

Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação

Paula Deporte de Andrade¹
Marisa Vorraber Costa²

Resumo

Neste artigo discutimos os usos do conceito de pedagogias culturais em três pesquisas realizadas no Brasil. Elegemos duas dissertações e uma tese, com objetos de pesquisa distintos, para destacar alguns modos de operar com o conceito. Na análise, procuramos evidenciar como o conceito vem ajudando tanto a problematizar, matizar e diversificar o entendimento sobre pedagogia, quanto a explorar as qualidades pedagógicas da vida social, constituindo-se em produtiva ferramenta teórica para os trabalhos produzidos na articulação entre Estudos Culturais e Educação.

Palavras-chave: pedagogias culturais, estudos culturais, estudos culturais em educação, pedagogia.

Uses and possibilities of the concept of cultural pedagogies in researches in Cultural Studies in education

Abstract

In this article we discuss the uses of the concept of cultural pedagogies in three academic research conducted in Brazil. We elected two dissertations and one thesis, with different research subjects, to highlight some ways to operate with the concept of cultural pedagogies. In the analysis we intend to show how the concept has contributed to discuss, blend and diversify the understanding of pedagogy as well to explore the pedagogical qualities of social life, thus

¹ Licenciada em Pedagogia pela ULBRA Cachoeira do Sul, Mestre em Educação pela ULBRA-Canoas e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Docente e Supervisora pedagógica substituta no IFSUL Campus Venâncio Aires. Bolsista CAPES/DS. Integrante do grupo de pesquisa denominado Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS).

² Licenciada em Filosofia e Doutora em Educação com estágios de pós-doutorado em universidades de Portugal, Espanha e Alemanha. Professora Titular em Ensino e Currículo da UFRGS (aposentada), docente convidada do PPGEdU/UFRGS e atuante no PPGEdU da Universidade Luterana do Brasil.

becoming a productive theoretical tool for works produced in the articulation between cultural studies and education.

Key-Words: cultural pedagogies, cultural studies, cultural studies in education, pedagogy.

INTRODUÇÃO

Os meados dos anos 1960 demarcaram a institucionalização dos Estudos Culturais (Cultural Studies) na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Desde então, muitos campos de conhecimento ampliaram seu leque de análises e inclusive voltaram suas ferramentas teóricas para dentro do próprio campo, procurando novas perspectivas e produzindo novas significações. Por um conjunto de razões que não vamos abordar aqui, a pedagogia foi uma das áreas que, mobilizada pelos Estudos Culturais, dentre outros fatores acadêmicos, sociais e políticos, teve seu campo alterado, ampliado e complexificado.

A internacionalização da pesquisa e a importação de ideias pedagógicas facilitada pelo processo de globalização – vivenciado mais intensamente pelas sociedades do século XX a partir dos anos 50-60 – colaboraram para transformações na noção de pedagogia. As discussões produzidas em muitos países, na década de 1960, sobre os conceitos de currículo oculto (APPLE, 1982) e pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984), por exemplo, já indicavam, que a pedagogia não se limitava a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas.

Indícios apontam ter sido a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação que as análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico. Foi neste cenário que o conceito de *pedagogias culturais* surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos.

A partir deste conceito, o entendimento de que "práticas pedagógicas explícitas não definem tudo o que está em jogo em uma situação pedagógica" (WATKINS, NOBLE e DRISCOLL, 2015, p.3) difundiu-se. Em consequência, intensificou-se o foco sobre os modos como as relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas dimensões da vida. A articulação entre pedagogia e cultura que embasa e nomeia este conceito foi assumida "em parte para tornar este reconhecimento mais explícito e salientar a qualidade cultural dos processos pedagógicos e das relações" (id., ib.)

Diante disso, parece que o conceito de pedagogias culturais tem sido útil tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia,

quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social. Contudo, as próprias análises que adotam tal ferramenta conceitual podem se inscrever em matrizes teóricas distintas, a depender do contexto em que se desenvolvem. Como o *locus* de produção/invenção do conceito parece ser o estadunidense (TREND, 1992; STEINBERG, 1997), consideramos que, para ser possível analisar sua produtividade como ferramenta teórica nas pesquisas realizadas no Brasil, é preciso pensá-lo nesse contexto mais próximo de nós.

