

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAA  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

João Victor Falcão da Silva

**CULTURA POP NA ESCOLA: celebridades, significações estudantis e repercussões  
pedagógicas**

CARUARU

2024

João Victor Falcão da Silva

**CULTURA POP NA ESCOLA: celebridades, significações estudantis e repercussões pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Daniela Nery Bracchi.

CARUARU

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, João Victor Falcão da.

Cultura pop na escola: celebridades, significações estudantis e repercussões pedagógicas / João Victor Falcão da Silva. - Caruaru, 2024.

88f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

Orientação: Daniela Nery Bracchi.

Inclui referências.

1. Consumo cultural; 2. Significação; 3. Cultura pop; 4. Cultura visual; 5. Pensamento crítico. I. Bracchi, Daniela Nery. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**CULTURA POP NA ESCOLA: celebridades, significações estudantis e repercussões pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Daniela Nery Bracchi.

Aprovado em: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Daniela Nery Bracchi (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Diego Gouveia Moreira (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo explorar como a cultura pop e a educação escolar se conectam através da compreensão de celebridades midiáticas, promovendo uma maior apreciação das diferenças e dos sentidos experienciais. A matriz teórica da investigação inscreve-se dentro dos Estudos Culturais, nos quais a cultura é vista como um conjunto de práticas de construção de significados e de representações por parte dos sujeitos. Disso deriva a perspectiva de que a cultura pop não pode ser analisada unicamente sob a ótica do consumo passivo de símbolos. Dessa forma, partimos do pressuposto geral de que o consumo é uma das formas contemporâneas de reprodução social no Ocidente, influenciando as práticas de significação, inclusive as das juventudes que estão na escola. Consumir cultura pop implica, por conseguinte, na construção de saberes que tensionam a produção de conhecimentos na escola. Além disso, quando discutimos as celebridades enquanto articuladoras das redes de significados que constituem a cultura pop, podemos compreender as formas contemporâneas de identificação, de formação de sujeitos e de maneiras de saber. Do ponto de vista metodológico, a primeira e a segunda fase de pesquisa são exploratórias e estão compostas pelos seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão bibliográfica do tipo estado da arte e pesquisa bibliográfica. Já a terceira fase de pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolve a análise de conteúdo temática de uma obra específica que versa sobre uma reconhecida celebridade da cultura pop. O documentário *Miss Americana* é trazido em tela para a compreensão crítica das possibilidades de abordagem de temas identitários e políticos que tocam as juventudes a partir do retrato de aspectos da carreira da cantora Taylor Swift. Assim, espera-se que a discussão de representações e práticas de consumo da cultura pop, feitas pelas juventudes, possa auxiliar na identificação de possibilidades para o estímulo ao pensamento crítico e para uma comunicação educacional que propicie leituras cidadãs do mundo na escola.

**Palavras-chave:** consumo cultural; significação; cultura pop; cultura visual; pensamento crítico.

## ABSTRACT

This dissertation aims to explore how pop culture and school education connect through an understanding of media celebrities, promoting a greater appreciation of differences and experiential meanings. The theoretical framework of the investigation is situated within Cultural Studies, where culture is seen as a set of practices for constructing meanings and representations by subjects. This leads to the perspective that pop culture cannot be analyzed solely from the viewpoint of passive consumption of symbols. Thus, we start from the general assumption that consumption is one of the contemporary forms of social reproduction in the West, influencing meaning-making practices, including those of youth in school. Consuming pop culture, therefore, implies the construction of knowledge that challenges the production of knowledge in schools. Furthermore, when we discuss celebrities as articulators of the networks of meanings that constitute pop culture, we can understand contemporary forms of identification, subject formation, and ways of knowing. From a methodological perspective, the first and second phases of the research are exploratory and consist of the following data collection procedures: a literature review of the state of the art and bibliographic research. The third phase of the research, which is qualitative in nature, develops a thematic content analysis of a specific work that addresses a recognized celebrity of pop culture. The documentary "Miss Americana" is presented to critically understand the possibilities of addressing identity and political themes that resonate with youth through the portrayal of aspects of the career of singer Taylor Swift. Thus, it is hoped that the discussion of representations and consumption practices of pop culture by youth can aid in identifying possibilities for stimulating critical thinking and for educational communication that fosters civic readings of the world in schools.

**Keywords:** cultural consumption; signification; pop culture; visual culture; critical thinking.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
1.1 Estado da arte sobre os rastros pedagógicos da cultura pop	15
1.1.1 Os rastros pedagógicos da cultura pop no Repositório Digital da UFPE – ATTENA	17
1.1.2 Os rastros pedagógicos da cultura pop na BDTD	21
1.1.3 Desnortando caminhos, recalculando rotas: o Estado da Arte como fase transitória de pesquisa	31
<b>2 SOCIEDADE DE CONSUMO E CULTURA DE MASSAS: NOVOS CAMINHOS ANTROPOLÓGICOS DO SÉCULO XX</b>	<b>33</b>
<b>3 RABISCANDO SENTIDOS COM A SIGNIFICAÇÃO, COM A DIFERENÇA CULTURAL E COM O CONHECIMENTO</b>	<b>38</b>
<b>4 CULTURA POP, CULTURA POPULAR, CULTURA (POP)ULAR: TERMINOLOGIAS DIFERENTES, ENFOQUES DIFERENTES</b>	<b>45</b>
<b>5 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CULTURA POP E IMAGEM: POLISSEMIAS FRAGMENTADAS E NOVAS IDENTIFICAÇÕES</b>	<b>52</b>
<b>6 LETRAMENTO MIDIÁTICO: O ELO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA POP</b>	<b>60</b>
<b>7 ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO <i>MISS AMERICANA</i> (2020)</b>	<b>64</b>
<b>7.1 A CARREIRA DE TAYLOR SWIFT ENQUANTO MITOLOGIA</b>	<b>65</b>
<b>7.2 QUESTÕES DE GÊNERO NA INDÚSTRIA CULTURAL</b>	<b>69</b>
<b>7.3 O TENSO VÍNCULO ENTRE TAYLOR SWIFT E A POLÍTICA ESTADUNIDENSE</b>	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>79</b>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as forças ancestrais que me trouxeram até aqui.

À minha família, especialmente a minha mãe, Paula, e a minha avó, Lindalva.

A todos os meus amigos, pelas conversas e todo o suporte.

A Daniela, pela paciência e boas orientações.

À Facepe (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco), pelo apoio financeiro.

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha avó. Seu apoio incondicional me trouxe até aqui.

## 1 INTRODUÇÃO

Escrevo a presente dissertação enquanto a escola pública brasileira atravessa um intenso processo de mudanças por meio da reestruturação do Ensino Médio, iniciada com a promulgação, de forma antidemocrática, da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017. Sob as premissas de defasagem da qualidade educacional e de modernização curricular, instaura-se um modelo de escola que, na perspectiva dos “especialistas”, *faz sentido* para as novas demandas sociais – um eufemismo para necessidades do mercado por mão de obra barata.

O conhecimento disciplinar é diluído em itinerários formativos que desorientam as já fragilizadas trajetórias formativas que conduziam os estudantes à cidadania, à universidade pública, à ciência, à promessa de uma vida melhor por meio dos estudos. Dessa forma, a investigação que se segue está fundada na seguinte assertiva: a produção de sentido na escola é uma temática atual, problemática e vital à compreensão do fenômeno educativo.

E, claro, a inscrição social dessa temática reverberou nas vivências pessoais de quem pensou essa dissertação. Minhas experiências de formação docente, desde o ensino básico até a formação inicial como professor de geografia, foram constantemente atravessadas pelo desconforto com a presença do conhecimento. Ainda me recordo do hábito – não muito louvável – de escapar das extensas aulas do ensino médio para ler várias páginas de romances de fantasia ou para me atualizar sobre as últimas notícias dos meus ídolos pop.

Até então certa culpa me atravessava, pois era esperado não só de mim, mas de qualquer aluno, que valorizássemos os conhecimentos que nos elevariam à condição de estudantes universitários. Entretanto, eu abafava sem muitas dificuldades aquela culpa imobilizadora, pois meus instintos adolescentes faziam com que eu apenas me submetesse àquilo que ofertasse sentido para mim – o que não era o caso das pressões do vestibular.

Já durante minha formação em nível superior, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica (RP), que têm como objetivo, dentre outros, melhorar a formação inicial dos professores os preparando para a profissão a partir da escola pública. Neles acabei revisitando meu ensino médio, pois aqueles jovens em sala de aula também eram como eu era: interessados e curiosos, mas não necessariamente sobre o que a escola ensinava.

Tais experiências, que se situam dentro da dimensão pessoal que justifica a presente pesquisa, levaram-me – e ainda me levam – a questionamentos que servem de impulso para os delineamentos da investigação aqui pretendida. Por exemplo: qual a função social da

escola em

um mundo que se revela produtor de mensagens midiáticas, as novas componentes da vida moderna cada vez mais diversas? Como compreender o desafio representado pelo tensionamento que as experiências das juventudes estabelecem com os componentes curriculares da escola?

Dentre os vastos campos de pesquisa aos quais esses questionamentos nos levam, a presente pesquisa inscreve-se no debate sobre uma produção cultural específica, que influencia a significação das mensagens supracitadas: a cultura pop. Seus produtos, como filmes, músicas, séries, livros etc. corroboram processos de apropriação, a nível industrial e global, de novas formas de habitar o mundo e de construção de identidades multifacetadas.

Por conseguinte, falar sobre cultura pop implica em reconhecer as complexas relações entre influências políticas, econômicas e culturais que se revelam na tensão entre o global e o local (SOARES, 2015). Tendo em vista a inserção massiva dessa expressão da cultura no ciberespaço, as juventudes são alguns dos principais grupos pelos quais aquilo que é pop adentra e se expande nas relações sociais por meio do consumo cultural.

Disso decorre a dimensão social da minha pesquisa, visto que a produção discursiva das juventudes propicia a emergência de relações intersubjetivas a partir das comunicações de massa, que são tomadas como critério de verdade pelos adolescentes (FISCHER, 1999). Além disso, com a crescente força das redes digitais e midiáticas no século XXI, que se tornaram um importante instrumento de construção social, é imprescindível ponderar sobre como as juventudes encontram diferentes formas de se posicionarem politicamente dentro das problemáticas do mundo atual. Assim, a educação escolar pode reafirmar seu compromisso na construção de uma comunicação pedagógica ao abarcar os saberes dos estudantes (BUCKINGHAM, 2010).

Ainda nesse contexto insere-se o letramento midiático, inicialmente entendido como um conjunto de estratégias de reflexão em torno dos produtos de mídia, objetivando transformar os jovens em “produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores, críticos ou não” (JENKINS, 2006, p. 351). Em seu sentido pedagógico, o conceito possui três preocupações formativas centrais: desenvolver as habilidades e experiências capazes de inserir os jovens como produtores de mídias; garantir que eles tenham a capacidade de perceber como as mídias moldam a nossa percepção de mundo; socializá-los em padrões éticos que moldem suas atuações enquanto produtores de mídias (JENKINS *et. al.*, 2009, p. 20). Trata-se de um conceito bastante discutido nos anos 2000 e útil, com ressalvas críticas, para pensar como a cultura pop e as celebridades, agentes essencialmente midiáticos, educam e podem educar os jovens que estão na escola.

Já a dimensão acadêmica que motiva o debate aqui proposto está baseada nos cruzamentos entre Estudos Culturais e Educação, de forma a assumir a centralidade da cultura para a compreensão das dimensões pedagógicas da vida social. Dessa forma, abrem-se caminhos para pensar as marcas pedagógicas da cultura pop, entendendo a pedagogia enquanto tecnologia cultural – ou seja, produtora de sentidos e de formas de comunicação em contextos de exercício de poder (SIMON, 2011).

Antes de apresentarmos nosso problema de pesquisa, cabe destacar que as marcas pedagógicas da cultura pop já foram investigadas por autoras como Maudlin e Sandlin (2015), que argumentam sobre a necessidade de uma “pedagogia da cultura pop”. Nesse sentido, elas defendem que a inserção do pop nos processos educativos deve ser feita de forma crítica, almejando o engajamento dos estudantes na desconstrução dos sentidos dos produtos culturais que repetidamente vendem formas sociais “garantidas” pelo mercado, como raça, gênero, sexualidade e classe.

Acatando o contexto acima, a presente dissertação busca responder a seguinte questão: como a cultura pop, a partir de suas celebridades, pode se aproximar da educação escolar por meio do letramento digital? Assume-se, portanto, como argumento central, que podemos encontrar diversas formas de significação a partir do consumo cultural, e são nelas onde também podemos identificar polissemias semióticas e intencionalidades sociais, duas importantes características do fenômeno educativo (GHEDIN; FRANCO, 2008).

A partir disso foi delimitado como objetivo explorar como a cultura pop e a educação escolar se conectam através da compreensão de celebridades midiáticas, promovendo uma maior apreciação das diferenças e dos sentidos experienciais. Desdobraram-se também os seguintes objetivos específicos:

1. Discutir as formas pelas quais a cultura pop se constitui a partir de referenciais espaço-temporais;
2. Compreender criticamente as relações entre a cultura pop e o letramento midiático na contemporaneidade;
3. Examinar como questões identitárias e políticas podem ser abordadas a partir de obras de celebridades da cultura pop, a exemplo da cantora Taylor Swift e do documentário *Miss Americana*.

Cabe destacar que, quando nos referimos aos sentidos experienciais, nos inserimos na proposta reflexiva de Larrosa (2022), que busca pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O autor define a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece,

o que nos toca” (ibidem, p. 18), sendo uma categoria que busca pluralizar as maneiras de existir no mundo por meio da abertura atenciosa ao que se apresenta no real.

Nessa perspectiva, educar significa pensar a partir dos afetos que inquietam e desestabilizam os pilares que sustentam a nossa identidade e, conseqüentemente, a posição que assumimos ao ser, entender e agir no mundo. De acordo com o autor, a experiência proporciona um tipo específico de saber, que difere do conhecimento técnico-científico-disciplinar inserido nas escolas. Estamos falando do saber da experiência: seu objetivo não é a verdade do mundo, mas a elaboração do sentido e do não-sentido a partir da maneira como elaboramos respostas ao que nos acontece, ao que nos afeta. Assim Larrosa (2022, p. 32) o define:

trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude [...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

No que se refere à matriz teórica da pesquisa, escrevemos a partir dos Estudos Culturais, nos quais a cultura é vista como um conjunto de práticas de construção de significados e de representações por parte dos sujeitos (ESCOSTEGUY, 2008). Dessa forma, as redes de significados que sustentam valorações sobre o mundo nos permitem reconhecer o ponto de partida no qual o sentido ou o sem-sentido é produzido.

Daí deriva a perspectiva de que a cultura pop não pode ser analisada unicamente sob a ótica do consumo passivo de símbolos, mas também como uma maneira de atribuir sentido ao mundo por meio da significação. Aproximando-se da proposta aqui delineada, Soares (2014, p. 2) a define como um:

conjunto de práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática, que tem como gênese o entretenimento; se ancora, em grande parte, a partir de modos de produção ligados às indústrias da cultura (música, cinema, televisão, editorial, entre outras) e estabelece formas de fruição e consumo que permeiam um certo senso de comunidade, pertencimento ou compartilhamento de afinidades que situam indivíduos dentro de um sentido transnacional e globalizante.

Logo, a apropriação subjetiva do mundo é atravessada por processos políticos, culturais e econômicos nas mídias, estas entendidas como imagem e experiência imagética proporcionadas pelos produtos da cultura pop. Tal definição também destaca o caráter transnacional e globalizante da cultura pop, diferenciando-a em certos aspectos das culturas folclóricas, que têm contextos de produção mais próximos às escalas territoriais locais.

Além disso, o autor também discorre sobre territorialidades pop (SOARES, 2015), construídas por meio das experiências e sensações de pertencimento ao transnacional que derivam do consumo desse tipo de cultura. Assim, Soares (2014, p. 29) afirma que “é preciso pensar e investigar onde se encontram os vestígios, os traços, os indícios das relações existentes entre a cultura local e um desejo, uma ânsia pop e cosmopolita e de que forma estas tensões originam materialidades interpretativas”.

Nesse contexto, temos como objeto de pesquisa as práticas culturais de significação: fazer parte de uma cultura implica em estar entremeadado por redes de significação estabelecidas historicamente. De acordo com Arantes (1990, p. 27), significar o mundo a partir de determinado contexto cultural é realizar “operações mentais de codificação e decodificação de mensagens que requerem o conhecimento desses significados implícitos nas ações e nos objetos, e de suas regras de manuseio”.

É um processo regido por atos de metáfora, que não apenas reconhecem significados já dados, mas também os reinterpretem sob a alçada de interesses e de racionalidades contextualmente diversificadas. Assim, ao delimitarmos as práticas culturais de significação enquanto objeto de pesquisa, procuraremos investigar a lógica e a coerência que sustentam a produção cultural (LARAIA, 2008).

Entendemos que tal lógica, contemporaneamente, também é sustentada pelas transformações técnico-midiáticas que alteraram a nossa relação com o espaço e com o tempo, imbuindo as práticas de significação nos imperativos da aceleração do consumo, o que dissolve a nossa capacidade de experienciar o mundo (SIBILIA, 2010).

O conceito de cultura pop construído por Soares (2014) foi utilizado como ponto de partida para a delimitação das categorias iniciais de organização da pesquisa: consumo cultural, identidade e espaço. Quando pensamos acerca da primeira categoria, precisamos considerar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) constituem as principais bases de propagação da cultura pop (NAKAMURA, 2013), e, portanto, o glocal aparece como conceito capaz de localizá-la dentro do processo de hibridação cultural. Esta, por sua vez, dilui as fronteiras entre o global e o local por meio das redes de informação em tempo real e da mediatização da vida humana (TRIVINHO, 2005).

É a partir da mediatização que chegamos à cultura visual, pois a imagem é uma das principais produções da indústria cultural. Assim, utilizaremos como base as contribuições de Hernández (2007; 2011; 2013), que define a cultura visual dentro de uma perspectiva pedagógica. O autor a entende como um campo de estudos vasto, não limitado por disciplinas,

e que tem como objetivo questionar as práticas culturais do olhar e suas repercussões sobre os próprios sujeitos.

Também cabe destacar que a escolha da cultura visual como aporte conceitual justifica-se pelas reflexões que suscita quando considera as contemporâneas tecnologias da aprendizagem e comunicação. Dessa forma, caberia questionar não apenas quais sentidos estão sendo produzidos, mas também como se constituem de uma determinada forma e não de outra, em vista das interferências nas fontes de produção de informação digital – muitas vezes dissimuladas (HERNÁNDEZ, 2011).

Já a categoria identidade busca oferecer subsídios conceituais para reflexão sobre os sujeitos que consomem cultura pop. Assim, tomamos como ponto de partida a ideia de que a identificação é um processo “provisório, variável e problemático” (HALL, 2020, p. 11), sendo responsável pela criação de um sujeito que é histórico, contraditório e temporário. Por fim, a presente dissertação também considera que as juventudes que vivenciam a escola são construídas discursivamente nas produções midiáticas.

