, 104, 106, 107, 111, 186, 200, 205, 312
linguagens digitais 17
livros infantis 18, 63, 75, 79, 80, 254
livros para crianças 49, 52, 55, 56
lugares de aprendizagem 29

M
machismo 203, 206, 208, 215, 227, 231
marcadores sociais 34, 176, 248, 249
materialidade disciplinar 37
mediação 31, 41, 109, 127, 255
meios de comunicação 15, 38, 267
memórias 32, 40, 129
metodologias de pesquisa 42
modos de aprender 137
modos de ensinar 15
movimentos de resistência 100
movimentos sociais 36, 43, 278
mulheres 100, 158, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 273, 276, 280, 292, 293, 294, 295, 296, 301

N
narrativas 15, 32, 38, 41, 43, 45, 73, 165, 177, 188, 205, 208, 209, 211, 215, 226, 232, 233, 255, 307
normalidade 40, 300

O

objetos culturais 30
ocupação estudantil 37

P

pedagogias culturais 18, 45, 52, 53, 54, 55, 60, 78, 79, 91, 92, 93, 96, 121, 128, 205, 208, 209, 210, 240, 242, 243, 245, 251, 253, 256, 257, 307
pedagogias do rap 203
percursos investigativos 23, 41
pertencimento 30, 38, 39, 41, 252
pesquisa em Educação 25, 303
plataformas digitais 38, 90, 91, 93, 94, 95, 102, 104, 106, 110, 120, 121, 126, 137, 217, 241
pluralidade de perspectivas 23, 42
poder-saber 26, 27, 28, 35, 36, 37, 143, 144, 148, 150, 152, 170
políticas culturais 54
políticas educacionais 34
políticas públicas 35, 138, 145
práticas culturais 18, 25, 33, 34, 93, 94, 116, 122, 123
práticas discursivas 17, 32, 34, 235, 246, 247
práticas pedagógicas 15, 16, 34, 35, 138, 179, 185, 200
problematização do currículo 25
processos educativos 24, 25, 27, 28, 38, 39, 42, 54, 120, 137
produção cultural 31, 52, 53, 76, 77, 115, 121, 207
produção de identidades 17, 29
produção de saberes 120
produção de significados 128, 137, 148
produção de subjetividades 38
produção dos sujeitos escolares 39
programa de estudos 28
projeto de vida 175, 176, 193, 199, 200

R

racionalidade moderna 28
racismo estrutural 33
reconfiguração da noção de currículo 28
redes colaborativas 18

redes digitais 15, 16, 17, 120, 123
redes sociais 16, 32, 38, 39, 43, 56, 95, 115, 121, 127, 206, 225, 226, 235, 243, 244, 245, 254, 266
redes sociotécnicas 17
regulação 35, 38, 95, 152, 291
relações de poder 15, 26, 28, 32, 35, 37, 91, 98, 143, 148, 149, 152, 153, 165, 213, 214, 248, 280
relações de poder-saber 15, 26, 28, 32, 35, 37, 91, 98, 143, 148, 149, 152, 153, 165, 213, 214, 248, 280
repertório conceitual 22
repertórios culturais 28, 29, 30, 32
resistência 38, 100, 148, 153, 170, 205, 209, 214, 215, 219, 221, 222, 277, 278, 307
ressignificação 98

S

saberes 15, 16, 17, 18, 23, 27, 28, 29, 36, 37, 38, 39, 43, 91, 96, 120, 132, 137, 175, 183, 210, 246, 257
sensibilidades 28, 30, 31, 36, 39, 40, 41, 241, 251, 255, 260
sexualidade 32, 34, 171, 234, 249
significados sociais 30
sistemas de representação 32
socialização 115, 117, 131
sociedade em rede 16
Sujeito-Empresa 173

T

tecnologia pedagógica 37
tecnologias de diferenciação 34
tecnologias digitais 89, 93, 94, 116, 117, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 133, 135, 137, 302, 309
tecnologias móveis 16, 39
Teorias de currículo 28, 45
tramas digitais 15

V

vida escolar 18, 29, 35, 37, 45, 186
visualidades 40, 253, 260
vivências 15, 17, 76, 186, 211, 246, 247, 248

www.PIMENTACULTURAL.com

PEDAGOGIAS FORA E DENTRO DA ESCOLA II