Essa questão tem permeado nossas pesquisas mais recentes³ e é um recorte dessa discussão que apresentamos neste texto. Assim, para que possamos destacar alguns modos de operar com o conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em educação desenvolvidas em nosso país, elegemos três trabalhos (duas dissertações e uma tese), produzidos ao longo de aproximadamente seis anos, com distintos objetos de pesquisa e nuançadas maneiras de acionamento do conceito. São eles: a dissertação de Camille Jacques Prates (2008) - *O complexo W.I.T.C.H.: acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo*; a tese de Airton Tomazzoni (2009) - *Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des) governados na mídia*, e a dissertação de Antônio Luis Sobral (2013) - *Sintaxes Pedagógicas no Fotojornalismo da Veja sobre o Agronegócio*. Todavia, antes de nos dedicarmos a focalizar estas pesquisas, faremos uma breve alusão à emergência do conceito de pedagogias culturais em nosso cenário acadêmico.

O CONCEITO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Desde que surgiu nas discussões acadêmicas dos Estudos Culturais em Educação, o conceito de pedagogias culturais têm se mostrado uma produtiva ferramenta teórica que vem possibilitando a articulação de várias áreas com o campo da Educação.

Relatos sugerem que o conceito teria sido mencionado pela primeira vez, no Brasil, em 1997, por ocasião do IV Seminário Internacional sobre

³ Trata-se dos projetos coordenados por Marisa Vorraber Costa – Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida (2010-2013) e Cultura e pedagogia na modernidade líquida - Inventário de pedagogias e de práticas escolares mercantilizadas e consumistas (2014-2018) – ambos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em educação da UFRGS e da ULBRA; e do projeto de tese de doutorado de Paula Deporte de Andrade, em andamento no PPGEDU/UFRGS, intitulado Invenção, desenvolvimento e produtividade do conceito de pedagogias culturais – um mapa.

Reestruturação Curricular - Identidade Social e a Construção do Conhecimento, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), em parceria com universidades, incluindo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e contando com o apoio do professor Tomaz Tadeu da Silva⁴ na organização do evento.

Naquele seminário, a norte-americana Shirley Steinberg era uma das conferencistas convidadas para apresentar o tema *Kindercultura: a construção corporativa da infância*. Sua exposição – depois publicada em forma de artigo no livro⁵ organizado reunindo as conferências e palestras do evento– trazia até nós o conceito de pedagogias culturais para expressar a hoje difundida ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais que não somente a escola (STEINBERG, 1997, p.101). É da autora a seguinte passagem explicitando um entendimento de áreas pedagógicas: "Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exerce tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc...." (id., p.102).

Tal concepção veio ao encontro das discussões que, subsidiadas especialmente por traduções e trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, estavam ocorrendo no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), resultando na criação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação⁶ em 1996.

A partir deste fato, assim como da difusão das discussões balizadas por questões respaldadas no conceito de pedagogias culturais para articular distintos campos de saber, esse conceito começou a ganhar destaque nas pesquisas em Estudos Culturais em Educação produzidas, em um primeiro momento, na UFRGS, e posteriormente, dentre outras universidades

⁴Wortmann, Costa e Silveira (2015) referem ter sido Tomaz Tadeu da Silva, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o responsável pela tradução dos textos que introduziram os debates dos Estudos Culturais em Educação no campo acadêmico brasileiro. Ver mais detalhes a este respeito no artigo das autoras, cf. ref. bibliog.

⁵ SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

⁶ Ver a esse respeito o artigo de Wortmann, Costa e Silveira (2015), que apresenta um panorama do surgimento dos Estudos Culturais em Educação no Brasil.

brasileiras, também na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que desde 2002 conta com um Mestrado em Educação com área de concentração em Estudos Culturais.

A articulação dos Estudos Culturais em Educação com outros campos de conhecimento permitiu que conceitos de outras áreas passassem a ser utilizados nas pesquisas em educação, como é o caso dos conceitos de mídia ou cultura da mídia, tão acionados quanto o conceito de pedagogias culturais em pesquisas que tratam das aproximações entre Educação e Comunicação. No artigo intitulado *Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas* (COSTA e ANDRADE, 2015), são apontados, dentre outros objetivos daquele trabalho e mediante a análise de um conjunto eletivo de pesquisa sem educação, como o conceito de pedagogias culturais tem sido útil e produtivo quando se pretende mostrar em operação a pedagogia articulada coma cultura da mídia.