Os artefatos culturais são tomados como materialidade sobre os quais os adolescentes experienciam a si mesmos e aos outros, o que denuncia o caráter pedagógico das mídias. Nesse sentido, é incoerente conceber as juventudes como blocos de identidades homogêneas, sendo necessário investigar como os jovens se constituem em sua diversidade (FISCHER, 1999).

De forma a contemplar os objetivos já delineados, nos quais os sujeitos despontam como referenciais inafiançáveis para a investigação, a presente dissertação está baseada em abordagem qualitativa. Considerando que a abordagem de pesquisa se refere à “reflexão sobre como se deve conduzir o olhar na direção de determinados objetos” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 28-29), a pesquisa qualitativa tem como estratégia de análise social a interpretação (BAUER; GASKELL, 2008).

Triviños (1987) também elenca as seguintes características de pesquisas qualitativas: a realidade social é tida como elemento de contextualização dos dados, sendo o pesquisador responsável por não esquecer; é descritiva; é preocupada com processos e não somente resultados e produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e a busca pelo significado é o seu principal objetivo.

Dessa forma, a primeira e a segunda fase da pesquisa serão exploratórias. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 188), esse tipo de investigação serve para “aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa”. A primeira fase consistirá na construção de investigações bibliográficas. O passo inicial já foi concluído: uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte,

que tem o objetivo, segundo Ferreira (2002, p. 258), “de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”.

Para tal, foram utilizados os catálogos da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Repositório Digital da UFPE (ATTENA) para a busca e seleção de trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* nacionais. Além disso, os seguintes critérios gerais de seleção da produção acadêmica foram selecionados: a) discutir o conceito de cultura pop; b) articular a cultura pop aos processos de identificação.

Já o segundo passo consistirá de pesquisa bibliográfica para levantamento de discussões teórico-conceituais relativas aos objetivos aqui propostos. Diferentemente do que propomos no estado da arte, o qual nos norteou para a escrita da fundamentação teórica, o propósito aqui é tensionar o que vem sendo escrito no âmbito acadêmico em direção aos novos questionamentos que delineamos a partir do aporte conceitual— o que, para Silva e Oliveira (2021, p. 96), é interpretado como a proposta de uma pesquisa bibliográfica: “problematizar, questionar e articular conhecimentos anteriores a novos conhecimentos”.

Baseados em Lakatos e Marconi (2003), os autores sistematizaram as fases da pesquisa bibliográfica em oito passos: a escolha do tema, a ser definido, em nosso caso, a partir da relevância em relação ao referencial teórico; o planejamento de trabalho; a identificação das fontes; a localização das fontes; a compilação do material bibliográfico, a partir do qual será estabelecida relações com os novos questionamentos levantados; fichamento do material lido; análise e interpretação das informações; por fim, a redação final do texto.

Por fim, o terceiro passo consistirá na análise de conteúdo temática (MINAYO, 2009; SILVA, FOSSÁ, 2015), a ser empregada na compreensão crítica do documentário *Miss Americana* (MISS, 2020). Inicialmente proposta no ramo das pesquisas quantitativas, a presente técnica de análise também é amplamente utilizada em abordagens qualitativas devido ao seu potencial de desvelamento de sentidos. De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 3):

Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva flexível, adequada aos nossos objetivos de explorar significados. Suas fases são: pré-análise, exploração do material e interpretação. Na primeira, o objetivo é a organização das informações coletadas para sua posterior interpretação. Suas subfases são: leitura flutuante, na qual primeiramente se analisa o material de pesquisa; a

escolha do *corpus* de análise de acordo com os objetivos da investigação; elaboração das hipóteses e dos indicadores de interpretação (SILVA, FOSSÁ, 2015).

De acordo com Minayo (2009), os objetivos da leitura flutuante são:

- 1º) Abordar o material de análise de uma forma geral.
- 2º) Identificar suas particularidades.
- 3º) Delimitar as primeiras hipóteses a serem testadas na fase de interpretação.
- 4º) Delimitar as primeiras classificações.
- 5º) Escolher os conceitos a serem utilizados para a análise.

Por fim, cabe destacar que a escolha dos dados deve cumprir os seguintes requisitos: exaustividade, na qual toda as informações do *corpus* devem ser consideradas; representatividade, pois é possível a utilização de amostras selecionadas em situações de grande número de dados, desde que seja representativa do universo inicial; homogeneidade: o material de análise deve seguir critérios de escolha, pois muitas especificidades atrapalham a análise; pertinência: identificar se o material de análise é coerente com os objetivos da pesquisa.

Tais direcionamentos nos levam à eleição da discussão em maior profundidade da obra audiovisual que versa sobre a cantora celebridade Taylor Swift. A justificativa desta escolha se deve ao fato de Swift ser um ícone da música contemporânea e tanto suas letras de música quanto às narrativas sobre sua carreira nos permitem abordar repercussões pedagógicas relevantes do feminismo no campo da cultura pop.

O material de análise mais específico que trazemos para discussão, o documentário *Miss Americana* (MISS, 2020), permite-nos exercitar a fase de exploração do material de análise, segundo especificada pela metodologia de análise de conteúdo temática. Dessa forma, é construída a estrutura da interpretação por meio da codificação, definida como “a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo” (SILVA, FOSSÁ, 2015, p. 4). Suas subfases são:

- 1º) Separar e organizar trechos do material de análise de acordo com a classificação feita na primeira fase.
- 2º) Identificar os núcleos de sentido das partes já separadas pelo esquema de classificação.
- 3º) Relacionar os núcleos de sentido com as hipóteses da primeira fase, com o objetivo de confirmá-los. Se necessário, elaborar outros.
- 4º) Analisar e relacionar os núcleos de sentido de maneira a descobrir temas mais amplos e afins.

5º) Reordenar as partes do texto de acordo com os temas mais amplos.

6º) Redigir a análise de acordo com os temas.

Com a segunda fase podemos perceber que a análise de conteúdo trabalha com a inferência, procedimento de pensamento baseado na dedução lógica de significados a partir de premissas postas, no caso, pelo referencial teórico. Trata-se, sob a perspectiva de Richardson et al. (1985, p. 177), de fazer as seguintes perguntas: “quem diz que, a quem, como e com que efeito”.

A última fase é a de interpretação, que:

consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

De acordo com Minayo (2009), o objetivo da interpretação é relacionar os que é dito, seu significante, com seus possíveis significados, por ela denominado de estruturas sociológicas: “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado; as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (ibidem, p. 91).

A autora também apresenta as quatro principais modalidades da análise de conteúdo. Dentre elas, a análise temática é a mais coerente aos nossos propósitos, visto que permite atribuir significados a partir do referencial teórico exposto. Seguindo um exercício interpretativo condizente com o método de análise de conteúdo temática e os objetivos desta dissertação, ao final da discussão de cada tópico temático sobre o documentário *Miss Americana* levantamos questões que carregam a potência pedagógica do tratamento dos aspectos discutidos a serem trazidos para o âmbito da construção de conhecimentos com as juventudes.

Após esta introdução sobre a estrutura acadêmica da presente dissertação, passamos ao levantamento de pesquisas que dialogam com nosso trabalho e que compõem a busca pela compreensão de um contexto acadêmico maior no qual nos inserimos.

### **1.1 Estado da arte sobre os rastros pedagógicos da cultura pop**

Dado que a produção do conhecimento científico se constitui como uma forma de atribuir diversos sentidos aos objetos de pesquisa, torna-se crucial a essa dissertação o entendimento dos percursos investigativos já construídos e que estão relacionados à problemática aqui posta. Destarte, o presente estado da arte toma como aporte de discussão os

trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, pois esse nível de ensino e pesquisa é campo privilegiado para a delimitação de análises rigorosas (SEVERINO, 2017).

É importante destacar que a análise dos dados foi realizada por um olhar direcionado aos rastros pedagógicos da cultura pop que as teses e dissertações apresentaram. Nesse sentido, as considerações de Simon (2011) foram tomadas como ponto inicial de referência para pensarmos o que significa um rastro pedagógico. Dentro de uma perspectiva que entende a pedagogia relacionada à política cultural, o autor postula que podemos pensar as questões pedagógicas a partir de três noções: imaginário social, poder produtivo e produção semiótica.

O imaginário social corresponde às formas que os sujeitos nomeiam e ordenam o mundo que os cercam, possibilitando e limitando suas próprias ações em seu entorno. É daí que decorre a noção de poder produtivo – de inspiração foucaultiana –, entendido como o exercício da regulação de formas de conduta, atingindo também o campo do saber e do desejo. Por fim, a produção semiótica, contaminada pelo poder produtivo, é constituída por práticas de regulação do significado e da imaginação, atravessadas pela história e pela economia (SIMON, 2011).

Essas considerações conceituais são importantes, pois, como afirma Ferreira (2002), o estado da arte não estabelece uma versão definitiva da produção do conhecimento, mas exercita e registra um olhar específico que o pesquisador assume. Por conseguinte, o olhar analítico-interpretativo aqui adotado teve as seguintes questões orientadoras: a cultura pop é posta como prática social de mediação entre o sujeito e a linguagem? Ou seja, ela é vista como constituinte de um imaginário social? Se sim, sob quais perspectivas é apresentada? Essas perspectivas dão conta de uma cultura pop que regula formas de saber, de significar, de imaginar?

Um dos principais critérios de exclusão foi a ausência do conceito de cultura pop como central para as investigações analisadas. Para identificá-la, foram enfocados os problemas de pesquisa e os objetivos geral e específicos, além de consulta aos sumários.

Assim, utilizamos o catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT) e do Repositório Digital da UFPE (ATTENA) como fontes documentais para nossa investigação. A escolha da BDTD se dá devido ao seu papel agregador e integrador da produção acadêmica nacional. Por fim, a opção pelo Repositório Digital da UFPE está pautada na necessidade de foco sobre a produção acadêmica estadual.

Primordialmente, a observação se deu a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações. Entretanto, seguimos as orientações de Ferreira (2002), que os compreende como continuidade e ruptura em relação aos seus trabalhos de origem, e, caso houvesse vestígios de utilização da cultura pop nos títulos e resumos, também tomaríamos os sumários e as

introduções como objetos de leitura, de maneira a melhor compreender os trajetos e as fundamentações dos debates adotados pelos pesquisadores.

Os descritores utilizados inicialmente foram: “cultura pop”; “cultura pop” e “educação”; “cultura pop” e “juventude”; “cultura pop” e “performance”; “cultura pop” e “escola”. No entanto, a utilização progressiva dos descritores se caracterizou pela repetição exaustiva de algumas teses e dissertações, sendo necessárias adaptações nas escolhas dos operadores para melhor aproveitamento dos dados. Tais adaptações estão justificadas nas subseções pertinentes.

Ademais, limitamos o intervalo temporal de publicação de 2021 a 2012 e organizamos os dados em quadros divididos por ano de publicação, programa de pós-graduação e sua instituição, natureza do trabalho, título, autor(a) e metodologia.

### 1.1.1 Os rastros pedagógicos da cultura pop no Repositório Digital da UFPE – ATTENA

O Repositório Institucional – ATTENA da UFPE é um instrumento de democratização, por meios digitais, do acesso às produções científicas. Trata-se de um recurso inserido na Política de Informação do Repositório Digital da UFPE, articulando núcleos, comissões e pró-reitorias para proporcionar melhor aproveitamento das pesquisas da universidade. Nesse contexto, o repositório é também uma confiável fonte documental para a realização do estado da arte.

No que se refere aos descritores, nos limitamos ao uso de “cultura pop”, tendo em vista que a conjugação dos outros descritores, indicados na parte introdutória dessa seção, não apresentou resultados satisfatórios: ou não havia teses e dissertações que caberiam à discussão, ou o quantitativo apresentado era insuficiente para uma escrita mais robusta. Assim, dos 161 resultados listados, foram selecionadas 7 dissertações e 4 teses.

Quadro 1 – Descrição das teses e dissertações selecionadas do Repositório Digital da UFPE – ATTENA a partir do descritor “cultura pop”, abrangendo o intervalo temporal de 2021 a 2012.

Ano	Programa	Natureza <sup>1</sup>	Título	Autor(a)	Metodologia
2021	Pós-Graduação em Comunicação	T	O pop periférico como categoria midiática: hipervisibilidade do precário, celebração do sujeito popular e participação no sistema publicitário.	Sthael Luiza Aleixes Fiabane	Estudos Culturais Ingleses. Perspectiva biográfica.
2021	Pós-Graduação em Administração	D	Fãs brasileiros de K-Pop: um estudo sobre	Armando Perez Palha	Entrevistas semiestruturadas.

<sup>1</sup> “T” corresponde à tese. “D” corresponde à dissertação.

			aculturação de consumo.		Análise Interpretativa de Conteúdo.
2019	Pós-Graduação em Comunicação	T	“You wanna a piece of me?”: a estética do fã na peregrinação ao corpo monumento da Diva Pop em Las Vegas.	Alan Mangabeira Mascarenhas	Pesquisa autoetnográfica. Entrevistas não-estruturadas.
2019	Pós-Graduação em Comunicação	D	Forjando-se diva pop: virtuosismo, gestos inventivos e empreendimentos autobiográficos na performance de Lady Gaga	Daniel Magalhães de Andrade Lima	Revisão teórica crítica.
2018	Pós-Graduação em Comunicação	D	Rosto branco, voz “negra”: Iggy Azalea e as tensões do pop-rap	Mário Augusto Oliveira Monteiro Rolim	Análise da performance.
2018	Pós-Graduação em Comunicação	D	Narrativas do feminino nas performances de Beyoncé	Suzana Maria de Sousa Mateus	Análise da performance. Análise do videoclipe.
2018	Pós-Graduação em Administração	D	O consumo produtivo dos fãs brasileiros da National Football League (NFL): uma netnografia da interação virtual estabelecida a partir das transmissões nacionais dos jogos da principal liga de futebol americano do mundo	Bruno Melo Moura	Abordagem qualitativa. Estudo etnográfico. Netnografia.
2017	Pós-Graduação em Sociologia	D	A construção das identidades dos homossexuais masculinos a partir do consumo das divas pop	Wellthon Rafael Aguiar Leal	Método etnográfico. Entrevistas narrativas autobiográficas
2017	Pós-Graduação em Comunicação	D	A estetização da política na performance de Madonna	Mariana Lins Lima	Análise de Videoclipes. Análise de Imagens.
2015	Pós-Graduação em Administração	T	Relíquias de Potterheads: Uma Arqueologia das Práticas dos Fãs de Harry Potter	Flávia Zimmerle da Nóbrega Costa	Pesquisa qualitativa. Método arqueológico.
2012	Pós-Graduação em Comunicação	T	Elementos do pós moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo	Allyson Carvalho Araújo	Descrição das experiências estéticas das imagens.

Fonte: o autor, 2022.

Inicialmente, destaca-se a proeminência dos trabalhos (7 ao todo) vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da universidade, enquanto não foram identificadas teses ou dissertações em programas relacionados a temas pedagógicos. Isso foi um dos primeiros indícios que nos levaram a refletir sobre onde reside o olhar particular da pesquisa aqui proposta. Mas deixemos esse ponto temporariamente em suspenso para nos dedicar a uma breve interpretação dos dados.

De forma geral, evidencia-se a preocupação de conceber a análise de elementos identitários, estéticos, imagéticos, sociais e de subjetivação a partir da cultura pop, a retirando do lugar de banalidade no qual reside no senso comum. Além disso, os sujeitos tomados como objeto de análise variam daqueles usualmente tidos como produtores dessa cultura (Lady Gaga, Iggy Azalea, Beyoncé, Madonna) aos concebidos como seus consumidores-produtores (principalmente os fãs).

Do ponto de vista identitário, o corpo aparece como recurso essencial para as investigações. A dissertação de Rolim (2018), por exemplo, traz as tensões que a performance da cantora branca Iggy Azalea desperta quando mistura elementos do pop, tido como comercial, com o gênero musical rap, que é primordialmente influenciado pelas culturas negras, acarretando em discussões sobre o que é, ou não, autêntico na produção de cultura. É nesse sentido que o autor conclui que a cultura pop é política.

Direção semelhante toma Mateus (2018) ao buscar compreender quais são as narrativas femininas construídas nas performances de Beyoncé, mas pensando em suas dimensões políticas e a partir dos roteiros sociais reencenados e ressignificados pela cantora. Já Mascarenhas (2019) busca entender a peregrinação do fã em direção ao encontro com uma diva pop como o momento de constituição de identidades que fujam da normalidade e de binarismos. Por fim, Leal (2017) enfoca o consumo cultural de divas como estratégia de construção identitária, trazendo um viés crítico sobre a cultura pop, pois está edificada no sistema capitalista que produz cultura hegemônica e dominante.

Entendemos que esses trabalhos contribuem para nossa investigação na medida em que ressaltam a proliferação de identidades contemporâneas a partir da cultura pop, além de associarem a dimensões políticas que regulam e reformulam subjetividades por meio de representações e identificações.

Do ponto de vista estético, Lima (2019) defende que as experiências estéticas fruídas a partir das performances de Lady Gaga proporcionam tensões sobre as normatizações sociais. Influenciado por Hans Ulrich Gumbrecht, o autor entende a experiência estética como os efeitos

de sentido proporcionados pela presença dos produtos de cultura. Por sua vez, Lima (2017) propõe um diálogo entre as performances de Madonna com a estética *camp* – exagerada e artificial – para identificar formas de agenciamento, pela cantora, de questões políticas sobre corpo, sexo, religião e indústria fonográfica.

São duas dissertações que dialogam com a presente pesquisa, pois nos indicam os caminhos pelos quais as formas culturais atravessam nossa forma de interpretar o mundo, à medida que buscam rupturas com normatizações. Ou seja, é por meio de questões estéticas que a cultura pop também constitui sujeitos políticos, escapando do campo do óbvio e do efêmero e exigindo um olhar cuidadoso sobre seus produtos.

Do ponto de vista social e de subjetivação, a tese de Fiabane (2017) busca especificar as formas de produção do popular periférico por meio da cultura pop midiaticizada, processo constituído por narrações de si e por formas específicas de entretenimento. Nesse sentido, a transformação do sujeito popular periférico no sujeito pop periférico se dá a partir da possibilidade de consumo cultural e de visibilização da própria existência. Já Palha (2021) utiliza o conceito de aculturação para compreender como grupos sociais se modificam por meio da mediação da cultura pop.

É interessante notar como a constituição de sujeitos, nessas investigações, é marcada pelo estudo de fãs, entendidos como consumidores culturais ativos para a legitimação da cultura pop como um fenômeno global (MOURA, 2018). O potencial de coesão em grupos os posiciona em perspectivas que os abordam como transgressores de saberes tradicionais, agentes que possuem códigos morais específicos e produzem epistemes dentro da lógica econômica capitalista (COSTA, 2015).