A hibridação entre Educação e Comunicação tem contribuído para uma significativa discussão sobre pedagogias, uma vez que é destacada a implicação de artefatos que compõem o que tem sido denominado de cultura da mídia na formação de sujeitos hoje. Textos televisivos, jornalísticos, radiofônicos, publicitários, fotográficos, fílmicos, assim como aqueles das assim chamadas novas mídias, conectadas a *World Web Wide*, são apenas alguns componentes desse universo midiático sempre em expansão. O próprio entendimento dos *media* tem sido afetado por esse fenômeno contemporâneo. Beatriz Sarlo (1997), autora cujos escritos têm dado atenção especial às transformações culturais do nosso tempo, investiga esses espaços em que a comunicação associa-se, por exemplo, a interesses mercantis para criar territórios comunicacionais persuasivos, que convocam e conduzem os sujeitos a atos de consumo, como é o caso dos *shopping centers* (SARLO, 1997). Prosseguindo nesse debate, em *La Ciudad Vista* (SARLO, 2009), a autora argumenta no sentido de mostrar que as próprias cidades, hoje, podem ser pensadas como mídia. Segundo ela, há inúmeras manifestações nas metrópoles contemporâneas – vendedores ambulantes, grafittis, bairros culturais, publicidade *outdoor*, feiras étnicas, etc. – que indicam como “a circulação de mercadorias define formas de uso da cidade e produz inovações definitivas no espaço público” (p.9).

Outros autores, como Ellsworth (2005) e Watkins, Noble e Driscoll (2015) têm nos ajudado a refletir sobre as inumeráveis e complexas tecnologias culturais que entram em ação para forjar sujeitos. Segundo eles, a

pedagogia é uma delas e implica processos ainda insuficientemente captados, explicitados e entendidos, em parte porque são imprevisíveis e estão em permanente reconfiguração. Ellsworth (id.) declara-se envolvida na busca por outros entendimentos sobre pedagogia que, segundo ela, se apresenta em formas anômalas, apenas vislumbradas ao nos flexibilizarmos para pensar de outros jeitos, sob variadas perspectivas, atentos às minuciosas experiências que deslizam entre o pensar e o sentir e produzem mudanças na interioridade do eu.

Nos trabalhos que apresentamos a seguir, damos seguimento ao intento de tornar evidentes algumas formas de operar com o conceito de pedagogias culturais. Procuramos visibilizar nestas pesquisas as nuances de processos educativos cuja percepção e entendimento se tornam possíveis mediante a utilização de tal ferramenta conceitual.

O COMPLEXO W.I.T.C.H. FORMANDO GAROTINHAS PARA O CONSUMO

Camille Jacques Prates (2008), em sua dissertação de Mestrado, dedicou-se a estudar o que nomeou de Complexo W.I.T.C.H. Conforme a pesquisadora, esta foi a expressão adotada para "aludir a uma Revista, a uma coleção de Livros Secretos e a uma Série Animada, denominados *W.I.T.C.H.*, que originam a circulação de uma considerável gama de outros produtos e artefatos correlatos" (p.8).

Tomando como material de análise este conjunto de produtos – que também podem ser entendidos como artefatos culturais –, a autora investiga-os, argumentando que ao se valer da misticidade que envolvia a história das jovens bruxinhas, este complexo enredava e transformava garotinhas em consumidoras vorazes das mercadorias que surgiam inspiradas neste universo da magia. A autora procura mostrarem suas análises que explorar a imagem e o nome das bruxinhas – cujas iniciais encontram-se no título *W.I.T.C.H.* –, assim como aguçar a curiosidade que as jovens meninas têm pela magia, consiste em uma estratégia adotada unicamente para fomentar o consumo dos artefatos do Complexo. Prates (2008) observou que, de fato, havia uma relação muito fraca entre as histórias das bruxinhas – relatadas nos episódios da série e nas revistas – e o universo da magia. Em seu entendimento, este é abordado superficialmente e constitui-se apenas em subterfúgio pueril para atrair as garotinhas a um particular conjunto de objetos de consumo.

Para os objetivos de nosso artigo interessa referir, principalmente, o modo como Prates (2008) conseguiu mostrar em sua pesquisa que ao convocar constante e recorrentemente as garotas para o consumo de suas mercadorias, o *Complexo* se torna pedagógico, pois ensina sobre muitas questões que compõem o mundo e a vida de jovens garotas. O *Complexo* ensina, à sua moda, sobre magia, amizade, amor e meninos. Ensina garotinhas a agirem sobre si mesmas, tanto para adentrar no universo supostamente mágico do *Complexo* (mediante atos de consumo!), quanto para corresponder às prescrições sobre beleza, autoestima e afetos que este coloca em circulação. O *Complexo W.I.T.C.H* também ensina as jovens meninas a lidarem com seu corpo (como usar perfumes, poções, sais de banho, etc.) e seus sentimentos (como atrair garotos com amuletos, ou manter amizades e relacionamentos adotando condutas aprendidas em uma espécie de pequenos manuais - os livros exemplares, etc.), além de sugerir comportamentos para situações cotidianas como vestir-se e cuidar dos cabelos. Conforme resume a autora, "cada uma das jovens garotas acaba aprendendo e agindo sobre si mesma de uma certa forma, pois recebem e interpretam essas lições de modos e jeitos diferentes" (2008, p.8).

Para mostrar como o *Complexo W.I.T.C.H* opera, o conceito de pedagogias culturais constituiu-se em uma importante ferramenta teórica. E ao usar a noção de rede para descrever como os fios do *Complexo* são tramados para capturar as garotinhas, a autora argumenta no sentido de ressaltar como certas tecnologias de si constroem e subjetivam o eu a partir dos pressupostos produzidos pelo mercado de consumo que atravessa o referido *Complexo*. Assim comenta a autora:

Vejo o complexo W.I.T.C.H. como uma certa modalidade de aparato pedagógico implicado nesse processo de construção de um sujeito de certo tipo. Considero-o como uma pedagogia cultural e entendo-o como um artefato cultural que opera sobre a vida das garotas, mediando esse processo de constituição e de composição de subjetividades e identidades em que estão implicadas experiências de si. (idem, p.111)

Neste panorama, o conceito de pedagogia cultural ganha destaque, pois como argumenta Prates (2008),

o *Complexo* opera como uma pedagogia cultural que ensina coisas para as garotas, e que, ao fazer isso, também forma sujeitos de um certo tipo, neste caso, com o objetivo de fazer com que as meninas, pela via da magia, tornem-se garotas consumidoras dos produtos do *Complexo* (p.145).

Assim, "ao esmiuçar as táticas dessa pedagogia cultural" é possível "mostrar um certo tipo de tecnologia do eu funcionando, e também algumas dimensões de um processo de subjetivação que vai formando consumidores" (id. p.145).

Cabe ainda destacar em relação ao trabalho de Prates (2008) que, para além de conseguir mostrar o conceito de pedagogias culturais operando de variados modos, em diferentes artefatos integrantes de um mesmo complexo mercantil-midiático, há nas análises o acionamento do conceito não apenas para relacionar mídia e educação. Ele é uma ferramenta que permite mostrar quais e como outros espaços, para além da escola, produzem ações do sujeito, o subjetivam e o conduzem; um processo também entendido como educativo, mas cujos objetivos são distintos daqueles da educação promovida mediante o desenvolvimento de experiências curriculares na escola. O acionamento do conceito de pedagogias culturais em pesquisas alicerçadas no referencial dos Estudos Culturais em Educação, contudo, é ainda hoje pouco explorado em termos de demonstrações de seu alcance e possibilidades. Esse é um dos motivos que nos levaram a dar destaque ao estudo de Prates (2008), já que ele foi particularmente bem sucedido no propósito de apresentar e analisar evidências de uma pedagogia cultural em operação.

LIÇÕES DE DANÇA NO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MIDIÁTICO

A tese de doutorado de Airton Tomazzoni (2009) – *Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia*– é outro trabalho que opera de modo peculiar com o conceito de pedagogias culturais.

Com o objetivo de mostrar e analisar as lições que a mídia vem ensinando sobre dança, nesse estudo o pesquisador assume a concepção de mídia como um dispositivo pedagógico. Destaca o modo como este opera mediante estratégias e processos de subjetivação e governo, destacando assim o papel da mídia na formação de sujeitos dançantes (TOMAZZONI, 2009).