Assim, as contribuições desses trabalhos são as perspectivas que prezam pelas transformações nas formas de relação entre os sujeitos, o que, por sua vez, edifica comunidades, hibridiza culturas e evidencia racionalidades. Revelam, portanto, as complexidades da produção social, marcada não só pelo poder da indústria cultural, mas também por sociabilidades capazes de materializar desejos e demandas.

Do ponto de vista imagético, a análise de Araújo (2012) entende a cultura pop sob duplo aspecto: pertencente ao mercado da indústria cultural e produtora de subjetividades e sentidos de pertencimento. Nesse sentido, as imagens nela inseridas devem ser vistas não apenas como mercadorias, mas como narrativas. Por conseguinte, é uma tese que nos oferece importantes margens metodológicas, pois suscita reflexões sobre caminhos possíveis para pensarmos a crítica da imagem pop.

Finda a descrição dos dados, cabe destacar que, ao lado das aproximações conceituais e metodológicas apresentadas, estão os distanciamentos em relação à curiosidade que baseia a presente investigação. Observa-se a ausência de análises que tomem a própria escola como locus de práticas culturais e de interesse acadêmico.

Além disso, a pesquisa com o descritor “cultura pop” não apresentou resultados que cabiam à discussão quando filtradas apenas as teses e dissertações inscritas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Caso fosse utilizado o descritor “cultura popular”, os resultados seriam quantitativamente mais frutíferos. No entanto, optamos pelo uso de “cultura pop”, já que é um conceito mais próximo à lógica midiática, à indústria cultural e à globalização (SOARES, 2014).

### 1.1.2 Os rastros pedagógicos da cultura pop na BDTD

Esta subseção apresenta dois quadros que contêm os resultados obtidos a partir dos seguintes descritores: “cultura pop”; “cultura pop” e “educação”. Diferentemente do que ocorreu no repositório da UFPE, a conjugação entre “cultura pop” e “educação” permitiu a seleção de trabalhos consonantes às temáticas educacionais. Optamos por inserir no quadro 3 os trabalhos que não trazem a escola em seus argumentos, de forma a dar conta de aspectos que escapam à instituição – possivelmente úteis para pensarmos outras aproximações.

Dos 85 resultados listados a partir do descritor “cultura pop”, foram selecionadas 12 dissertações e 1 tese. As reflexões sobre juventude, memória e política despontam como os eixos principais da discussão aqui apresentada, sendo relevantes também os pontos sobre subjetivação e relações sociais. Em outras palavras, trata-se de uma trajetória distinta daquela utilizada na subseção anterior.

Quadro 2 - Descrição das teses e dissertações selecionadas da BDTD a partir do descritor “cultura pop”, abrangendo o intervalo temporal de 2021 a 2012.

Ano	Programa - Instituição	Natureza	Título	Autor(a)	Metodologia
2020	Pós-Graduação em Comunicação - UFS	D	<i>Please come to Brazil: uma análise crítica dos fãs brasileiros como apreciadores de objetos culturais internacionais</i>	Aianne Amado Nunes Costa	Pesquisa qualitativa. Revisão bibliográfica. Análise temática de conteúdo.
2019	Pós-Graduação em Comunicação e	D	Comunicação, consumo e memória: a construção da	Flavio Salcedo	Pesquisa qualitativa.

	Práticas de Consumo		memória religiosa na página Otaku Cristão	Rodrigues Moreira	Método de semana construída. Hermenêutica bíblica.
2018	Pós-Graduação em Ciência da Informação – USP	T	ポップカルチャ (poppu karuchaa): mediações da cultura pop nipo-brasileira no cenário digital	Mariany Toriyama Nakamura	Estudo exploratório. Pesquisa bibliográfica. Observação participante do universo da Moda urbana contemporânea japonesa no Brasil.
2018	Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	D	“Brasil, mostra a tua cara”: valores identitários na cultura pop de Rolling Stone	Leticia Franciele Rossa	Pesquisa teórica e empírica. Estudo cartográfico.
2018	Pós-Graduação em Comunicação - UFJF	D	Sobre o lúdico no ciberativismo: affordances percebidas pelas comunidades de fãs na cultura pop	Gilson Peres Tosta da Silva	Estudo de caso. Questionário impessoal.
2018	Pós-Graduação em Artes Cênicas - USP	D	Diálogos com a cultura pop: possibilidades de relação entre a cena e o universo do jovem	Rafael Tadeu Miranda	Criações cênicas.
2018	Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura	D	Psicanálise, cinema e cultura pop: os mitos no contemporâneo	Gustavo Caetano de Mattos Mano	Genealogia.
2018	Pós-Graduação em Literatura e Cultura - UFBA	D	O "herói" da cultura pop	Gabriela Lopes Vasconcellos de Andrade	Pesquisa bibliográfica.
2017	Pós-Graduação em Comunicação – UFPB	D	A marca do Batman: uma análise da presença simbólica do herói na mídia, imaginário e cotidiano da sociedade contemporânea de cultura pop.	Anderson Wagner da Silva Barbosa	Abordagem qualitativa. Pesquisa bibliográfica. Teorias do cotidiano. Estudos da Cultura de Conexão.
2016	Pós- Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa - USP	D	Fenômeno otaku: de problema social à solução política	Henrique Eidin Katekawa	Pesquisa bibliográfica.

2015	Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo - ESFM	D	Comunicação, consumo e colecionismo: produção de memórias e práticas identitárias do fã-colecionador de estátuas e dioramas bishoujo	Wagner Alexandre Silva	Pesquisa bibliográfica.
2015	Pós-Graduação em Antropologia - UFPB	D	Consumo como experiência social: experimentações, vivências e práticas da cultura pop em um coletivo juvenil	Deyse de Fátima do Amarante Brandão	Perspectiva etnográfica. Observação direta. Diário de campo. Entrevistas semi-estruturadas.
2013	Pós-Graduação em Ciência da Informação - USP	D	Memória e identidades nipo-brasileiras: cultura pop, tecnologias e mediações	Mariany Toriyama Nakamura	Pesquisa bibliográfica.

Fonte: o autor, 2022.

As discussões sobre o jovem, as juventudes e culturas juvenis trazem importantes contribuições no que se refere aos perfis dos sujeitos que consomem a cultura pop. Nesse sentido, a dissertação de Miranda (2018) nos interessa particularmente, pois traz a indústria cultural como agente de associação entre a cultura pop e uma estética juvenil, urbana e tecnológica, ao mesmo tempo em que aborda possibilidades de insurgência dentro dos processos de consumo do jovem.

Influenciado por Aguirre (2009), o autor argumenta que o uso das obras pop pelos professores deve provocar os alunos a indagações sobre a composição estética e os discursos nelas presentes. A multiplicidade proporcionada pela cultura pop poderia então ser objeto do trabalho pedagógico, a fim de decantar seu discurso consumista e de proporcionar discursos de resistência a partir do consumo cultural. No entanto, o objetivo não é a escolarização do universo pop dos jovens, mas a obtenção de “uma visão crítica que lhe possibilite reconhecer experiências estéticas distintas dos ícones apresentados” (MIRANDA, 2018, p. 34).

Miranda (2018) contribui para nossa investigação na medida em que reforça a importância de conhecer o universo estético e imagético dos jovens para que haja tanto o esforço crítico de compreensão do mundo, quanto o estímulo a um pensamento pedagógico que favoreça criações cênicas por meio da cultura pop. Assim como em Lima (2017) e Lima (2019), a estética surge como elemento de produção política dos sujeitos, mas, dessa vez, o foco está nas juventudes pós-modernas, não em ídolos pop.

Já Andrade (2018) direciona seu olhar crítico à forma como o discurso pop constrói uma imagem de adolescente representada pelo herói contemporâneo. É, portanto, proporcionador do “desejo de tornar-se o herói mítico [...] vinculado a uma imagem de sucesso artificial, inalcançável e produzido pela cultura midiática, baseada numa construção do imaginário juvenil” (ibidem, p. 6). Sob a indústria cultural, o adolescente se torna um estereótipo, um modelo ideal de consumidor.

Esse imaginário possui as seguintes características: “esquizofrenias das primeiras experiências”, “busca pela liberdade”, “dificuldade de crescer”, “necessidade de ícones”, “relações instáveis”, “impulsividade”, “busca por uma identidade” e “tentativa de mudar o mundo e de transgredir” (ibidem, p. 116). Dessa forma, o autor está em sintonia com as nossas considerações acerca das identidades juvenis nos contextos da cultura pop, compreendendo-as dentro do paradoxo constituído pelo convívio da efemeridade de gostos junto à padronização propiciada pela construção de um consumidor ideal.

Nem sempre o protagonismo juvenil implica em postura crítica e de comprometimento consigo e com os outros. Logo, o trabalho de Andrade (2018) também nos leva a pensar sobre os meandros que atravessam um pensar pedagógico pautado na cultura pop: qual autonomia queremos estimular quando pensamos o potencial de formação de subjetividades por meios dos produtos pop? Como se constituem o estereótipo e a efemeridade na cultura pop?

Parece a nós que essas são questões primordiais para a discussão aqui pretendida, assumindo o cuidado de não tomar posturas maniqueístas. Por fim, Brandão (2015) entende as culturas juvenis a partir de relações intersubjetivas que constroem modos coletivos de viver e, quando atravessadas pela cultura pop, conduzem a “um comportamento intelectualizado que é materializado pela afirmação do saber e domínio da técnica” (ibidem, p. 131). Ou seja, a demonstração do saber e do saber-fazer se constitui como código de validação por meio do conhecimento – nesse caso, conhecimento sobre revistas em quadrinhos.

Assim, Brandão (2015) nos auxilia a pensar como o gosto e a admiração por produtos da cultura pop tecem formas de unificação entre os sujeitos, que se expressam por meio do ensino em suas dimensões práticas: se eu sei fazer histórias em quadrinhos, então eu sei o que são histórias em quadrinhos. Assim como em Costa (2015), a cultura pop aparece como elemento de coesão entre os sujeitos, visto que contorna formas de legitimação de relações intersubjetivas por meio da produção de saberes.

Em se tratando da memória como elemento de reflexão, as abordagens são profícuas e ressaltam os artifícios que a captação da imaginação pela cultura oferece para a constituição de sujeitos. Moreira (2019) concebe a cultura pop a partir de sua capacidade de fazer conviver

diferentes culturas, não possuindo, por si só, o caráter de manipulação das massas. Nesse sentido, os sujeitos que a consomem são autônomos, dado que – no caso específico da investigação – mobilizam textos culturais do pop japonês para a formação de memórias religiosas evangélicas.

A memória atua como elemento de produção social da cultura, enquanto a cultura pop é tida como “sistema de memória organizado a partir de textos culturais provenientes, em sua maioria dos meios de comunicação” (ibidem, p. 41). Dessa forma, o autor busca ressaltar como a interpretação e a mixagem de produtos midiáticos atuam na produção de memórias e na ampliação de espaços simbólicos em campos sociais determinados. O meme é tomado como unidade de análise e “como unidade indivisível da memória na cultura” (ibidem, p. 15), o que nos interessa particularmente, tendo em vista que o autor resalta essas imagens como lócus de investigação de contextos sociais, de valores e de significados.

Numa perspectiva semelhante de análise da cultura japonesa, Katekawa (2016) traz o conceito de cultura pop de Cristiane Sato, que afirma que a integração de algo à cultura pop exige dele tanto identificação popular quanto permanência na memória geral. A partir disso, o autor investiga como o fenômeno *otaku* passou de um problema social do Japão a uma solução política e conclui que essa transformação se deu pela “valorização da cultura pop japonesa pelo governo nos anos 2000” (ibidem, p. 84).

Infere-se a partir do autor que atribuir centralidade à cultura pop prescinde da mudança nas relações de consumo, estimuladas por projetos políticos governamentais – no caso específico da investigação – que buscaram novas formas de identificação e memória. Essa dissertação nos auxilia a destacar que a cultura pop, ao remeter à repetição de certas imagens sociais tidas como tradicionais, projetam um ideal de indivíduo que, por sua vez, está sujeito à desestabilização no curso da História. Nesse sentido, a cultura pop operaria, por meio da desconstrução/reconstrução da memória, um potencial pedagógico na formação de sujeitos.

Nakamura (2013) também busca relacionar memória e identidade, mas a partir das transformações que ocorrem sobre elas com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O consumo do pop japonês, mediado pelas TICs, favorece o embaraçar das fronteiras identitárias nipo-brasileiras, e os consumidores protagonistas desse processo devem ser vistos como agentes ativos de reinvenção de valores. Portanto, a cultura pop aparece como elemento de reconstrução de memórias que buscam concretizar identidades.

A autora também escreveu uma tese na qual busca abordar a constituição da cultura pop nipo-brasileira, que difere do pop japonês global (NAKAMURA, 2018). Nesse cenário, reforça o caráter ativo de constituição da cultura, dessa vez enfocando o papel fundamental dos espaços

digitais. As conclusões reforçam a importância do pertencimento a um grupo que, dentre outras características, ocorre por meio de comunidades de conhecimento geradoras de novos conhecimentos. Nesse sentido, a tese dialoga com a nossa proposta, pois delinea um campo específico de produção de conhecimento por meio da cultura pop: as mídias digitais.

Voltando à discussão sobre memória, em Silva (2015) a cultura pop possui uma infinidade de elementos que formam uma “memória coletiva” (HALBWACHS, 2006), que se projetam do imaginário para o real e do real para o imaginário, em um ir e vir contínuo, que contribui para o despertar de sentimentos de admiração, lealdade, devoção, culto e idolatria” (ibidem, p. 12). Nessa perspectiva, a memória acionada pela cultura pop é aquela excessivamente revivida por meio de produtos, como as estátuas e dioramas *bishoujos*, visando o estímulo ao colecionismo e construindo a identidade fã-colecionador.

Interessa-nos particularmente a perspectiva de que a ativação da memória, segundo o autor, busca reconstruir e reimaginar elementos culturais do passado sob as novas “roupagens” da produção cultural contemporânea, num exercício intrínseco de mobilização de afetos. Além disso, interessa-nos também o foco dado à análise das iconografias das estátuas – ou seja, das imagens – como fonte de investigação da hibridização de diferentes elementos culturais pop nas personagens.

Outros trabalhos, por sua vez, também destacam as formas de prática política pelos sujeitos consumidores. Costa (2020), a partir da Economia Política da Comunicação e dos Estudos de Fãs, destaca o aspecto comercial que norteia a produção da cultura pop e, nesse contexto, afirma que a política exercida por seus consumidores é atravessada pela utilização de “pautas sociais em benefício próprio” (ibidem, p. 166) da indústria cultural. Isso acaba por caracterizar um ativismo que se volta para a promoção do próprio *fandom* e de seus ídolos, motivado pelo consumo de produtos culturais estrangeiros vistos como superiores aos nacionais.

A questão do estereótipo aparece em Rossa (2018) e está atrelada à idealização da cultura brasileira. Essa associação ocorre quando o espetáculo e o entretenimento pop fomentam “uma política de manifestos que interfere no fazer e no agir dos cidadãos – sejam ativistas ou não” (ibidem, p. 43). Os discursos veiculados pela revista *Rolling Stone* proporcionam, junto às referências da cultura pop, a construção de valores identitários brasileiros. Portanto, a autora aproxima-se da nossa proposta, uma vez que concebe a política não limitada ao ativismo, mas à repetição dos fazeres dos cidadãos e à ativação de imaginários que demarcam identidades.

Já Silva (2018) traz mais diretamente a cultura pop como meio para o ativismo social e político. Segundo o autor, a instrumentalização ocorre por meio da mescla entre espetacularização e cultura participativa, com a cultura pop tomada como “metáfora para acontecimentos do cotidiano político, social e cultural do país” (ibidem, p. 113). Entretanto, a investigação conclui que esse uso específico da cultura está mais próximo da manutenção de opiniões e críticas já existentes.

Por mais que haja certo consenso em torno do consumo cultural ativo que cerca os produtos pop, Silva (2018) relembra a presença da passividade de seus entrevistados em relação àquilo que consomem. Nesse sentido, a dissertação contribui para pensarmos a formação de valores e atitudes pelas comunidades escolares que, de fato, é política, mas nem sempre procede à transformação dos modos de agir no mundo – especialmente quando atrelada à cultura pop e a suas comunidades de fãs.

Ademais, Mano (2018) e Barbosa (2017) se aproximam ao inserirem questões sobre mitos e imaginários vinculados à cultura pop. Investigá-la sob essas perspectivas se torna um exercício de identificação de narrativas embrulhadas em mitos e representações sociais. Logo, interessam-nos na medida em que associam a produção cultural às linguagens que condicionam subjetivações em um tempo histórico determinado.

O rastro pedagógico está na capacidade de a cultura pop absorver imaginários sociais, seja auxiliando a “suportar o mal-estar e resistir às injunções do cotidiano” (MANO, 2018, p. 11), seja reformulando sentidos familiares nas vestimentas e na imaginação dos consumidores (BARBOSA, 2017). Encaminhando-nos para a finalização da análise, o quadro 3 apresenta os resultados a partir dos descritores “cultura pop” e “educação”. Dos 14 itens apresentados, foram selecionadas 3 dissertações e 3 teses.

Quadro 3 - Descrição das teses e dissertações selecionadas da BDTD a partir dos descritores “cultura pop” e “educação”, abrangendo o intervalo temporal de 2021 a 2012.

Ano	Programa - Instituição	Natureza	Título	Autor(a)	Metodologia
2021	Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade - UFSCar	D	Mídias sociais, cultura pop e divulgação científica: um estudo do canal Nerdologia	Felipe Adriano Alves de Oliveira	Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Modelo de comunicação pública da ciência. Análise de Conteúdo.

2019	Pós-Graduação em História - UFS	D	O som do Juche: a instrumentalização ideológica do K-pop da banda Moranbong como ferramenta de legitimidade do regime norte-coreano do século XXI	Carolline Acioli Oliveira Andrade	Revisão bibliográfica. Análise semiótica de canções. Acordes teóricos.
2019	Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - USP	T	Rap, funk, pop internacional: percepções dos professores sobre as referências musicais dos alunos	Rogério Pelizzari de Andrade	Questionário. Observação direta. Grupos de discussão. Entrevistas individuais. Levantamento bibliográfico.
2017	Pós-Graduação em Educação - UFC	T	Óh! Fui eu que fiz!: a saga de jovens cosplayers e seus fazeres educativos	Nadja Rinelle Oliveira de Almeida	Pesquisa etnográfica. Diário de campo. Entrevistas individuais.
2016	Pós-Graduação em Educação - UFRN	D	O consumo cultural das músicas pop com conteúdos eróticos: constituindo identidades infantis na contemporaneidade	Clara Beatriz Santos Pereira da Silva	Pesquisa qualitativa. Análise do Discurso. Etnografia. Diários de Campo.
2014	Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - UFG	T	Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos: dança e pedagogias culturais	Sinvaldo Berté Odailso	Abordagem qualitativa. Bricolagem. Grupos focais.

Fonte: o autor, 2022.

Os dados do quadro 3 apresentam aproximações mais evidentes com a nossa proposta de investigação, ora pela inserção da escola nos percursos de investigação, ora pela análise dos produtos midiáticos, das performances juvenis ou de sistemas políticos. De forma geral, a cultura pop é vista como suporte para práticas comunicacionais alternativas e como categoria que hibridiza dentro de si até mesmo elementos sociais dissonantes. Ou seja, a cultura pop é tida como estratégica.

Primeiramente, cabe destacar as formas de inserção da instituição escolar como elemento de reflexão dentro das pesquisas selecionadas. Na tese de Andrade (2019), que busca identificar as referências musicais dos alunos e o reconhecimento dos professores sobre a utilidade desses materiais para o ensino-aprendizagem, a escola deve buscar compreender o mundo dos alunos e inseri-lo em sua dinâmica. Além disso, a cultura pop é apresentada como fator de influência sobre as músicas consumidas pelos jovens.

Nesse contexto, o pop é associado à indústria cultural. Esta, por sua vez, imprime simplicidade e estímulo ao consumismo sobre a cultura que, subordinada ao posicionamento crítico, pode servir de mediadora para o exercício da autonomia dos estudantes por meio da negociação de sentidos. Aproxima-se, assim, de nossa investigação, na medida em que destaca o papel essencial que a cultura, enquanto prática de produção de sentido, possui para conceber potências dentro da educação.

A dissertação de Silva (2016) busca investigar a construção de identidades infantis a partir do consumo, pelas crianças, de músicas pop erotizadas. Em sua abordagem, o pop é apresentado em sua recorrência nas mídias e em sua vinculação à indústria cultural, mais uma vez o postulando como elemento que, por si só, não garante a reflexão sobre os efeitos de seu consumo. Nesse cenário, a escola é o palco de manifestações culturais e a base na qual são retratadas paisagens que nos ajudam a entender o papel da cultura.

Interessa-nos essa perspectiva de escola, pois a abordagem etnográfica utilizada pela autora permite a compreensão da instituição dentro de sua dinâmica cotidiana, a tomando como locus de investigação da cultura contemporânea – nesse caso, representada pelas performances erotizadas das crianças na escola. Já Odailso (2014) traz a escola em seus aspectos de dominação e discriminação de formas alternativas de ser, uma vez que põe em marcha pedagogias culturais perversas que invisibilizam seus aspectos elitistas ao demonizar a mídia e a cultura pop.

Nesse sentido, o autor desenvolve sua tese com o objetivo de “compreender como diferentes imagens, danças e produtos que integram as pedagogias culturais educam corpos-estudantes conformando seus modos de ver, pensar, sentir e agir” (ibidem, p. 18). A cultura pop é abordada como expressão de uma época, edificadora de modos de produção industrial e de formas de vida, ou seja, ela é uma prática extraescolar que tensiona o ensino formal, pois faz surgir afetos que determinam as formas como o corpo percebe o mundo.

Trata-se de uma importante contribuição para a presente pesquisa, tendo em vista que nos redireciona a uma perspectiva crítica atenta aos motivos das possíveis resistências acerca da inserção da cultura pop dentro da escola. Até aqui apresentamos os trabalhos que inserem a escola em seus trajetos de pesquisa. Por sua vez, os três trabalhos restantes trazem alguns rastros pedagógicos e educativos atreladas à cultura pop não vinculada à escola, mas à comunicação midiática, ao poder e à ideologia, e à performance.

A dissertação de Oliveira (2021) busca investigar o canal do *YouTube* denominado Nerdologia em seus métodos particulares de comunicação científica. Nesse sentido, a cultura pop é tida como fornecedora de temas-base para análises de cientistas. Segundo o autor (ibidem,

p. 60): “Algumas produções da cultura pop podem ter temas que tecem críticas sociais, econômicas e também podem ter caráter educativo, que utiliza o conhecimento tecnocientífico para auxiliar na construção do conhecimento, ou seja, uma forma de divulgação científica”.

Assim, a cultura pop se transforma em meio de comunicação educativa ao estar atrelada ao entretenimento, aos modelos informais de linguagem, a uma comunicação “sutil” (ibidem, p. 126). Cabe também destaque ao trecho de uma entrevista com um dos cientistas-apresentadores do *Nerdologia*, Átila Iamarino. De acordo com ele: “A maior parte dos usuários(as) do canal é de estudantes, havendo nichos de alunos do ensino médio, e universitários, os demais são os que se interessam por temas científicos ou cultura pop” (ibidem, p. 72).

Trata-se de um contraste interessante a comparação entre uma investigação que denuncia o tratamento elitista da escola sobre a cultura pop (ODAILSO, 2014) e outra que destaca a expressiva participação de estudantes no consumo de mídias digitais que trabalham educativamente com a cultura pop (OLIVEIRA, 2021). Embora não tome a escola como eixo teórico de investigação, nem tenha as juventudes escolares como tema de pesquisa, é uma dissertação que põe em debate a importância das redes sociais e da mídia como agente educativo.

Já o trabalho de Andrade (2019) introduz uma perspectiva mais ampla ao investigar o sistema político-ideológico da República Popular Democrática da Coreia (RPDC). Dentro das estratégias de legitimação do regime, a banda norte-coreana *Moranbong* é posta sob análise. As canções do grupo são instrumentalizadas em favor do regime do país, apesar de misturarem elementos pop, que são ocidentais, dentro de um contexto edificado pela ideologia *juche*, que enxerga o ocidente como imperialista, o rejeitando.

Nesse contexto, a cultura pop começa a ser utilizada como estratégia de legitimação da ideologia do regime e da identidade nacional norte-coreana, à medida que o século XXI demanda novos desafios ao país. O mais importante para a nossa discussão: a performance musical do grupo *Moranbong* é posta como educativo-ideológica, sendo a indústria cultural – e a cultura pop por ela concebida – a formadora de uma “pedagogia pela arte”. A própria arte é definida em suas capacidades pedagógicas, articulações ideológicas e vinculação com a ordem social.

A proposta de analisar um regime político, ao mesmo tempo em que trata sobre suas relações com produtos culturais, é o principal ponto de aproximação dessa dissertação com a nossa proposta. Além disso, também nos auxilia a pensar sobre as metamorfoses espaciais e temporais sofridas pela cultura pop, sobre as repercussões identitárias desse tipo de cultura e

sobre um aspecto crucial: o consumo cultural nunca ocorre “de graça”, mas pode decorrer de um conjunto de decisões políticas pautadas em repercussões pedagógicas.

Por fim, a tese de Almeida (2017) oferece dois pontos importantes de reflexão: a performance e as juventudes. Ao se perguntar “Que fazeres juvenis são elaborados e vivenciados pelos/as jovens cearenses ao produzirem e atuarem com um cosplay?” (ibidem, p. 16), a autora mobiliza uma ideia de juventude pressionada pelo cumprimento de códigos normativos, mas que utiliza o cosplay (criação de personagens em seus próprios corpos) como estratégia de subversão dessas expectativas.

A cultura pop é posta como fator de surgimento do cosplay, sendo associada a uma cultura mundializada, ao desenraizamento de culturas e ao mercado consumidor. Nesse debate, a autora opta pela perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e entende que a máquina capitalística usa os processos de subjetivação para gerar desejos que alimentam o consumo – como aqueles que proporcionam o surgimento do cosplay.

Assim, o cenário pop mobiliza habilidades e conhecimentos, o que consolida formas de aprendizagem corporais e performáticas (referentes a comportamentos ritualizados) materializadas por meio do desejo pelo consumo cultural. Não necessariamente vinculados aos saberes legitimados pela escola, os saberes juvenis – como aqueles apresentados por Almeida (2017) –, em suas mesclas com a cultura pop, revelam formas de imaginar a própria existência, e é aí onde está o principal ponto de aproximação com a nossa dissertação.

### **1.1.3 Desnorteando caminhos, recalculando rotas: o Estado da Arte como fase transitória de pesquisa**

Não optamos pelo uso da expressão “rastros pedagógicos” de forma avulsa. Inicialmente a ideia era pensar o Estado da Arte a partir das dimensões pedagógicas que presumia-se encontrar nas fontes documentais. Contudo, os resultados apresentados não nos deram materiais extensos de reflexão que oferecessem aquilo que se busca a partir de “dimensões”: extensões teórico-conceituais meticulosamente delimitadas; proposições que estimem práticas e reflexões distribuídas em coordenadas metodológicas, nos orientando a “isso” e “àquilo” que saciariam nossa ânsia de compreender onde está o pedagógico na cultura pop.

Foi nesse sentido que, utilizando as reflexões de Simon (2011), conseguimos expandir o arcabouço de análise. Mesmo teses e dissertações aparentemente distantes de nossa discussão tornaram-se afins à nossa curiosidade através de uma lente conceitual específica. Portanto, o Estado da Arte apresentado neste levantamento não pretende ser uma análise total e exaustiva, antes servindo a interesses específicos de investigação. Substituir “dimensões” por “rastros” se

mostrou uma boa alternativa, pois agora não se almeja a plenitude das proposições, mas uma construção de sentido sobre o nosso objeto pelas margens, pelo não-evidente.

Finalizamos o Estado da Arte apresentando as subcategorias delimitadas abaixo, que pretendem sintetizar as permanências e metamorfoses em nossa pesquisa a partir dos resultados apresentados.

**1. A cultura pop enquanto produtora de saberes e conhecimentos:** relembremos que a nossa proposta é investigar a partir das práticas culturais de significação, com atenção às possíveis influências da experiência. Nesse sentido, pensar pedagogicamente a cultura pop implica em identificar quais as mudanças necessárias nas relações de consumo entre os sujeitos do conhecimento, especialmente aqueles pertencentes às juventudes, e os produtos pop, de maneira a vislumbrar formas alternativas de produzir sentido.

Nosso Estado da Arte nos leva a propor que essa mudança pode ter como novos objetos estratégicos o pensamento, a memória e a intersubjetividade. Nesse sentido, essa fase da pesquisa nos leva a revisitar a revisão bibliográfica com o objetivo de melhor entender os tensionamentos entre o conhecimento científico e a cultura pop, que podem desaguar em conhecimentos baseados em práticas relegadas à banalidade, ao ócio e à informalidade.

Continuaremos caminhando em prol de uma crítica da imagem pop fecundada pelos pressupostos teórico-metodológicos da cultura visual. Mas, diferentemente de Odailso (2014), seguiremos por uma proposta de trabalho transversal do conhecimento, em consonância com a proposta de não-escolarização desses saberes (MIRANDA, 2018). Concluimos, assim, que o que caracteriza nosso olhar específico sobre o objeto de pesquisa é enxergar possíveis repercussões pedagógicas a partir de conhecimentos que se legitimam por meio de formas de estabelecer sentido por meio de práticas culturais de significação.

**2. A cultura pop enquanto produtora de identidades:** se nem todo conhecimento é convidado ao abraço da legitimação, uma dimensão política envolve as repercussões pedagógicas da cultura pop. O Estado da Arte permitiu inferir que a identificação mediada por seus produtos é atravessada pela diversidade, pela cooptação de interesses sociais pela indústria cultural, por farsas e contradições. Logo, prosseguiremos assumindo a identidade como viés de debate, visando entender como processos de identificação mobilizam experiências e imaginários sociais. Em nossa perspectiva, as identificações estão íntimas às discussões das pesquisas de Rosa Fischer acerca da construção discursiva das juventudes. Entendemos que é um dos pontos de especificidade da abordagem aqui construída, mesmo após a realização do Estado da Arte.

## 2 SOCIEDADE DE CONSUMO E CULTURA DE MASSAS: NOVOS CAMINHOS ANTROPOLÓGICOS DO SÉCULO XX

Lembra Larrosa (2022, p. 14) que a experiência “não nos faz mais ricos, ao menos a partir desse enriquecimento que prometeria o atual mercado de experiências que entende o sujeito como consumidor”. O tom crítico ao consumo de mercado não é novidade, mas enseja a perspectiva de que participar do processo educativo envolve estar atento à diferença entre aquilo que *disseram* que é meu e aquilo que eu *digo* que é meu, me pertence.

O consumo de mercado permite a mim dizer que eu tenho identidade, que sou alguém, que é interessante pensar dessa forma, mas não de outra. Identidade e pensamento são, portanto, recursos importantes a serem “pedagogizados” na vida moderna por meio do consumo. Nele se apoiar para entender o fenômeno educativo implica no reconhecimento de que se apropriar de algo é um exercício intelectual que cristaliza demandas e desejos e estabiliza o mundo ao nosso redor (CANCLINI, 1995).

Assim, o presente projeto parte do pressuposto de que o consumo é uma forma contemporânea de reprodução social no Ocidente (BARBOSA, 2004). Logo, esse subtópico busca delimitar de que sociedade estamos falando e que homem ela buscou formar. Tendo em vista que a investigação educativa pressupõe uma concepção de pessoa (GAMBOA, 2008), importa traçar alguns contornos conceituais proveitosos à compreensão de quem são os estudantes.

Apesar de a apropriação da cultura material como subsídio para a “construção e afirmação de identidades, diferenciação e exclusão social” (ibidem, p. 12) ser um processo comum às mais diversas sociedades, sua afirmação histórica se inscreve com certas peculiaridades econômicas e sociais em países da Europa e da América do Norte já no século XIX, este marcado pela expansão da comercialização e do marketing. Destarte, também importa identificar o movimento teórico-histórico no qual os produtos *pop* estão inseridos.

De que sociedade estamos falando? Da sociedade de consumo. Segundo Barbosa (2004), teorizá-la implica na investigação de suas características particulares e dos motivos que justificam a centralidade do consumo na contemporaneidade. Dentre as discussões elencadas pela autora, “o consumo de e para as massas” e o “consumidor como um agente social e legalmente reconhecido nas transações econômicas” são as que mais contribuem para nortear a nossa escrita, uma vez que nos instiga a responder às seguintes questões: o que são as massas às quais os produtos comercializados se dirigem? O que o consumo, na sociedade de mercado ocidental, permite a nós afirmar sobre as novas linguagens, formas de significação e de intersubjetividade construídas a partir do século XX?

Tomemos então como referência-chave o escrito de Morin (2011), publicado pela primeira vez em 1962. Além de posto no extenso projeto de uma “sociologia do presente” - de 1963 a 1973 -, o livro é um contraponto a certas posições teóricas consolidadas dentro da teoria crítica, especialmente com Adorno e Horkheimer (1985).

O autor não utiliza o conceito de sociedade de consumo, mas entendemos que as mudanças históricas descritas na obra são consonantes a essa ideia, já que as transformações culturais gestadas no início do século XX devem sua dinâmica ao “complexo sociológico constituído pela economia capitalista”, à “democratização do consumo” e ao “desenvolvimento do novo salariado” (MORIN, 2011, p. 33).

Ainda segundo o autor, foi na década de 1930, marcada pela ascensão do cinema e do rádio, que uma nova cultura - a cultura de massas - se desenvolveu, primeiramente nos Estados Unidos da América (EUA) e posteriormente nas outras sociedades ocidentais. Nesse sentido, pode-se afirmar que, para Morin (2011), o consumo no século XX foi marcado pela massificação não apenas de mercadorias, como também de “normas, símbolos, mitos e imagens”, ou seja, de cultura (ibidem, p. 5).

Assim, a cultura de massas surgiu a partir de modelos de produção industrial e se difundiu por meio de novas mídias de amplo alcance, como o rádio, que foram beneficiadas por avanços eletrônicos para precisão e amplificação de sinais e sons (SEVCENKO, 2001). Seus consumidores nada mais são que uma “massa social”, “aquém e além das estruturas internas da sociedade” (ibidem, p. 4).

Nessa perspectiva, consumo e cultura são construções históricas originadas a partir das mudanças tecnológicas e econômicas que marcaram o século XX. O surgimento dos complexos industriais, por exemplo, é indissociável da edificação das novas metrópoles e megalópoles ocidentais. Os indivíduos, arrastados pelas inúmeras vias urbanas, são submetidos a rigorosos sistemas de controle técnico que os condenam à adaptação espaço-temporal proveniente das máquinas. Mudam seus comportamentos, bem como seus valores. Estes, por sua vez, são marcados por uma característica fundamental à presente investigação: por falta de tempo, conhecer o outro implica em entendê-lo a partir dos símbolos que apresenta, não a partir de sua diferença (SEVCENKO, 2001).

Justifica-se então a escolha pela escrita de “caminhos antropológicos”: o consumo de cultura no século XX legou a nós sentidos e significações - ou “uma mitologia moderna” (MORIN, 2011) - que condicionam a forma como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros, ou seja, condicionam nossas estratégias de convivência intersubjetiva.

São transformações profundas que atravessam o corpo e a sua sensibilidade, tomados pelo consumo solitário e subjetivo de mídias de comunicação e que busca “preencher o vazio de suas vidas emocionais [dos indivíduos] e o tédio das rotinas mecânicas com a vertigem dos transe sensoriais e experiências virtuais de potencialização, multiplicação e superação dos limites de tempo e espaço” (SEVCENKO, 2001, p. 79).

É o consumo que permite certo distanciamento de si mesmo por meio das sensações corporais: um aparente paradoxo. É que o “si mesmo” é construído pelo contato e afetação com o outro, limitar-me ao meu próprio corpo é tolher a intersubjetividade. Estamos falando da centralidade do lazer dentro da cultura de massas que, nos contextos urbano-industriais, assumiu o lugar dos rituais tradicionais, sustentadores das culturas populares.

No dizer de Sevcenko (2001, p. 78), trata-se da abolição das “formas de transmissão da cultura tradicional, todas elas presas às raízes locais dos campos e das práticas agrícolas” pela indústria do entretenimento. Já no dizer de Morin (2011, p. 59), trata-se da extensão da cultura de massas “à zona abandonada pelo trabalho, pela festa e pela família” por meio do lazer.

Sob a perspectiva da força de trabalho industrial, o lazer é o tempo livre das atividades produtivas, no qual o ócio, a festa e família recuperam a vitalidade do trabalhador (MORIN, 2011). Cabe destacar que essa definição de lazer não atende completamente aos pressupostos da nossa pesquisa, na medida em que pressupõe uma definição de força de trabalho a partir apenas da energia humana natural.

Contudo, como discutiremos mais à frente, o novo contexto econômico identificou para ela uma nova fonte: os signos (SODRÉ, 2016). Assim, as relações entre lazer e juventude podem se estabelecer mais pelas outras “experiências de sociabilidade” (GOMES, 2014, p. 9), como aquelas construídas a partir do consumo, do que pelo trabalho em sua definição clássica. Voltaremos com parcimônia a esse problema no tópico 3.0, pois agora importa entender como a homogeneização cultural promove um modelo universal de homem.

Sendo o máximo consumo a lógica que sustenta a cultura de massa, a indústria cultural busca inserir os mais diversos interesses sociais sob um denominador comum (de valores, costumes etc), o que pressupõe a abstração de um homem ideal, de um “homem médio” que será tomado como referência para a produção de mercadorias.