Para apontar como estas lições são produzidas e ministradas, o pesquisador optou, como ele mesmo explica, por um "*corpus plural*". Ou seja, para que pudesse destacar a mídia como dispositivo pedagógico engendrado em diferentes artefatos e produzindo saberes em diferentes espaços, o *corpus* da pesquisa foi composto por filmes, programas de televisão, peças publicitárias, clipes, blogs, sites, entre outros. Recorrendo a esta rica gama de

materiais empíricos, Tomazzoni foi argumentando e destacando o papel que assumem na formação de sujeitos dançantes. Para ele, "este investimento nos corpos que dançam (e que podem vir a dançar) estabelece modos de subjetivação complexos, sutis, sedutores" (id, p.20).

Interessado em analisar este dispositivo em funcionamento nos artefatos integrantes do *corpus* de análise de sua pesquisa, o autor lança mão também do conceito de pedagogias culturais. Sem fazer grande incursão teórica pelo conceito e tampouco o mencionando reiteradas vezes, Tomazzoni o aciona na esteira daquilo que Steinberg e Kincheloe propuseram: pensar pedagogias culturais como aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido (STEINBERG e KINCHELOE apud TOMAZZONI, 2009, p.34). Nessa perspectiva, o que Tomazzoni (id.) faz é destacar como estamos implicados em pedagogias culturais e como "novos modos e sentidos que a dança vem ganhando estão [presentes] nesta variedade de materiais, artefatos, práticas e discursos" (p.34).

Ainda que a tese não confira centralidade ao conceito de pedagogias culturais, aquilo que as pedagogias culturais produzem parece ser o fio condutor da investigação. Dito de outro modo, conforme o autor, o que move sua pesquisa é o desejo de "enfrentar o desafio pedagógico de pensar a dança na mídia" (p.35).

Assim, operando com o conceito de dispositivo pedagógico associado à noção de pedagogias culturais é que a investigação é desenvolvida. Para este pesquisador:

O dispositivo pedagógico da mídia vai conduzindo e educando para as muitas danças às quais devemos nos dedicar e não só isso, como também às danças que devemos ser capazes de apreciar. Há um nítido investimento organizado nesta direção. Um investimento que vai transformando a experiência de si mesmo. Um investimento que vai transformando a forma de nos constituirmos como sujeitos cada vez mais dançantes.(TOMAZZONI, 2009, p. 159)

Esse investimento na produção de saberes sobre dança, assim como das relações das pessoas com a dança nas sociedades contemporâneas, resultou agrupado pelo autor em 10 lições. A saber: 1) Há uma dança sob medida para você; 2) Todo mundo deve entrar na dança; 3) Você pode dançar a toda hora e em todo lugar; 4) É preciso (re)mexer muito, sem parar; 5) Dançando o corpo não mente; 6) A dança seduz; 7) Dança é festa; 8) Quer dançar? A mídia vai te

ensinar; 9) A dança faz da vida um permanente espetáculo; 10) Com a dança você vai "se dar bem"!

Para ilustrar o quanto tais lições são pedagógicas, dirigimos nossa atenção particularmente à lição 1 – *Há uma dança sob medida para você*. Nesta seção, o autor mostra como esta lição entra em cena em ocasiões como o carnaval. Enquanto a Rede Globo exhibe os desfiles das escolas de samba, a Rede Bandeirantes mostra o carnaval de rua de Pernambuco, e a Rede TV, os bailes de carnaval do Rio de Janeiro. Para Tomazzoni (id.), isso indicaria certo tipo de governmentação das condutas, cujo objetivo é encaminhar todos os sujeitos aos variados espaços contemporâneos onde os corpos podem bailar, aos múltiplos lugares dançantes, pois "o importante é garantir a dança, comportada ou não, ao ar livre ou no salão" (p.160). Além disso, o pesquisador ainda ressalta que tão logo o carnaval passa, a convocação para a dança se faz presente mediante outras estratégias, como em reality shows, no *High School Musical*, transmitido pelo SBT e pela Disney Channel, nos videoclipes exibidos pelo *Multishow* e MTV, nos comerciais de cerveja, em programas de televisão em auditório, nos filmes e novelas, assim como em muitos outros lugares, ensinando-nos sobre diferentes tipos de dança, mostrando diversificadas performances, e fazendo-nos crer que existe uma dança "sob medida" para cada um de nós.