É uma resposta dada às novas características sociais dos consumidores na primeira metade do século XX: assalariados, de classe média, assistidos pelo Estado de bem-estar social. Em termos culturais, o que os une em sua heterogeneidade é o sincretismo, “a tendência a homogeneizar sob um denominador comum a diversidade dos conteúdos” (MORIN, 2011, p.

26). Assim, a diversidade dos consumidores é elaborada sob os moldes da produção massificada.

Ainda segundo Morin (2011, p. 35), o homem médio é aquele que possui “o grau de humanidade comum a todos os homens”, é o “*homem imaginário*, que em toda parte responde às imagens pela identificação ou projeção”. Identificação e projeção são os eixos que sustentam o consumo da cultura de massa. Por um lado, identificar-se implica tanto a verossimilhança quanto a elevação da vida cotidiana a partir daquilo que é consumido.

Por outro, projetar-se implica a libertação, em direção ao produto, daquilo que se esconde dentro de si. Apesar de sua característica abstrata e ideal, o homem médio também possui a dimensão concreta de vanguardista da civilização moderna, que expande sua influência por todo o globo a partir de elementos culturais dos EUA.

De acordo com Retondar (2008), a ideia de indivíduo enquanto agente social, durante o século XX, foi reduzida em detrimento de “forças macrossociais”, como a indústria cultural e o Estado. Contudo, na segunda metade do século XX, aumenta a força da subjetividade enquanto tema da produção social sob os moldes do individualismo - importante valor da modernidade -, e não mais da padronização. Se Retondar (2008) apresenta uma perspectiva contemporânea de análise, entendemos que seu texto dialoga com Morin (2011), já que, para este, a identificação-projeção é o binômio que dinamiza o consumo cultural, assim como, para Retondar (2008), a identificação é marcante na sociedade de consumo contemporânea.

Se as sociedades industriais do começo do século XX promoviam a produção de mercadorias a partir da tensão entre a lógica industrial-padronizadora e a contralógica individualista-autonomista (MORIN, 2011), concordamos com Retondar (2008) quando ele afirma o enfraquecimento, na segunda metade do mesmo século, da produção industrial homogeneizada em detrimento da fragmentação econômica, tanto no âmbito de produção, quanto no âmbito de consumo.

Segundo o autor, a importância crescente do setor de serviços e a perda da centralidade da classe como categoria de identificação social deslocaram a constituição das identidades para fora do espaço-tempo industrial de produção-consumo - representado no binômio trabalho-lazer - em direção a outros espaços e tempos.

Além disso, a atual sociedade de consumo também é caracterizada pela flexibilização da produção, que exige maior diversificação da produção em menos tempo. Trata-se de um modelo que exige a “substituição crescente do trabalho manual especializado pelo trabalho intelectual e altamente volátil” (RETONDAR, 2008, p. 141).

Vemos novamente o enfraquecimento da lógica industrial-padronizadora e, dessa vez, a principal consequência para o consumidor é a “hipertrofia de sua individualidade” (ibidem), efemeramente estimulada por meio da diversidade de bens a consumir. Fragmentação e flexibilização conduzem, portanto, à manutenção da proeminência do consumo na sociedade contemporânea que, pela significação, medeia relações sociais.

Mas qual o sentido da hipertrofia da individualidade e por que importa à compreensão dos processos educativos? Se assumirmos que seu sentido é o consumo como um fim em si mesmo que não afeta a singularidade do sujeito, então valorizar os saberes da experiência se torna uma tarefa impossível ao ato de educar, já que eles sequer são viáveis.

Se assumirmos que seu sentido é o de proporcionar um exercício intelectual que cristaliza demandas e desejos – relaciona-se com o que me afeta – e estabiliza o mundo ao nosso redor (CANCLINI, 1995), então talvez o ato de educar possa se constituir como um momento de vinculação entre os saberes da experiência e a dimensão formativa do sujeito na escola, na medida em que os estudantes possam se reconhecer naquilo que vivem e naquilo que veem (LARROSA, 2022). Mas, evidentemente, reconhecer não basta, é necessário tensionar quais saberes e posições sustentam esse reconhecimento.

Portanto, no que se refere ao debate educativo, duas tendências nos interessam. A primeira é a compreensão da ambiguidade do papel da escola frente à naturalização do consumo, visto que ora a educação pode proporcionar a manutenção do *status quo* promovido pelo mercado, ora ela pode nos auxiliar a desconstruir seus pressupostos (ANDRADE; ZECCHIN, 2017).

Assim, não somente em sua dinâmica de compra, como também em sua dinâmica simbólica, cabe propor uma reflexão que vise a possibilidade de “estranhamento” e de “tomada de consciência crítica” acerca das estratégias de busca dos nossos valores e identidades incitadas pelo ato de consumir (ibidem, p. 82). A segunda tendência é pensar a educação como processo de ressingularização num mundo marcado pela massificação de subjetividades (BASSO; GOMES, 2001).

Entendemos que hipertrofia da individualidade e massificação de subjetividades não são processos contraditórios, mas que se unem dialeticamente no próprio funcionamento da cultura de massas, marcado pelo binômio produção-consumo (MORIN, 2011). Dentre as possíveis implicações que daí derivam, podemos entender que consumir bens materiais envolve também a produção de sentidos e de significados que, de fato, estão imbuídos em certa homogeneização - dado o amplo compartilhamento de símbolos -, mas que também se define a partir de contextos

específicos de experiência. Um olhar mais cuidadoso para esse aspecto exige que entremos, enfim, no campo da cultura e da diferença.

### **3 RABISCANDO SENTIDOS COM A SIGNIFICAÇÃO, COM A DIFERENÇA CULTURAL E COM O CONHECIMENTO**

Que mais uma vez evoquemos Larrosa (2022, p. 58), mas agora a partir de seu entendimento da linguagem:

não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos.

Sob a perspectiva citada, a linguagem é capacidade de representação, mas também abarca a possibilidade de singularização de quem fala por meio do ato de dizer a palavra, de pronunciá-la a partir das experiências vividas, que a umedecem e a ela dão a condição de maturação da vida do sujeito.

A linguagem e suas diversas línguas – ou formas de dizer – são, portanto, o lugar do espraio ou da repressão da experiência e, conseqüentemente, da produção de sentido. Sendo a língua o exercício a partir do qual os sentidos experienciais podem se direcionar, o presente subtópico busca postular a significação, a diferenciação cultural e a produção de conhecimento como mecanismos relevantes à compreensão do dizer e do ver o mundo. Entende-se, além disso, que essas três peças são processos comuns tanto à construção de sujeitos do conhecimento quanto à cultura pop.

Iniciemos então com o problema da reprodução cultural, abordado por Theodor Adorno e Max Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento*, publicado pela primeira vez em 1947. Sua pertinência a nossa escrita reside na lúcida exposição das remissões entre indústria cultural, padronização, imitação, cultura de massas, entretenimento e capital.

Além disso, pressupomos que se trata de um escrito que lança algumas bases terminológicas, teóricas e éticas por meio das quais podemos compreender, crítica e historicamente, o nosso objeto de investigação: as práticas culturais de significação. Após a análise das principais ideias que orbitam o problema da reprodução cultural a partir desses autores, prosseguiremos a outra abordagem interpretativa pautada na filosofia da diferença.

Os contornos que a indústria cultural assume em Adorno e Horkheimer (1985) são feitos num contexto de crítica à racionalidade técnica que edifica o Ocidente. Assumindo a

denominação de “esclarecimento”, a razão é um meio de dominação dos outros, da natureza e do próprio pensamento, uma vez que o ato de conhecer ocorre apenas em função da separação entre sujeito e objeto, ou seja, da abstração.

Assim, a natureza, encarada como mistério e incerteza, é transformada em objeto para que não ameace a sobrevivência humana. Por um lado, os procedimentos metodológicos adotados pela lógica positivista de previsão e controle a fragmentam (BARBOSA, 2019), por outro, a técnica, que é conhecimento corporificado (DUARTE, 2002), garante a sua dominação sob os ditames da produção capitalista.

Nesse cenário, a crítica à padronização cultural incide sobre o enfraquecimento do papel do sujeito na associação da “multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103), papel esse tomado pela indústria cultural e suas novas técnicas. Na ausência da autonomia que garante o pensamento, os objetos de consumo, como um filme, imitam o mundo externo de tal modo que dissimula a ruptura existente entre eles e o mundo que os cerca.

Entendê-lo significa não mais o remeter autonomamente a algum conceito transcendental, mas sim sucumbir ao ideal da “imitação como algo de absoluto” (ibidem, p. 108). Por conseguinte, a imitação é a linguagem de reprodução que impede a conexão dos sujeitos com a personalização das palavras, com a imaginação e com a espontaneidade.

Imitação e técnicas produtivas conduzem à dominação das massas por meio do inculcamento dos comportamentos adequados a uma vida que deve ser vista como fatalidade. Isso é possível porque a cultura é moldada pela lógica da administração, caracterizada por “levantamento estatístico”, “catalogação” e “classificação” (ibidem, p. 108), bem como reforça o tempo e o espaço da reprodução exaustiva do *status quo* da sociedade.

Dentre os artifícios instalados na cultura de massas, o entretenimento, entendido pelos autores como “o abandono descontraído à multiplicidade das associações e ao absurdo feliz” (ibidem, p. 118), é embaraçado pela indústria cultural, que nele insere seus sentidos e seus interesses - como aqueles arvorados pela vida espetacular das celebridades.

Nesse cenário, a diversão produz formas de saber, na medida em que “significa estar de acordo” (ibidem, p. 119) com aquilo que se percebe, mutila a capacidade de pensar e estimula o esquecimento do sofrimento. É o “culto do fato” (ibidem, p. 122), no qual saber implica em reconhecer a verossímil representação da realidade como metonímia da existência. Trata-se não apenas de uma transformação no pensamento, como também na própria subjetividade de quem consome.

É que a redução das pessoas à condição de clientes, aqueles que possuem “liberdade de escolha”, e empregados, aqueles que devem se inserir nos ditames da produção mecânica, as incita a fazerem de si “um aparelho eficiente” (ibidem, p. 138), capaz de exercer uma sensibilidade reativa-reprodutiva ao que a indústria cultural delas esperam.

Concordamos com a posição teórica dos autores no que se refere à imitação enquanto linguagem da indústria cultural e ao certo sentido educacional por ela exercido quando a mesma sugere formas de saber e de ser. Contudo, gostaríamos de deslocar essas posições: da reprodução cultural entendida como analogia cognitiva de conceitos, comportamentos e sensibilidades, para a reprodução cultural lida como exercício metafórico mediado pela experiência.

Nesse sentido, a produção de significados não se dá a partir de perfeitas consonâncias entre sujeito alienado e objeto alienante, mas sim a partir da tradução, entendida como “ato de força” que centra parte da significação como lugar privilegiado de um significado (SANTIAGO, 1976, p. 95).

Referimo-nos ao legado do filósofo franco-argelino Jacques Derrida, responsável por fornecer uma perspectiva alternativa ao entendimento da maneira como os significados são tecidos. Para Ferdinand de Saussure, notável expoente do estruturalismo, a produção de significado reside na conexão entre as duas faces do signo: o significante, que é a percepção de um conceito; e o significado, que é o conceito em si, a parte inteligível do signo.

Além disso, o significado é produzido num jogo de diferenças, no qual seus limites são definidos em função dos de outros significados, ou seja, daquilo que ele não é. A linguagem se torna, nessa perspectiva, uma estrutura composta por diversos elementos bem localizados e que se relacionam entre si (COLLINS; MAYBLIN, 2011).

Logo, é possível rastrear a origem do significado a partir da posição que um signo assume dentro de um sistema linguístico, posição na qual reside um significado transcendental, denominado presença, e que tem como função “orientar, equilibrar e organizar a estrutura, neutralizando ou limitando as possibilidades do jogo” (SANTIAGO, 1976, p. 71). Contudo, para Derrida, o signo é pensado sob a lógica do traço, e não da presença, o que implica na substituição de um núcleo central de significado por meros vestígios deste.

O jogo do traço é aquele do “movimento de entrelaçamento entre o que está lá e o que não está” (COLLINS; MAYBLIN, 2011, p. 70, tradução nossa), “é uma espécie de deslizamento deformante e reformador - uma instabilidade inerente da qual a linguagem não pode escapar” (ibidem, p. 71, tradução nossa).

Nesse sentido, o signo é descentrado: se por Saussure ele era entendido como lugar de substituição e remissão de significados, agora ele é reduzido ao traço, ele é tido como simulacro de uma presença. A significação nada mais é que o jogo dos traços (SANTIAGO, 1976), nos quais a ausência de significados transcendentais implica na necessidade do suplemento, ou seja, da adição e substituição de significantes.

Enquanto a adição estende, alarga a significação por meio da repetição daquilo que é semelhante entre os significantes, a substituição os opõe. Essa dinâmica estabelece a ambivalência na linguagem, “o mesmo, mas diferente” (COLLINS; MAYBLIN, 2011), e que, baseando-se em Duarte (2002, p. 25), desemboca na necessidade de “reinvenção ética de relação com o outro”: estabelecer uma relação intersubjetiva implica em deixar o outro nos afetar, e não em o definir enquanto substância.

Cabe então ressaltar um último aspecto no que se refere às contribuições derridianas: dada a impossibilidade de remeter os significados à linguagem metafísica da essência e da presença, o que nos resta é o esforço de tradução, de “aceitar compartilhar, negociar, transitar, abrir canais de comunicação na direção do outro, transferir nomes, paixões, lugares de fala e de escrita” (NASCIMENTO, 2004, p. 25).

Trata-se também de uma estratégia “impossível”, “precária” e “provisória” (ibidem, p. 36), uma vez que busca centrar aquilo que é dito/escrito/visto em níveis privilegiados de significação (SANTIAGO, 1976). No campo dos estudos culturais, o filósofo indiano-britânico Homi Bhabha é um notável leitor de Jacques Derrida. Dele nos interessa as relações estabelecidas entre as práticas subalternas de significação e a diferença cultural.

Sua proposta reflexiva se baseia no questionamento da cultura como um dado total e unitário, posição cristalizada no conceito de diversidade cultural. Esta, por sua vez, é definida como:

um objeto epistemológico - a cultura como objeto do conhecimento empírico [...] é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas [...] é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista [...] dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade [...] é também a representação de uma retórica radical de separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única (BHABHA, 2013, p. 69).

De acordo com o autor, o problema da análise da cultura enquanto diversidade reside no foco dado às confusões na leitura do significado e aos equívocos na apropriação do signo que ocorrem nas fronteiras entre os grupos culturais. Debatem-se “polêmicas moralistas” (ibidem),

assumindo a existência de arcabouços bem delimitados de valores, comportamentos e rituais e rejeitando a produção limítrofe entre culturas como um problema de enunciação.

Sob tal perspectiva, a cultura pop pode não apenas ser vista sob os rótulos das mercadorias que inculcam no sujeito modos de ser e de pensar, como também pode ser interpretada como um caleidoscópio: constitui-se em fragmentos justapostos de cultura, mas que se confundem entre si e proporcionam fruições visuais diversas a partir da luz da experiência.

Para Bhabha (ibidem, p. 70), a enunciação “introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural”, o que implica na reorganização da relação linear Eu-Outro que sustenta formas de reconhecimento e de enunciação inter-culturais, estas garantidas por contextos e por procedimentos bem delimitados (COLLINS; MAYBLIN, 2011). Podemos afirmar que Bhabha (2013) cita um desses procedimentos: o de necessariamente nos colocarmos na posição do Outro quando falamos sobre ele e o julgamos. Além disso, o ato de enunciação cultural tem a ver com a “estrutura da simbolização” (ibidem, p. 72) e, portanto, mais importa saber o *como*, do que o *que* da produção cultural. Contudo, o enunciado não basta para que entendamos a interpretação entre culturas.

No dualismo Eu-Outro, o autor insere o Terceiro Espaço da enunciação, que complexifica as práticas de significação e que retrata “tanto as condições gerais de linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência” (ibidem, p. 72). Nesse contexto, o sujeito da enunciação não só fala, escreve e ouve, bem como está emaranhado em estratégias discursivas que possibilitam outras traduções e leituras de signos presentes num sistema cultural.

Concordando com Bhabha (2013), a presente dissertação assume a importância de investigar a cultura a partir dos processos de tradução e de negociação que perturbam a totalização e a imutabilidade do significado e dos símbolos. Baseado em tal arcabouço conceitual, o autor propõe a noção de diferença cultural, entendida como:

processo de *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural [...] é um processo de significação cultural através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2013, p. 69).

Logo, é a partir da diferença cultural que propomos pensar o posicionamento dos sujeitos como a condição para que eles elaborem formas de saber e formas de ser, o que pressupõe uma concepção de conhecimento. Sob a leitura de Giroux (2003), a noção de cultura

em Bhabha possibilita a politização da pedagogia, tendo em vista que a produção de significados, sempre provisória, contesta o emprego do poder e com ele busca formas de negociação.

Nesse contexto, a pedagogia é um ato performático - busca garantir contextualmente um efeito intencionado por meio do discurso - e ambivalente - já que a origem e o fim dos elementos que compõem seu discurso tornam-se opacos por meio das práticas de significação. É dessa ambivalência que nasce a possibilidade de negociação.

No que se refere ao conhecimento, concordamos com Giroux (2003) quando ele o complexifica para além de uma “função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 40), o definindo também como “processo contínuo de luta e de negociação” delimitado por condições pedagógicas e por relações de poder (GIROUX, 2003, p. 108). Mas lutar pelo quê?

O que está em negociação? Dentre as inúmeras possibilidades de resposta, uma em particular nos interessa como ponto de partida: a abertura de margens para que os sujeitos nomeiem “a história, a experiência, o conhecimento e o significado da vida cotidiana em seus próprios termos” (ibidem, p. 111). Assim, torna-se possível investigar a cultura pop a partir da forma como ela aciona modos de conhecer que *envolvem* os estudantes-consumidores em problemáticas públicas.

Com “envolvimento” não quero afirmar a concessão a certo fetichismo didático, que flerta apenas com objetivos curriculares de aprendizagem. Quero, por outro lado, olhar mais atentamente para aquilo que Sodré (2016, p. 56) destaca como a “circula o dos afetos requerida pelo capitalismo de consumo, pós-fordista” e que, sob a presente perspectiva, relaciona-se com o descentramento do sujeito cartesiano e da razão enquanto pilar primordial que sustenta a subjetividade (HALL, 2020).

Sodré (2016, p. 16), ao questionar a transcendência da verdade que fundamenta os processos comunicativos focados na garantia do cont eudo, propõe uma discussão acerca do “agenciamento cognitivo” gravado nas “matérias sensíveis” que constituem o processo comunicacional, como as imagens.

Essa proposta importa na medida em que nos auxilia a fornecer o devido tratamento teórico aos aspectos sensíveis que constituem a estrutura da simboliza o mencionada anteriormente. Assim sendo, o ato de conhecer desloca a tradicional rela o gnosiológica, na qual o sujeito exerce a fun o de “centro gravitacional” que tudo   capaz de conhecer mediante controle e manejo do objeto inquirido.

Nesse sentido, Sodré (2016) destaca que, no Ocidente, herdou-se a maneira grega de encarar o conhecimento, caracterizada pela prevalência do *logos* na busca da verdade. Nele, por meio da norma e da medida, prioriza-se o exercício da razão, entendida como “lucidez e sabedoria ética implicadas na conduta prudente ou sabedoria prática da *phronesis*” (ibidem, p. 25), com o objetivo de garantir a precisão dos conceitos.

Contudo, e principalmente com a ascensão dos novos dispositivos midiáticos no século XX, o ato de conhecer pode ser mais precisamente analisado como uma forma de contato, ou seja, como “uma configuração perceptiva e afetiva [...] em que as capacidades de codificar e descodificar predominam sobre os puros e simples conteúdos” (ibidem, p. 20). O contato é ensejado não por uma qualidade intrínseca a certa faculdade racional do sujeito, mas sim por tecnologias de comunicação, como a TV.

Cabe ressaltar que codificação é mecanismo histórico e, contemporaneamente, responde às demandas pela flexibilização do capital e desloca a definição clássica de força de trabalho - “energia humana empregada no processo de trabalho” - em direção à representação e ao signo - “estrutura de obediência ao código” (ibidem, p. 57)<sup>2</sup>.

Nesse contexto, o sensível torna-se primordial na construção do saber e, por reagir às impressões com mecanismos distintos aos do intelecto, foi historicamente relegado ao campo da imprecisão e da desmedida pelo pensamento ocidental (ibidem). O âmbito do sensível remete ao corpo, mais especificamente à corporeidade, que pode ser entendida como as interações entre o corpo e as circunstâncias, desembocando na formação de modos de viver mediada pela experiência (GOMES-DA-SILVA, 2014).

Dessa forma, o ato de conhecer e suas representações consequentes advém da afetação orgânica do corpo causada pela emoção, - “um choque brusco, muitas vezes violento, intenso, com aumento ou parada dos movimentos” (LALANDE, 1993, p. 297) -, que tanto penetra os estados de consciência quanto os põe em movimento.

Além disso, podemos inferir, a partir de Sodré (2016, p. 43), que o ato de conhecer ocorre dentro de “um meio, experienciado como vital”. O “vital” é a vivência que proporciona certezas, já que instiga o sujeito a critérios de julgamento razoáveis e à experimentação dos afetos. Em outras palavras, o meio vital busca consolidar uma “forma de vida” a partir do exercício de “efeitos de convencimento” que visam o corpo do consumidor e que a partir dele se reproduz (ibidem). Inserido dentro de seu meio, o sujeito não apenas entende e explica o mundo que o cerca, mas também o compreende.

---

<sup>2</sup> É uma interpretação comparável a de um “aparelho eficiente” mencionado anteriormente ou àquela famosa frase do jornalista americano Andrew Lewis: “se você não paga pelo produto, você é o produto”.

Compreensão entendida como *vinculação* a algo ou a alguém e que é exercida dentro de um comum - “a sintonia sensível das singularidades, capaz de produzir uma similitude harmonizadora do diverso (ibidem, p. 69)” - e que tem como principal mecanismo o afeto compartilhado dentro de uma comunidade.

Em resumo: entendemos que, no contexto midiático construído com as novas engrenagens capitalistas de flexibilização do lucro, o ato de conhecer tem como principais motores o afeto e a emoção. Estes, por sua vez, não são qualidades soberanas do sujeito, mas são postos em movimento por meio de ações de codificação e de decodificação de signos acionadas a partir de suportes sensíveis e mobilizadas a partir de determinado meio vital.

Por conseguinte, quando conheço, não exerço apenas minhas habilidades cognitivas, mas denuncio também minha interdependência de indivíduo que se constituiu dentro de um comum comunitário. Da comunidade se herda a “potência do sensível” (SODRÉ, 2016, p. 68), que guia a forma como nos vinculamos com as coisas do mundo e que põe consciências em movimento.

#### **4 CULTURA POP, CULTURA POPULAR, CULTURA (POP)ULAR: TERMINOLOGIAS DIFERENTES, ENFOQUES DIFERENTES**

Cabe ressaltar a importância de definir a dinâmica cultural, visto que o significante “cultura” não possui em si um significado fixo que evoque consenso. Seus diversos adjetivos (popular, pop, visual, midiática etc.) não são suficientes para qualificá-la. Como lembra Williams (1985), a polissemia contida no conceito de cultura remete ao seu desenvolvimento espaço-temporal, social e linguístico que, de forma sintética, deu origem a três “categorias de uso”: cultura como “processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético”; cultura como “um modo de vida particular”; cultura como “as obras e práticas de atividades intelectuais e especialmente de atividades artísticas” (ibidem, p. 90, tradução nossa). Ainda segundo o autor, cultura e desenvolvimento humano vincularam-se a partir do século XVIII em meio às mudanças sociais e intelectuais promovidas pelo Iluminismo.

A partir dessa lógica de aplicação da categoria “cultura”, utilizá-la implica em estar atento a certas pressuposições assumidas sobre o que é uma pessoa e que podem surgir durante o processo investigativo, mesmo que implicitamente. Quando olhamos para o surgimento do conceito enquanto objeto de investigação antropológica no século XIX, pelo britânico Edward Tylor, percebemos que elaborações teóricas em torno da cultura foram utilizadas como justificativa para a continuação do projeto etnocêntrico europeu.

Nele, a diversidade dos indivíduos se explicava a partir da “desigualdade de estágios existentes no processo de evolução” (LARAIA, 2008, p. 33). Sodré (2019, p. 14), por sua vez, aponta para a “des-historização” norte-americana, que recalca a dimensão política do cultural”, fazendo referência à tradição ocidental – particularmente ao culturalismo norte-americano – de ressaltar o domínio do signo e de postular a universalidade do sentido.

Evidentemente, tais perspectivas são atravessadas por críticas, rejeições ou até mesmo reformulações, mas o que se pretende aqui destacar são os percalços teóricos e éticos que a cultura enquanto categoria oferece histórica e geograficamente. Se assumirmos como pressuposto sua capacidade de influenciar visões de mundo (LARAIA, 2008), a cultura lida não apenas com uma ideia de pessoa, mas também com uma ideia de entorno, de algo que está ao nosso redor e que demanda a produção-recepção de significados para que os sujeitos se insiram numa comunidade: a cultura se torna um exercício de linguagem (LARROSA, 2022).

Assim, a entendemos como a “rede de sentido” que depende do vínculo social proporcionado pelo signo, este responsável pela conexão intersubjetiva (SODRÉ, 2019, p. 94). A ideia de vínculo nos é cara, uma vez que ele depende da consciência, bem como das sensações do corpo.

Buscamos dessa forma estabelecer alguns critérios de leitura do que se denominou cultura pop, de maneira a não a interpretar como um campo estrito do processo social ou como um puro mecanismo de padronização simbólica. Queremos tratá-la como um campo contemporâneo de ampla produção de sentido feita por meio da linguagem e da experiência (LARROSA, 2022), de estabelecimento de formas de saber e de formas de ser que põem em movimento não apenas consciências, como também afetos, corpos (SODRÉ, 2019), enfim, mobilizam a produção de diferença (BHABHA, 2013).

Antes de adentrarmos no campo específico do conhecimento, cabe estabelecer o amálgama entre cultura pop e cultura popular. Nesse sentido, iniciaremos com duas perspectivas de diferenciação, uma histórica e outra linguística.

Do ponto de vista histórico, o conceito de cultura pop é herdeiro das discussões em torno da cultura de massa, que surgiu nas décadas de 1950 e 1960. Já discutimos anteriormente algumas de suas características a partir de Morin (2011). O que nos resta dizer é que seu surgimento se deu por meio da tensão e do hibridismo entre a vanguarda estadunidense sobre a produção da cultura ocidental e “movimentos de apropriação cultural de diversas vertentes: a segunda onda feminista, os movimentos negros nos EUA, a *Pop Art*, a Contracultura, entre outros” (ROCHA; VARGAS, 2021, p. 39).

Por conseguinte, a cultura pop é um fenômeno eminentemente Ocidental, urbano e capitalista que se manifesta na segunda metade do século XX, vinculada a “uma indústria de produção de bens simbólicos, ritos e práticas” que remete ao domínio do prazer e do efêmero, bem como da negociação e da resignificação (ibidem, p. 41).

Do ponto de vista linguístico, a cultura pop e a cultura popular se confundem na medida em que o termo *pop*, abreviação de *popular* em inglês, se refere de maneira estrita ao popular massificado através das mídias e que, portanto, é de consumo facilitado; já para a cultura popular, mais afastada da dinâmica capitalista de massificação, a língua inglesa reserva a expressão *folk culture* (SOARES, 2014; ROCHA; VARGAS, 2021).

Em português, cultura popular se refere tanto à cultura folclórica – ou cultura popular – quanto à cultura massificada por dispositivos midiáticos (SOARES, 2014). É importante ressaltar que o próprio conceito de cultura popular também é atravessado por ambiguidades. Sobre ela, Arantes (1990) apresenta duas perspectivas de análise: a cultura popular como “conjunto de objetos, práticas e concepções (sobretudo religiosas e estéticas) consideradas “tradicionais” (ibidem, p. 16); a cultura popular como “não-cultura”, uma vez que não é reconhecida pelas elites como o lugar do saber e da arte.

Em relação à nossa discussão, a primeira perspectiva nos lembra das hibridações que ocorrem quando elementos da cultura popular adentram em circuitos geopolíticos globais de produção capitalista e passam a ser reconhecidas não mais como vinculados apenas às tradições, mas sim à outra coisa, a algo pop, que é triunfal e herético (VELASCO, 2010).

Já a segunda perspectiva nos lembra da posição valorativa dos intelectuais em relação à cultura de massa, baseada numa visão humanista – seja ideal, seja nostálgica – da cultura, que impedia análises históricas e sociológicas desse fenômeno (MORIN, 2011). Cultura pop e cultura popular são atravessadas, portanto, por dilemas similares e é difícil dizer onde uma começa e a outra termina.

O que pode ser dito é que uma das poucas justificativas que ainda sustentam diferenças entre elas é a valoração cultural feita pelos meios de comunicação: pop é aquilo que vem do mundo anglo-saxônico; popular é a produção nacional, portanto não cabe dentro do rótulo “pop” (MENDES, 2019).

Estabelece-se então um redirecionamento: o que primeiramente nomeamos de diferenciação, agora o repensamos sob a ideia de nuance. Nessa perspectiva, assumimos a posição de que o “pop” e o “popular” são como tons oscilantes da vida social, como faces da mesma moeda – aquela com a qual negociamos o reconhecimento e a existência de modos de viver em sociedade.

De acordo com Martín-Barbero (2002, p. 54, tradução nossa), foi a partir da década de 1980 que o popular passou a ser pensado a partir “não apenas das culturas indígenas ou camponesas, mas da densa teia de miscigenação e transformações do urbano”. Devido principalmente ao processo de globalização, o popular – ou seja, aquilo que remete às “articulações da sociedade civil”, ao “sentido social dos conflitos” e às “experiências coletivas não enquadradas em formas partidárias” – se pluralizou para além de articulações locais baseadas na tradição, em direção às outras formas de existência (ibidem, p. 55, tradução nossa).

Essa nuance – impossibilidade de dizer, finalmente, o que é pop e o que é popular – se impõe ao lembrarmos que, ao trabalhar com um conjunto de ideias que buscam explicar aspectos delimitados da realidade sob a perspectiva científica – um conceito –, acabamos por dissimular a complexidade, o movimento e os deslizes que os conceitos põem em marcha quando são vivenciados. Escreve Mendes (2019, p. 47) que:

nos intuitos de saber conceber a cultura pop deste tempo, e deste nosso continente, nega-se aqui qualquer conceito único e fechado, além de valorações hierárquicas e discriminatórias. Isto devido à compreensão alcançada por esta análise sobre as intensas e ininterruptas movências, e vivências (de valorações que se distinguem, mas não se hierarquizam), que fazem parte do nosso “entre-lugar” e que possibilitam existir tanto o que aqui é também considerado como cultura, de uma forma geral e em diversos outros aspectos, mas, principalmente, quanto a sua expressão midiática e mercadológica, que, neste caso, chamamos, consumimos e valoramos, positivamente, por cultura pop. Entretanto, e é o que se defende aqui, não é descabido chamá-la também por cultura popular, em um sentido abrangente, que engloba o folclórico e o massivo, independentemente dos valores que lhe são atribuídos por defensores de uma dita alta cultura ou de uma cultura tida como tradicional (ibidem, p. 47).

É sob a ideia de nuance que afirmamos que, na presente dissertação, estamos falando de cultura (pop)ular (MENDES, 2019). Se insistimos em referenciar o pop é porque parece haver expectativas bem delimitadas em torno dos resultados que ele evoca. Isso se evidencia em nosso estado da arte, bem como se revela em uma simples pesquisa no Google Imagens: se nele pesquisarmos por cultura popular, aparecem o frevo, o bumba meu boi, danças juninas, capoeira, igrejas coloniais, referências a povos indígenas, carrancas etc.

Contudo, se pesquisarmos por cultura pop, aparecem animes japoneses, Indiana Jones, Marilyn Monroe, Star Wars, divas pop, super-heróis etc. Além disso, utilizar o termo proposto por Mendes (2019) permite a nós atentar para o “sentido transnacional e globalizante” (SOARES, 2014, p. 2) da cultura (pop)ular que, sob nossa análise, se constrói a partir da glocalização da existência e da experiência (TRIVINHO, 2005) – conceito que também repercute no debate educacional.

O glocal é uma categoria teórica que busca investigar a fusão entre a dinâmica capitalista global e as vivências que por ela são atravessadas no âmbito local, o que determina a vida social como um todo. Por sua vez, e partindo da estrutura técnico-midiática-imagética (satélites, computadores, TVs, celulares etc) que sustenta o trânsito entre o global e o local, o processo de glocalização corresponde à “fractalização mediática”, ou seja, à extensão da possibilidade de vivência humana mediada, primordialmente, pelo tempo fugaz da técnica, mas também pela multiplicação de símbolos e de imaginários da civilização contemporânea que se quer conectada (TRIVINHO, 2005).

Nesse contexto, a glocalização da existência se refere à “forma de articulação sociocultural e transpolítica<sup>3</sup> da experiência humana correspondente a uma época marcada por redes comunicacionais”, enquanto a glocalização da experiência é a “contextualização específica daquele processo [glocalização da existência] no âmbito imediato da vida subjetiva” (ibidem, p. 64).

Sob essa perspectiva, assumimos que a cultura (pop)ular aciona trânsitos de significações e de valores entre as duas escalas do espaço geográfico, a local e a global, construindo experiências que não se reduzem a puros localismos ou globalismos, mas que contribuem para a consolidação de formas de ser e de formas de pensar.

De acordo com Soares (2005, p. 201), a glocalização também reconfigura os processos educativos, uma vez que “Ela desatualiza e relativiza locais de atuação, cria novas instâncias passíveis de atuação educacional”, principalmente considerando às múltiplas possibilidades de produção de saberes que tensionam o ato de conhecer na escola.

Se a tradução é uma maneira de significar que influencia a forma como conhecemos o mundo e nele nos constituímos enquanto pessoa e se prestar atenção àquilo que nos acontece é uma proposta aqui assumida para pensar a prática educativa, então propomos que, no contexto da cultura (pop)ular, o consumo de símbolos por meio das celebridades é uma das vias possíveis de investigação para compreendermos as maneiras contemporâneas de constituir saberes e subjetividades.

Já na década de 1960, Morin (2011) apontou os chamados olímpianos modernos como os principais personagens na perpetuação da cultura de massas. Sob a perspectiva do autor, uma mitologia moderna estava se configurando no século XX e, devido a isso, o Olimpo é tomado como metáfora para caracterizar o espaço de produção cultural pautado pela celebração da vida privada.

---

<sup>3</sup> Segundo Trivinho (2015), transpolítica é uma forma de constituição do social no qual as relações coletivas não são originadas, desenvolvidas, nem reguladas por instituições formalizadas pelo Estado de Direito.

Esta, por sua vez, era encarnada pelos olímpianos, que nada mais representam que arquétipos, estes entendidos como “figurinos-modelo do espírito humano que ordenam os sonhos e, particularmente, os sonhos racionalizados que são os temas míticos ou romanescos” (ibidem, p. 16).

Os olímpianos põem em movimento a projeção de desejos inalcançáveis dos consumidores, devido a sua natureza divina, ao mesmo tempo que também põem em movimento a identificação dos consumidores com os afetos e ações comuns que fazem parte do espetáculo de suas vidas cotidianas, pois a sua natureza também é humana. Além disso, eles reproduzem diversos temas mitológicos reformulados pela Modernidade, como o do amor, o da liberdade, o da felicidade, o da juventude etc.

Essa discussão importa na medida em que o autor postula os olímpianos enquanto modelos de vida que, inclusive, rompem com modelos consagrados de autoridade, como os pais e os professores. Assim, consumir os recursos simbólicos que edificam o Olimpo – Morin (2011) cita, por exemplo, as gangues cinematográficas que nos remetem à nossa necessidade por pertencimento, o consumo da morte representada nas telas enquanto vivência desse mistério, o corpo erotizado enquanto dispositivo de gozo, a família nuclear posicionada como ideal do amor massificado etc. – se configura como um processo formativo, orientador do sujeito para a vivência de sua própria individualidade em prol de identificações-projeções que estimulam a vida privada por meio de relações com o tempo, que estimula a vida limitada ao eterno presente do consumo, e com o espaço, que têm sua distância encurtada por meio da técnica, o que possibilita conhecer outras vidas sob a distinção do exótico (MORIN, 2011).

De acordo com Ortiz (2016), a cultura de massas foi o grande emblema do debate cultural no século XX: isso significa dizer que ela foi tomada como representação de diversas manifestações concretas da sociedade; que foi ela que condensou as principais transformações sociais proporcionadas pela ampliação da circulação de bens culturais, principalmente por meio da televisão.

Contudo, sua força explicativa de emblema é enfraquecida devido às transformações no contexto capitalista que a possibilitou, marcado pela massificação da produção industrial e que, de acordo com o autor, foi interpretada ora como democratização da produção cultural, ora como parte de um projeto arbitrário de integração cultural aos pressupostos de mercado.

No novo contexto capitalista, marcado pela integração flexível da informação pelo mundo, o mecanicismo e as suas conseqüentes certezas presentes no contexto industrial dão lugar ao efêmero como fundador do ato de consumo. Se analisado do ponto de vista moralista, o efêmero é utilitário e denuncia sempre a falta da virtude do esforço. Se analisado do ponto de

vista socioeconômico, o efêmero justifica-se por meio de símbolos, estes vinculados à imaginários que denunciam a posição que assumimos no mundo.