Com esta breve apresentação da leitura interessada que fizemos da investigação de Tomazzoni (2009), nossa intenção foi expor um outro modo de lidar com o conceito de pedagogias culturais. Um modo em que o conceito se expressa e ganha significado mais pela materialidade daquilo que consegue mostrar empiricamente acerca de seus modos de operação do que pelo desenvolvimento ou reafirmação de uma teorização. Ao vasculhar as variadas mídias contemporâneas e conseguir apontar dez lições sobre a dança e seus efeitos nos corpos dançantes e na condução de suas condutas, o autor evidenciou o quão produtivo pode ser o espaço midiático como dispositivo pedagógico, acionando pedagogias culturais com imenso potencial para formatar sujeitos e subjetividades.

SINTAXES PEDAGÓGICAS DO FOTOJORNALISMO

Antônio Luis Sobral (2013), em sua dissertação intitulada *Sintaxes Pedagógicas no Fotójornalismo da Veja sobre o Agronegócio*, também trata do caráter pedagógico da mídia e seus artefatos, acionando ao longo da dissertação tanto o conceito de pedagogia da mídia quanto o conceito de pedagogia cultural. Conforme nos explica o autor, o que pretende no estudo é

“fazer uma leitura das imagens fotográficas com o objetivo de mostrar as estratégias pedagógicas utilizadas para construir e disseminar a noção de que o agronegócio está vinculado ao "Brasil que dá certo". (s/p).Selecionou capas e fotorreportagens veiculadas na *Veja* entre 1980 e 2012 com o objetivo de “examinar as maneiras como o agronegócio é tratado na teia de discursos da mídia” e como são construídas as representações na “textualidade do discurso fotográfico do jornalismo.” (s/p).Seus achados indicaram que “as imagens fotográficas são cruciais na construção do agronegócio como mola propulsora do crescimento da nação e da ascensão social dos sujeitos nela envolvidos.” (id.ib.) Contudo, o que nos interessa especialmente é sua afirmação acerca de constatações que apontaram para “implicações pedagógicas na produção fotojornalística sobre o tema”. (s/p)

Subsidiado por autores da cultura visual, como Nicholas Mirzoeff (2003), e outros dedicados ao trabalho com imagens, como Douglas Kellner (2000) e Roland Barthes (1982), Sobral (2013) esmiúça seu material de análise e, utilizando-se da noção de pedagogia da mídia, afirma que "a *Veja*, além de inventar e exibir um país que está dando certo, pretende ensinar como construí-lo. As fotografias do agronegócio são alinhadas em uma lógica discursiva que educa" (s/p).

Para visibilizar o intento pedagógico dessa mídia, Sobral apoia-se no conceito de sintaxe, tal como desenvolvido por Roland Barthes (1982) no texto “A mensagem fotográfica”, onde refere a existência de três tipos de mensagens na fotografia – a linguística, a icônica de denotação e a simbólica de conotação; e lança mão, particularmente, das ideias de Barthes acerca dos códigos conotativos embutidos nas mensagens fotográficas. A análise das fotorreportagens permitiu perceber as estratégias pedagógicas da *Veja* quando esta investe no estabelecimento de uma comunicação didática com os sujeitos leitores. Isto é: quando a Revista trama e organiza a edição das fotos, dos textos escritos e de outros recursos gráficos, urdindo uma experiência visual e cognitiva que incita e conduz a determinadas formas de pensar, ser e comportar-se. Sobral (2013) denominou esta organização discursiva de sintaxe pedagógica.

O conceito de sintaxe pedagógica é acionado pelo autor para destacar o quanto, por meio da sintaxe, há um suporte de sentido que permite a articulação entre elementos como texto, legenda e imagem. Isso faz com que a imagem, além de ser significante, seja também pedagógica. Entende, então,

que com esta sintaxe-pedagógica “a Revista *Veja* opera uma relação discursiva pedagógica que constrói e ensina sobre um país que dá certo” (s/p).

Sobral recorre a conhecidas teorizações didáticas, como a taxonomia de objetivos educacionais, de Benjaminet al. (1972), e as habilidades técnicas de ensino desenvolvidas por Flávia Maria Santana (1975) para classificar as sintaxes pedagógicas em três tipos: sintaxe da repetição, do contraste e do exemplo. Alinhada com estas, identificou também a grandiloquência como um recurso didático presente na retórica das imagens fotográficas assim como das manchetes, títulos e outras chamadas.