Nesse cenário, a celebridade se fortalece enquanto emblema, uma vez que é sustentada pela efemeridade da “circulação da [sua] imagem no espaço público” (ORTIZ, 2016, p. 684), daí advindo sua força explicativa das novas maneiras contemporâneas de consumo. Imersa num contexto econômico que valoriza individualidades fragmentadas e significados flexíveis, entendemos que a celebridade pode oferecer fragmentos simbólico-midiáticos para que valores sejam estabilizados por meio da identificação dos sujeitos que a consomem.

Trata-se de uma forma específica de construir experiências a partir de uma sociedade mediatizada pautada na não-linearidade da informação e no desenraizamento espaço-temporal da vida. Nesse contexto, “Os fragmentos midiáticos que são capazes de captar de forma mais intensa o olhar do espectador são aqueles que, de alguma maneira, afetam a sua vida concreta; afetam sua percepção do mundo; suas identificações e reconhecimento” (FRANÇA; SIMÕES, 2014, p. 1077), fornecendo, assim, alguma estabilização daquilo que acontece.

Temos então três pressupostos principais: as celebridades protagonizam um processo formativo do sujeito por meio da propagação de arquétipos; estudar o seu consumo significa entendê-las enquanto lugar de estabelecimento da verdade, esta representada por valores estabilizados através da identificação; estudá-las significa, por fim, atentar para a maneira fragmentária que caracteriza as novas formas de saber sobre o mundo (contrárias, inclusive, à linearidade clássica que caracteriza a construção de conhecimento na escola) (SIBILIA, 2010).

Se estudar a prática educativa a partir da experiência significa nos colocarmos num lugar de incerteza sobre quem somos e sobre o que sabemos (LARROSA, 2022), inserir as celebridades em nosso debate implica em tentar responder aos seguintes questionamentos: de que forma a cultura (pop)ular, por meio das celebridades, nos informa sobre as estratégias que os jovens utilizam para estabelecer posições sobre o mundo, sobre o outro? Que outras maneiras possíveis de pensar e de ser se apresentam quando esboçarmos algumas respostas a essa questão?

## **5 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CULTURA POP E IMAGEM: POLISSEMIAS FRAGMENTADAS E NOVAS IDENTIFICAÇÕES**

Larrosa (2022) propõe que pensemos a educação não apenas a partir da experiência, mas também a partir do sentido, este construído a partir da enunciação da palavra: “Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao

que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (ibidem, p. 17).

Sob essa perspectiva, entendemos que o consumo do entretenimento que aciona trânsitos locais de significação posicionam as juventudes em relação a si mesmas, aos outros e ao mundo por meio da associação entre as palavras e as coisas nomeadas. Tal associação envolve critérios de verdade, processos de identificação, a fragmentação e a aleatoriedade que caracterizam as redes midiáticas.

Nessa direção, o presente subtópico busca estabelecer algumas bases conceituais para pensarmos relações possíveis entre cultura pop e educação escolar na contemporaneidade.

Em seu sentido *lato*, a educação é um processo de transmissão, troca e/ou reprodução de saberes a partir do qual é compartilhado um modo de viver específico a determinada comunidade (BRANDÃO, 2007). Sendo a base sobre a qual pensamos acerca de que pessoa queremos formar, a educação atravessa e é atravessada por processos de subjetivação – maneiras de construir e de viver subjetividades – que norteiam os processos de significação do próprio eu, do outro e do mundo.

Ela é práxis, ou seja, prática que possui intencionalidades que se espraiam entre condições históricas e sociais buscando transformá-las. É também uma prática de produção de cultura, visto que se utiliza de artifícios simbólicos de significação, estes delineados pelas próprias subjetividades quando elas constroem conhecimentos e vivenciam valores, para nortear a existência dos sujeitos. É, por fim, uma prática ética e política, pois possibilita reflexões sobre os fundamentos dos valores que determinam nossas vivências sociais (SEVERINO, 2006).

Quando adjetivada como “escolar”, ela é conceituada a partir de desconfianças e de esperanças justificadas social e historicamente, sob as mais diversas perspectivas teóricas. Contudo, aqui iremos explorá-la a partir de dois desafios contemporâneos que a ela se apresentam: a manutenção de sua função social e a vertigem decorrente das tensões entre o conhecimento disciplinar e as subjetividades midiáticas.

Começamos então auxiliados pelo escrito de Sibilina (2010), o qual se debruça sobre a crise da escola. A autora recorda que a escola é uma instituição que não deve ser naturalizada, mas sim interpretada a partir dos processos espaço-temporais que a constituíram. Nesse sentido, ela é um empreendimento moderno, portanto ocidental e europeu, herdado por nós, os contemporâneos.

Seu propósito inicial foi a concretização do ideal iluminista de humanizar os sujeitos por meio do disciplinamento do corpo e do pensamento, bem como do conhecimento científico,

este responsável pela descoberta da verdade. Nesse contexto, entendemos que a sua função social é a de garantir a “uniformização cultural” (ibidem, p. 17), tendo em vista o compartilhamento de valores eurocentrados, como a liberdade, a igualdade e a fraternidade, e a adaptação aos novos ambientes urbanos e industriais. O que a justificava era a força centralizadora do Estado no comando da vida social e a crença em figuras de autoridade, como o professor.

A escolarização inaugurada pela Modernidade propõe que as formas de estudar estejam pautadas num “tempo cumulativo, linear e ascendente” (SIBILIA, 2010, p. 78): o conhecimento demanda, portanto, atenção e silêncio por parte do aluno, de maneira a garantir o autogoverno em busca do “bom” pensamento. Se tomarmos a explicação de Chauí (2003) como referência, na qual o conhecimento é construído por atos da percepção, da memória, da imaginação, da linguagem e do pensamento, as transformações técnicas, econômicas e culturais da contemporaneidade projetam sobre a escola a reconfiguração dessas cinco categorias tradicionais.

Por exemplo, a percepção, antes discutida na teoria do conhecimento a partir da sua capacidade/incapacidade de produzir conhecimento (CHAUÍ, 2003), hoje se transmuda em produtora de estímulos, que servem à aceleração do consumo como fim em si mesmo, e não mais à interpretação ou à produção de sentido. Já o pensamento, antes comprometido com a normatização moral pelo “bom” pensar, hoje, em suportes midiáticos, não visa a produção de conhecimento, mas sim de opinião (SIBILIA, 2010).

Trata-se não apenas de transformações nas formas de saber, mas também nas formas de ser. Ao nos reconhecermos inseridos em uma sociedade de consumo midiaticizada, na qual ainda ressoa o ideal de produção de um homem médio (MORIN, 2011), dessa vez pautada por valores empresariais de satisfação e de sucesso individuais, as subjetividades estão atravessadas por estímulos corporais voltados à hipertrofia de si mesmas.

O problema: a experiência se afina, a significação é fragilizada em meio à aceleração, o sentido é submetido ao eterno presente do consumo (SIBILIA, 2010). Outras categorias tradicionais, como aluno, professor e aprendizagem também são diluídas em detrimento de outras, como a de consumidor e a de autonomia. A partir destas, relações hierárquicas estabelecidas em torno do saber disciplinar são desfeitas, e o reconhecimento social da escola é posto em questionamento.

Para a função social da escola na contemporaneidade, temos como referência interpretativa o que Sibilía (2010, p. 80) chama de “estratégias de fixação”, nas quais a escola

se comprometeria com o pensamento que desencadeia o sentido, produz encontros e estabelece diálogos nos espaços de aprendizagem. De acordo com a autora:

a escola – ou aquilo que vier a surgir de sua fusão com as redes informáticas e que ainda permanece inominável – talvez possa assumir certo papel disruptivo dos fluxos contemporâneos, instaurando-se como um retraimento do mundo a partir do qual se possa resistir ativamente aos efeitos desagregadores da conexão [...] contra o tédio e a dispersão, é preciso dar densidade à experiência, despertando entusiasmo e vontade de aprender (ibidem, p. 189-190).

Como complemento à perspectiva apresentada, postulamos que as juventudes é a categoria com a qual se torna possível identificar quais “fluxos contemporâneos” estão em movimento nos espaços escolares. Além disso, falar em juventudes enquanto categoria implica em tentar delimitar quais expectativas estão sendo postas sobre esse grupo populacional, tendo em vista que se trata de um objeto de estudo histórica e culturalmente localizado.

Com as palavras de Morin (2011, p. 148): “A adolescência surge como classe de idade na civilização do século XX”. No início desse mesmo século, a Psicologia deu início aos estudos sobre a adolescência, baseados em perspectivas naturalizantes. Contudo, com o auxílio de perspectivas socioculturais, a adolescência é nomeada de juventude, agora entendida como uma condição “plural, culturalmente localizada, e não um atributo humano inato” (TRANCOSO; OLIVEIRA 2014, p. 266). Defini-la enquanto categoria social significa que:

a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos [...] Tratam-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas (GROPPO, 2000, p. 7-8).

Nesse sentido, a juventude, assim como a escola, é uma construção privilegiada pela Modernidade para a concretização de seu projeto humanizador. Em seu afã de categorização do desenvolvimento psicológico e biológico dos sujeitos, o Ocidente moderno utilizou a juventude enquanto recurso para a promoção de modos de vida consonantes às novas demandas econômicas do século XX, representadas pelo lazer e pelo consumo (GROPPO, 2016).

Anteriormente, escrevemos que o lazer, no contexto industrial, nada mais é que o tempo-espaço do não-trabalho, conquistado, inclusive, pelos movimentos sindicais (GOMES, 2004). Tendo em vista as alterações substanciais na força de trabalho – agora também mobilizada em direção à representação e ao signo com o objetivo de estruturar subjetividades capazes de

produzir valor por meio do afeto (SODRÉ, 2016) –, entendemos que o lazer, para além de um não-trabalho, constitui uma ética, uma vez que delinea valores voltados à vida privada, esta tomada como norteadora do sentido da existência e da relação com o outro (MORIN, 2011).

Daí que os sujeitos que vivenciam as juventudes constroem formas específicas de relacionamento com o espaço – visto como “espaço criativo”, no qual novos sentidos emergem sobre a base de significados já existentes –, e com o tempo – relação de síntese entre passado, presente e futuro, no qual o presente é a principal referência para a construção de experiências (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014).

Trata-se de uma perspectiva que preza pelos determinantes localizados, social e culturalmente, que diversificam a experiência de ser jovem. Nesse contexto, assumimos que as juventudes é uma categoria social construída e ressignificada pelos próprios jovens por meio do consumo e do lazer, constituindo uma forma de ser (por meio de relações espaço-temporais e da vivência do lazer enquanto ética) e uma forma de saber (por meio da significação, da imitação, da metáfora etc.). Amparados por Bhabha (2013), as juventudes constituem, por fim, a posição que o sujeito assume na tradução de símbolos e de valores culturais.

Nos estudos sobre juventudes, as identidades, de acordo com Trancoso e Oliveira (2014), são destacadas como um importante meio de estabilização da existência dos jovens. Enquanto categoria, elas nos auxiliam a melhor delimitar como ocorre o posicionamento dos sujeitos por meio das práticas culturais de significação, bem como nos mostram que nos relacionamos com os outros por meio de diferenciações.

Além disso, assumimos que é a partir das identidades que os trânsitos de significados e de valores citados anteriormente, e que caracterizam a cultura (pop)ular, se tornam possíveis. Isso porque os processos de globalização proporcionam reflexões em torno do problema da homogeneização cultural e suas duas possíveis consequências: o enfraquecimento da cultura local em detrimento de valores globais ou a resistência contra esses valores, baseada em posições comunitárias e tradicionais (WOODWARD, 2014). Dessa forma, a premência da discussão sobre as identidades também se justifica a partir de sua capacidade de mobilizar os corpos por meio de afetos compartilhados (SODRÉ, 2016).

A partir da apresentação do conceito feita por Woodward (2014), podemos definir as identidades como uma construção social que busca delimitar o que se é a partir da exclusão daquilo que não se é. Para isso, são utilizados marcadores simbólicos e de diferença. Explica a autora que:

Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...] eu/outro (ibidem, p. 40).

Evidencia-se, por conseguinte, que as identidades buscam garantir parâmetros de inteligibilidade e de organização social com o auxílio de oposições binárias que buscam fixar formas de nos relacionarmos com o outro. As identidades são mantidas por relações de poder, uma vez que a força dos termos que compõem as oposições binárias é assimétrica – é um desequilíbrio imprescindível –, e, nessa direção, construir significados a partir da identidade é uma prática, com acesso limitado a sua execução, que interessa a algo ou a alguém (SILVA, 2014).

Por exemplo, Woodward (2014, p. 37) cita o “consumidor soberano” e o “cidadão patriótico” como identidades hegemônicas que *recrutam* sujeitos para uma forma específica de agir socialmente. Sob a nossa perspectiva, a ideia de recrutamento está próxima àquela de envolvimento (SODRÉ, 2016), no sentido de que ambas apontam para o caráter afetivo, portanto corporal, que dinamizam o consumo e, agora, a identidade.

Quando falamos em recrutamento ou em envolvimento estamos no campo da subjetividade, ou seja, naquilo que vimos chamamos de formas de ser. Ela é definida por Woodward (2014, p. 55-56) como:

a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos” [...] Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.

As identidades não bastam por si só para que se mantenham socialmente, mas precisam de estratégias que convençam os sujeitos da importância do investimento em determinadas posições (HALL, 2014). Não são um produto acabado e fixo, mas se constituem por meio de processos de identificação que dialogam com a subjetividade do sujeito.

Para isso, utilizam representações e sistemas simbólicos que funcionam como um mapa para a produção de significados, esta tomada como base para o estabelecimento de uma posição. Aqui cabe destacar as características do processo de identificação: é uma prática criativa que nos envolve e nos recruta, mobilizando campos íntimos que escapam ao controle consciente; é uma prática de fragmentação do eu: somos determinada identidade, mas continuamos a nos

identificar com o que está externo a nós mesmos – o eu é uma identidade, mas em constante devir (WOODWARD, 2014); é uma prática infundável, pois é sustentada por práticas de significação que marcam a diferença a depender das condições, sempre mutáveis, nas quais elas são exercidas (HALL, 2014).

Ao levarmos em conta a identidade, podemos pensar em outra referência interpretativa para a função social da escola: o questionamento da produção da identidade e da diferença, no qual o “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, 2014, p. 101).

Nessa perspectiva, a celebração, o reforço e a tolerância da identidade não seriam o objetivo final da educação, mas um recurso transitório por meio do qual nos (des)posicionamos no mundo. Isso significa *estar presente* na relação que construímos com a identidade, o que quer dizer o seguinte: a aceitação da maneira como os recursos simbólicos a nós nos afeta; o questionamento do lugar que nos permite falar sobre o outro a partir da nossa vontade classificatória até o ponto de nos percebemos completos ignorantes e incapazes de saber; o reconhecimento da importância da “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” ao que/a quem nos é apresentado (LARROSA, 2022, p. 68).

Dentre os campos de investigação possíveis nos quais podemos melhor localizar essas discussões, entendemos que os Estudos da Cultura Visual nos proporcionam conceitos capazes de dimensionar as formas contemporâneas de identificação pelas juventudes. Nesse contexto, investigar as imagens implica em entender que o que as tornam vivas são os significados e os valores que constituem determinada cultura (MARTINS, 2012); implica em reconhecê-las para além de suas supostas descrições literais da realidade em direção ao seu caráter indisciplinado, uma vez que seu sentido é contextual e subjetivamente determinado, portanto polissêmico (MEDEIROS; CASTRO, 2017); implica em entendê-la como recurso de construção de experiências subjetivas (HERNÁNDEZ, 2007).

Ademais, a imagem é um “dispositivo do olhar”, ou seja, ela configura “nossas relações com o mundo simbólico por meio dos sistemas digitais de representação e consumo” (VALLE, 2020, p. 6), e, por conseguinte, também aciona afetos que nos colocam em contato com nossa subjetividade.

Partindo do pressuposto de que as representações imagéticas não carregam uma verdade a elas intrínsecas, entendemos que investigar as práticas culturais de significação com as imagens se torna possível a partir das interpretações construídas por meio do exercício de ver em determinado contexto. Se conceitualmente as localizarmos nos fluxos contemporâneos de

aceleração (SIBILIA, 2010), podemos também dizer que as investigar significa prestar atenção às formas alternativas “de estabelecer relações simbólicas, conceituais e interpretativas com o mundo” (VALLE, 2020, p. 18), que escapam à linearidade constituinte das tradicionais disciplinas científicas na escola.

Assim sendo, ao falarmos em interpretação, queremos esmiuçar o que Salbego e Charréu (2022, p. 83) chamam de “integração deliberada na arte de características simples da vida cotidiana”, a qual denuncia, auxiliada pelos processos contextuais de significação, os aspectos sensíveis, local e temporalmente determinados, mobilizados pelos atos de consumo.

Contudo, não se trata primordialmente de identificar significados, mas de entender como eles se encadeiam em narrativas de pensamento que nos denunciam enquanto pessoas sujeitadas a algo, daí a importância de se falar em pensar com/a partir de/atravesados por imagens. A intersecção entre o campo investigativo da Cultura Visual e a Educação é o nosso principal ponto de partida e, nessa perspectiva, o ato de pensar ocorre em torno:

[daquilo] que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados; o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais (HERNÁNDEZ, 2007, p. 2011).

Cultura Visual, identidade e Educação se encontram, assim, unidas pela ideia de (des)posicionamento. Sob a leitura de Hernández (2011, p. 33), as imagens são “portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos”, ideia consonante ao que vimos discutindo até então e que nos auxilia a pensar quais posições identitárias e subjetivas estão sendo mobilizadas pelo ato de ver.

O “ver” aqui é entendido enquanto visualidade, ou seja, enquanto cultural e biograficamente determinado (ibidem). Além disso, aproximarmo-nos da Educação com o auxílio da Cultura Visual nos insere numa corrente investigativa que busca chamar a atenção para a distância existente entre a educação escolar e os processos educativos que ocorrem por meio dos recursos visuais da cultura popular, profundamente marcado por estratégias de identificação (HERNÁNDEZ, 2007).

Assim, assumir posições/ser posicionado por meio da interpretação de imagens pode ser entendido como um processo educativo, desde que esteja atravessado por determinada intencionalidade formativa (SEVERINO, 2006).

No que se refere à intencionalidade que tomaremos como referência, partimos de certo lugar comum que se convencionou construir em torno da crítica e do pensamento crítico nos processos educativos. Para Freire (2019, p. 32-33), a criticidade se constrói por meio da aplicação de métodos rigorosos de pensamento sobre a “curiosidade ingênua”, a transformando em “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

Além disso, a perspectiva freireana afirma o pensar certo como fundamento da crítica, sendo desenvolvido entre o fazer e o refletir sobre o fazer: o pensamento crítico é, portanto, vinculado à vida concreta dos sujeitos. Em autores como Demo (2007, p. 41), a crítica se torna necessária quando há “falta de fundamento” para a conexão entre realidade e teoria e em Hooks (2020), o pensamento crítico se revela logo na infância, proporcionado pela curiosidade imaginante em torno dos próprios fundamentos da vida.