Sobral (id.) constata que a sintaxe pedagógica da repetição opera na revista *Veja* a partir do acionamento frequente de quatro signos visuais: a mecanização avançada, a fartura, o empresário bem sucedido, e a extensão de terras. Estes signos explorados recorrentemente compõem a sintaxe pedagógica da repetição, que, para o autor é “uma vigorosa tática educativa que se apropria de uma habilidade tradicional da pedagogia [a repetição] que é adotada em todas as matérias sobre o agronegócio para marcar sua potência, organização e sucesso” (id.,s/p). Assim, por meio da constante composição e veiculação de reportagens e imagens que vinculam tais signos visuais ao discurso do Brasil que dá certo, a revista produz efeitos que ecoam em diversos campos, como o político, o econômico e o social. É adotando alguns signos para iconizar a imagem de sucesso do agronegócio, e os reproduzindo repetidas vezes, de renovados modos, que a Revista coloca em circulação saberes que afetam do produtor ao mercado. Ao nos permitir perceber esta sintaxe, o autor nos ajuda a vislumbrar a intencionalidade pedagógica embutida nas fotorreportagens da *Veja* sobre o agronegócio.

Por sua vez, para abordar a sintaxe pedagógica dos contrastes, Sobral (2013) analisa a polaridade que a revista *Veja* adota como recurso discursivo: de um lado, os bem-sucedidos empresários do agronegócio, narrados como sujeitos pacíficos, empreendedores, civilizados, que colaboram para a construção e desenvolvimento da nação por meio da geração de emprego e renda; do outro lado, o Movimento dos Sem Terra e seus líderes, adjetivados pelas revista como seres delirantes, atrasados, cujos seguidores são transformados em massa de manobra para a tomada do poder. Nesta sintaxe, o pedagógico mais uma vez se faz presente, posicionando sujeitos que trabalham na agricultura em polos eticamente opostos e suscitando comparações. Para explicitar tais contrastes, Sobral (2013) apresenta vários exemplos, como a edição que traz na capa um grande empresário do ramo da produção de

laranjas, vestindo um elegante terno, sorridente e com a chamada de capa "O maior do mundo", enquanto em outra edição aparece na capa o líder sem-terra José Rainha, vestindo o boné vermelho do MST, com a barba crescida e olhar perdido ao longe construindo sentido ao título da capa "A esquerda delirante". Em outras matérias, é na mesma fotografia que são dispostos distintamente os protagonistas do trabalho na terra: na frente, com destaque, o bem sucedido agro empresário, ao fundo, admirando-o, os pobres trabalhadores das pequenas cooperativas familiares. Em análise detalhada destas imagens, e de muitas outras, Sobral (id.) nos mostra que o bem e o mal, o certo e o errado, estão ali cotejados, mais uma vez com recurso a signos. Assim, é por meio do contraste que a *Veja* direciona nossa opinião e nos ensina sobre o modelo agrário adequado para o país: aquele, segundo a Revista, "baseado em sujeitos competentes e com capacidade individual para empreender com sucesso, ou seja, os que sabem enriquecer em um mercado competitivo e globalizado" (id., p.73).

Na sintaxe pedagógica do exemplo, Sobral (2013) traz à discussão outro modo tradicional de educar presente nas páginas da *Veja*. Remetendo a discussões didáticas, sublinha que os exemplos são considerados muito efetivos quando se pretende conduzir o entendimento em direção a ideias claras, bem estruturadas e significativas. No caso da *Veja*, "ilustrar com exemplos faz parte da pletera de estratégias acionadas pela pedagogia cultural praticada por revistas em seus estratagemas de construção e disseminação de saberes como forma de persuasão e convocação." (p.79). Assim, nesta sintaxe, o acionamento de exemplos de sucesso no agronegócio apresenta-se bem mais apropriado do que poderia ser o recurso a gráficos, tabelas ou outras informações. Na Revista, esta sintaxe é evidente nas matérias cujos arranjos de legendas e fotos trazem exemplos, particularmente, de ser pioneiro, ser empreendedor, correr riscos e habilitar-se ao consumo. São exemplos simples, visíveis e claros, chamando a atenção para aqueles sujeitos que, por seu suposto espírito empreendedor, alavancam o sucesso do agronegócio no País, enriquecendo e conquistando conforto e regalias.

Uma das estratégias discursivas da Revista que configura a sintaxe do exemplo é vincular a ideia de sucesso na vida com a posse de bens materiais. Os exemplos expostos pela *Veja* como "retratos de um país que dá lucros" mostram os protagonistas "deste país que dá certo" como sujeitos bem sucedidos, fotografados junto a casas confortáveis com jardim e piscina, manobrando equipamentos tecnológicos de primeira geração nas lides nos campos ou instalados em cabines de luxuosas camionetes. Nos títulos e linhas

de apoio do discurso jornalístico da Revista despontam palavras como “fartura”, “riqueza”, abundância”. Tais sujeitos exemplares, também em sua vida pessoal passaram a adotar formas sofisticadas de lazer, praticam hobbies em que estão implicados artefatos tecnológicos valiosos como helicópteros e outras aeronaves, dedicam-se a práticas esportivas elitizadas. Quer dizer, são colocados em pauta ícones e signos reconhecidos de sucesso, e celebrados aqueles exemplos de pessoas e famílias que, antes singelas e pobres, se deram bem ao embrenhar-se no mundo rural, empreender, trabalhar e conquistar riquezas com o agronegócio.

Após debruçar-se sobre cada eixo afim de evidenciar o modo como a revista opera com sintaxes pedagógicas para produzir sentidos e conduzir condutas, o pesquisador destaca como a *Veja* posiciona o agronegócio como mola propulsora da economia brasileira, alinhando este discurso ao ideário do capitalismo contemporâneo. Na pesquisa realizada por Sobral, podemos ver claramente que a proposta do autor de mostrar uma intenção pedagógica embutida em certo tipo de sintaxe adotada pela mídia impressa aproxima o conceito de sintaxe pedagógica do conceito de pedagogias culturais. O autor destaca nas sintaxes as estratégias adotadas para dotar as tramas visuais de potencial pedagógico. Elas modelam formas de pensar sobre o agronegócio e sobre os sujeitos envolvidos com o trabalho na terra, chamando a atenção para o acento pedagógico no tratamento dado à conjunção de imagens e textos escritos realizada pela Revista *Veja*.

PARA CONCLUIR

Como procuramos evidenciar ao destacar estas três pesquisas que expusemos brevemente neste texto, o conceito de pedagogias culturais nos ajuda a entender os processos educativos de modo mais amplo, complexo e matizado. Conforme nos sugerem as pesquisas, parece que as *pedagogias culturais* em nossa sociedade visam garantir que a aprendizagem seja contínua, não se restringindo ao tempo e ao espaço da escola, permanecendo atuantes em muitos lugares ao longo da vida.

Nesta esteira, Costa (2010-2012) considera que os Estudos Culturais em Educação têm se apresentado como um profícuo espaço de análise sobre a produtividade das *pedagogias culturais* na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade. O desenvolvimento destes trabalhos, a partir deste referencial, demonstra o quanto o conceito de *pedagogias culturais* abriu novas possibilidades de

investigação na educação. Parece residir neste ponto a potência do conceito: evidenciar novos modos de ver e pensar a pedagogia para nos dizer sobre saberes, sobre outras experiências e diversificados processos que nos educam e nos fazem ser quem somos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: _____. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Ed. 70, 1982.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, maio 1984. p.36-42.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertran B. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.

COSTA, Marisa Vorraber. **Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida**. Projeto de pesquisa ULBRA e UFRGS (2010-2012).

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**. UFSC, Florianópolis (no prelo)

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRZOEFF, Nicholas. **Uma introdución a la cultura visual**. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

PRATES, Camille Jacques. **O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo**. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2008.

TOMAZZONI, Airton. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados na mídia**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese

(Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SANTANA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Editora Hels, 1975.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Trad. Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SARLO, Beatriz. **La ciudad Vista** – mercancías y cultura urbana. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRAL, Antonio Luis Tubino. **Sintaxes Pedagógicas no Fotojornalismo da Veja sobre o Agronegócio**. *Canoas: ULBRA*, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2013.

STEINBERG, Shirley R. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.

TREND, David. **Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine (Org). **Cultural Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015 p.32-48

Recebido em janeiro de 2015

Aprovado em julho de 2015