Por sua vez, Hernández (2007, p. 58), afirma que fundamentar o estudo da Cultura Visual em uma abordagem crítica significa:

[duvidar] da verdade da própria representação, colocando-a em relação com outras imagens, outros contextos e questionamentos (relações de poder, por exemplo), vinculando-as às experiências dos observadores de diferentes tempos e lugares e favorecendo práticas de apropriação conectadas a problemáticas atuais ou emergentes.

Sob a perspectiva de Hernández (2007), podemos dizer que um dos propósitos de educar por meio da Cultura Visual é fomentar o pensamento crítico em torno das posições que nossas visualidades denunciam. Tem-se como horizonte não a classificação de saberes, o que o autor entende como pedagogização das representações visuais, mas a vivência de “experiências de subjetividade”, o que significa direcioná-las para questionamentos que nos levem a pensar sobre a função que nossas interpretações assumem na nossa constituição enquanto pessoa, que nos levem a pensar que precisamos fundamentar tais interpretações em torno de um compromisso ético, entendendo que o ato de ver não se limita a um simples ato de consumo, mas reverbera na constituição dos valores que tomamos como referência para nos relacionarmos com os outros.

Dáí decorre outra necessidade formativa: a de construir com os alunos outras formas de fundamentar a nossa visão que não estejam pautadas no “potencial etnocentrista e unidirecional” que busca fechar e totalizar o significado na nossa relação com a imagem (ibidem, p. 51).

Estamos próximos, portanto, da proposta de educação do olho curioso, feita por Rogoff (1988, p. 17-18 apud HERNÁNDEZ, 2017, p. 93) e que “implica uma certa inquietude; uma

noção das coisas fora do reino do conhecido, a análise de coisas não completamente entendidas ou articuladas; prazeres do proibido, do oculto ou do impensado”.

Entendemos que tal concepção imbui o pensamento crítico do envolvimento a que se refere Sodré (2016), uma vez que educar o olho curioso põe em movimento a “circulação de afetos” ao inserir a incerteza no campo do que já é conhecido – desestabilizar a minha posição nada mais é do que podar minha capacidade de agir no mundo.

É sequer possível não ser afetado pelo medo nessa situação? Baseados em Larrosa (2022), pressupomos que o pensamento, no contexto da Cultura Visual, é algo que ocorre entre o ver e o interpretar<sup>4</sup>. É algo que não assume como objetivo uma crítica que apenas sacia a nossa vontade de saber determinada “verdade”, mas algo mais próximo à ideia de “força multiplicadora e diferenciadora” (ibidem, p. 141): pensar é nos colocar em contato, por meio da pergunta, com a forma como damos sentido ao mundo por meio da palavra, de maneira a pôr em marcha as potências singulares de interpretação.

## **6 LETRAMENTO MUDIÁTICO: O ELO ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA POP**

O letramento digital é uma habilidade que pode ser desenvolvida na sociedade de consumo a qual tratamos anteriormente, caracterizada pela homogeneização cultural e pela hipertrofia da individualidade. Essa habilidade vai além da simples capacidade de operar dispositivos eletrônicos ou de utilizar softwares específicos; trata-se de uma competência que permite às pessoas compreender, interpretar e produzir conteúdos digitais e imagéticos de forma crítica.

Uma das principais características do letramento digital é a capacidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) de maneira eficiente. Eficiência essa baseada não apenas no domínio pragmático das técnicas, mas principalmente na busca de informações, na avaliação de credibilidade das fontes e na utilização consciente das redes sociais.

No contexto do debate acadêmico educacional, o letramento digital tornou-se objeto de discussões que, de maneira sucinta, chegam a conclusões semelhantes: trata-se de uma habilidade indispensável tanto para os alunos quanto para os professores. No caso dos estudantes, trata-se de uma competência central para se tornarem cidadãos plenos na sociedade de consumo pautada em conteúdos digitais difusos, para que se tornem capazes de participar

---

<sup>4</sup> “A filosofia existe porque se escreve, porque se lê, e porque lendo e escrevendo, entre o ler e o escrever acontece algo que tem a ver com a subjetivação, com o choque da diferença, com o ponto de desacordo, quer dizer, talvez, se pensa” (LARROSA, 2022, p. 139).

ativamente da vida em comunidade, do mercado de trabalho e da vida acadêmica. Por sua vez, no caso dos professores, trata-se de uma competência voltada à integração de tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas para os alunos.

Além disso, o letramento digital está intimamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, como a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se de forma eficaz nas redes e desenvolver o pensamento crítico. Em sua dimensão mais otimista, o letramento digital se relaciona com a inclusão social e digital: com ele, as pessoas ampliam seu acesso ao conhecimento, à informação e às oportunidades, reduzindo as desigualdades sociais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Contudo, enquanto o letramento digital se refere à capacidade de utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e consciente, o letramento midiático diz respeito à capacidade de compreender, interpretar e produzir mensagens midiáticas de forma crítica e reflexiva. Portanto, este último conceito torna-se o foco da presente dissertação.

Para Cruz e Souza (2018, p. 1): “Letramento midiático é uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, apropriação, a capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e a criação de conteúdos em uma variedade de contextos de mídias e linguagens”.

Já de acordo com Buckingham (2010), o letramento midiático busca uma compreensão sistemática – termo semelhante ao “pensar certo” defendido por Freire (2019) – de como funciona os meios midiáticos. Para isso, é necessário que essa habilidade seja desenvolvida em torno de quatro eixos:

1º) Representação: a mídia não é um objeto neutro, mas traz uma intencionalidade nela embutida. Mais que apenas reproduzir, a mídia interpreta a realidade, ou seja, centra determinada significação em detrimento de outras. Assim, torna-se um objeto ideológico, cabendo ao letramento midiático avaliar e desvendar criticamente as camadas de valor que são atribuídas à mídia.

2º) Língua: a língua falada por um indivíduo não é um puro recurso pragmático, mas um sistema estratégico de produção de sentido. Assim, não basta apenas compreender sua gramática formal, mas também é importante que o consumidor saiba como ela funciona a partir de determinadas convenções intencionais. Portanto, cabe ao letramento midiático desvendar suas estratégias.

3º) Produção: um produto da mídia não é um produto aleatório, mas sim elaborado em determinado contexto espaço-temporal. Assim, cabe ao indivíduo letrado midiaticamente a identificação de quem está comunicando determinada mensagem e suas razões, bem como de quem patrocina a divulgação das mensagens transmitidas. Esse eixo ressalta, como citado anteriormente, o caráter ideológico das mídias.

4º) Audiência: entender-se como sujeito das mídias é um importante passo do letramento midiático. Isso porque o consumidor é posicionado a partir da mensagem transmitida, de maneira a influenciá-lo em suas formas de ser e de saber. Por outro lado, cabe ao letramento midiático ressaltar o oposto: os consumidores de mídia também a ela respondem, possuindo determinada capacidade crítica para refletir sobre outras formas de interpretação e utilização da mensagem.

Sob a perspectiva da homogeneização cultural debatida anteriormente, o letramento midiático surge como possibilidade de questionamento crítico dos processos de identificação e de projeção, visto que nos incentiva a estranhar a relação que estabelecemos com as mensagens. A partir do momento em que a homogeneização cultural, impulsionada em grande parte pelos meios de comunicação de massa, representa um processo pelo qual as características culturais distintas de diferentes sociedades são gradualmente substituídas por uma cultura global padronizada, o letramento digital pode atuar como uma ferramenta de reflexão, na qual o sujeito encontra a possibilidade de estar presente durante a produção de significado no consumo das mídias.

Além disso, uma das principais contribuições do letramento midiático é a possibilidade de ressingularização das subjetividades massificadas na sociedade de consumo. Ao compreenderem como os meios de comunicação funcionam e como eles influenciam os processos de identificação, os sujeitos podem se tornar mais conscientes das estratégias utilizadas pela mídia para promover determinados estilos de vida, valores e comportamentos – ou seja, modos de ser e de pensar.

Por exemplo: ao desenvolverem habilidades críticas de análise e interpretação da mídia, os indivíduos podem reconhecer a diversidade de experiências e identidades que são frequentemente ignoradas ou marginalizadas pela cultura dominante promovida pela mídia de massa. Isso permite que eles se reconheçam como sujeitos únicos, capazes de experienciar o mundo, em vez de simplesmente se conformarem à homogeneização cultural incentivada pela sociedade de consumo.

Além disso, o letramento midiático pode capacitar os sujeitos a se tornarem produtores de mídia. Com o avanço das tecnologias digitais, cada vez mais pessoas têm acesso aos meios

de produção e distribuição de conteúdo midiático. Ou seja, elas têm a oportunidade não apenas de consumir as mensagens midiáticas produzidas pela mídia de massa, mas também de criar e compartilhar suas próprias histórias, experiências e perspectivas.

Destarte, o letramento midiático não apenas permite a ressingularização das subjetividades massificadas, mas também pode promover a pluralidade de vozes na esfera pública. Cabe lembrar que nos propomos a entender como a cultura pop aciona modos de conhecer que envolvem os estudantes-consumidores em problemáticas públicas.

Por exemplo, a série de televisão *Black Mirror*. Criada por Charlie Brooker, *Black Mirror* é conhecida por sua abordagem distópica e provocativa em relação à tecnologia e à sociedade contemporânea, profundamente marcada pela utilização de novas tecnologias. Cada episódio da série apresenta uma história independente, explorando temas como privacidade, vigilância, mídias sociais, inteligência artificial e ética tecnológica.

Ao apresentar essas questões de forma imaginativa e especulativa, *Black Mirror* convida os sujeitos consumidores a refletirem sobre as implicações éticas e sociais das tecnologias emergentes, bem como sobre o papel da mídia e da cultura na formação de nossa percepção da realidade. Sendo um típico produto da cultura pop, ensejou debates profícuos nas redes sociais.

Ao assistir séries no *streaming*, filmes ou vídeos online, os consumidores são expostos a uma variedade de mensagens e ideologias que moldam sua percepção da realidade. No entanto, nem sempre estão cientes do impacto que essas mensagens podem ter em suas atitudes e comportamentos. É aqui que o letramento midiático se torna central à nossa discussão. Ao desenvolver habilidades de letramento midiático, os consumidores podem aprender a reconhecer e questionar as mensagens midiáticas presentes na cultura popular, identificando questões contemporâneas e dilemas éticos importantes, como foi o caso de *Black Mirror*.

No que se refere às celebridades, foco da presente dissertação, os exemplos também são profícuos. A cantora Lady Gaga fundou a *Born This Way Foundation*, que se dedica a promover a saúde mental entre os jovens. Já o ator Leonardo DiCaprio é conhecido por seu ativismo ambiental e pelo apoio a causas relacionadas à sustentabilidade. Celebridades como Beyoncé e Jay-Z têm usado sua música e sua influência para levantar questões sobre racismo e discriminação: Beyoncé aborda questões de identidade racial e empoderamento feminino.

O álbum *Lemonade*, por exemplo, é uma exploração profunda das experiências das mulheres negras nos Estados Unidos. Por fim, o ator Elliot Page, conhecido por seus papéis em filmes como *Juno* e *The Umbrella Academy*, revelou publicamente sua identidade transgênero, aumentando a visibilidade das pessoas transsexuais na mídia.

## 7 ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO *MISS AMERICANA* (2020)

Iniciaremos nossas discussões sobre um exemplo de celebridade que se mostra potente em trazer repercussões pedagógicas às juventudes com a cantora Taylor Swift, uma das artistas mais influentes e bem-sucedidas da música contemporânea, e que emergiu como uma figura emblemática na intersecção entre cultura pop e feminismo. Sua carreira, que começou no gênero country e evoluiu para o pop, tem sido marcada por uma narrativa de empoderamento feminino, tanto em suas letras quanto em suas ações públicas.

A cantora utiliza de seu lugar artístico para abordar questões relacionadas ao sexismo na indústria musical, a objetificação das mulheres e a importância da autodeterminação feminina, temas que a posicionam como uma defensora ativa do feminismo na cultura (pop)ular. Contudo, nem sempre a relação entre arte e política foi bem delimitada em sua carreira.

No início de sua carreira, Swift foi criticada por evitar se posicionar politicamente, o que gerou questionamentos sobre seu comprometimento com causas sociais. No entanto, com o tempo, ela passou a adotar uma postura mais assertiva, especialmente em relação ao feminismo.

Em 2014, Swift declarou publicamente seu apoio ao movimento feminista, destacando a importância da igualdade de gênero e reconhecendo o impacto do patriarcado na vida das mulheres (HOBY, 2014). Essa mudança de postura reflete uma evolução pessoal e artística, onde a cantora passou a usar sua visibilidade para promover debates sobre questões de gênero.

A relação de Taylor Swift com o feminismo é também marcada por seu enfrentamento de questões legais e de poder dentro da indústria musical. Um exemplo significativo é sua luta pela posse dos direitos sobre suas próprias gravações, uma disputa que ganhou grande atenção da mídia. Swift utilizou esse conflito para discutir a falta de controle das artistas mulheres sobre suas obras, conectando sua experiência pessoal a um problema mais amplo de desigualdade de poder e controle dentro da indústria cultural.

Além disso, a cantora incorporou o feminismo em suas letras e vídeos musicais, onde explora temas como independência feminina, vingança contra o patriarcado, e a desconstrução de estereótipos de gênero. Em trabalhos como *The Man*, a cantora faz uma crítica direta ao duplo padrão de gênero, imaginando como seria sua vida se fosse homem, e revelando as disparidades na forma como homens e mulheres são tratados.

Este trabalho se soma a outros em que Swift desafia as expectativas tradicionais sobre o comportamento feminino, convidando seu público, majoritariamente jovem, a refletir sobre

questões de gênero e poder. Além disso, é importante ressaltar que a trajetória de Taylor Swift no feminismo também foi marcada por críticas e controvérsias.

Contudo, algumas perspectivas questionam a autenticidade de seu engajamento feminista, apontando que sua abordagem é, por vezes, limitada por sua perspectiva privilegiada e focada em experiências individuais, ao invés de se engajar com um feminismo mais interseccional. Contudo, é inegável que ela tenha desempenhado um papel crucial em popularizar discussões sobre igualdade de gênero, tornando o feminismo mais acessível e visível para uma ampla audiência global.

Seguindo os parâmetros da metodologia de análise temática do conteúdo, anteriormente apresentados, procedemos inicialmente com a leitura flutuante de obras que versam sobre a cantora. Neste percurso, deu-se a escolha do *corpus* de análise. O documentário *Miss Americana* (MISS, 2020), produzido pela Netflix em 2020, foi escolhido por permitir discutir em maior profundidade os tópicos que buscamos compreender nos objetivos específicos desta dissertação. A partir de tal obra, elaboramos hipóteses e considerações críticas sobre as inter-relações entre a obra, as nuances possíveis de serem apreendidas na perspectiva do letramento midiático e as repercussões pedagógicas de tais imbricamentos.

## 7.1 A CARREIRA DE TAYLOR SWIFT ENQUANTO MITOLOGIA

Nesta subseção, apresentaremos de forma geral o documentário analisado e, posteriormente, os relacionaremos ao referencial teórico anteriormente postulado.

O documentário *Miss Americana* (MISS, 2020), dirigido por Lana Wilson, oferece uma visão íntima da vida e carreira de Taylor Swift, destacando não apenas sua evolução como artista, mas também seu despertar político e mais atento às questões feministas.

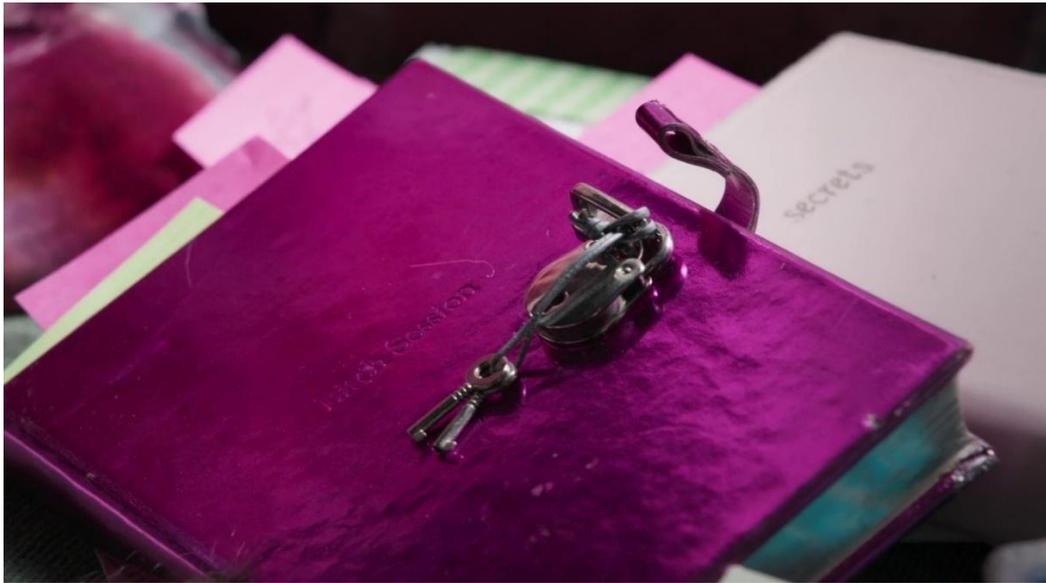
Lançado na Netflix, o documentário serve como uma autobiografia visual, onde a cantora narra sua jornada desde os primeiros dias como estrela country até sua transição para o pop e sua transformação em uma voz ativa em questões sociais e políticas.

Com o auxílio de cenas que mostram sua luta com a aceitação pública, críticas à sua aparência e o desafio de ser levada a sério em uma indústria dominada por homens, o documentário enfatiza as dificuldades enfrentadas por mulheres que desafiam normas de gênero e expectativas sociais.

A análise das cenas de *Miss Americana* nos leva a afirmar que os olímpicos de Morin (2003) estão mais presentes na vida cotidiana do que nunca, pois a celebração da vida privada de Swift é uma constante. Isso se constata logo nas primeiras cenas: a cantora se apresenta como uma mulher que preza por sua vulnerabilidade.

Aqui, o diário entra como o grande símbolo da autenticidade da artista: uma pessoa que utiliza de suas emoções e de seus segredos, que não se limitam a meros relatos, mas constroem o seu próprio “código moral” enquanto sujeito. Nesse sentido, Taylor relata que sempre foi coagida a fazer o que é certo, agir como “a boa garota”, principalmente em suas aparições públicas.

Figura 1: O diário de Taylor.



Fonte: Adaptado de MISS, 2020.

Figura 2: Taylor lê seu diário.

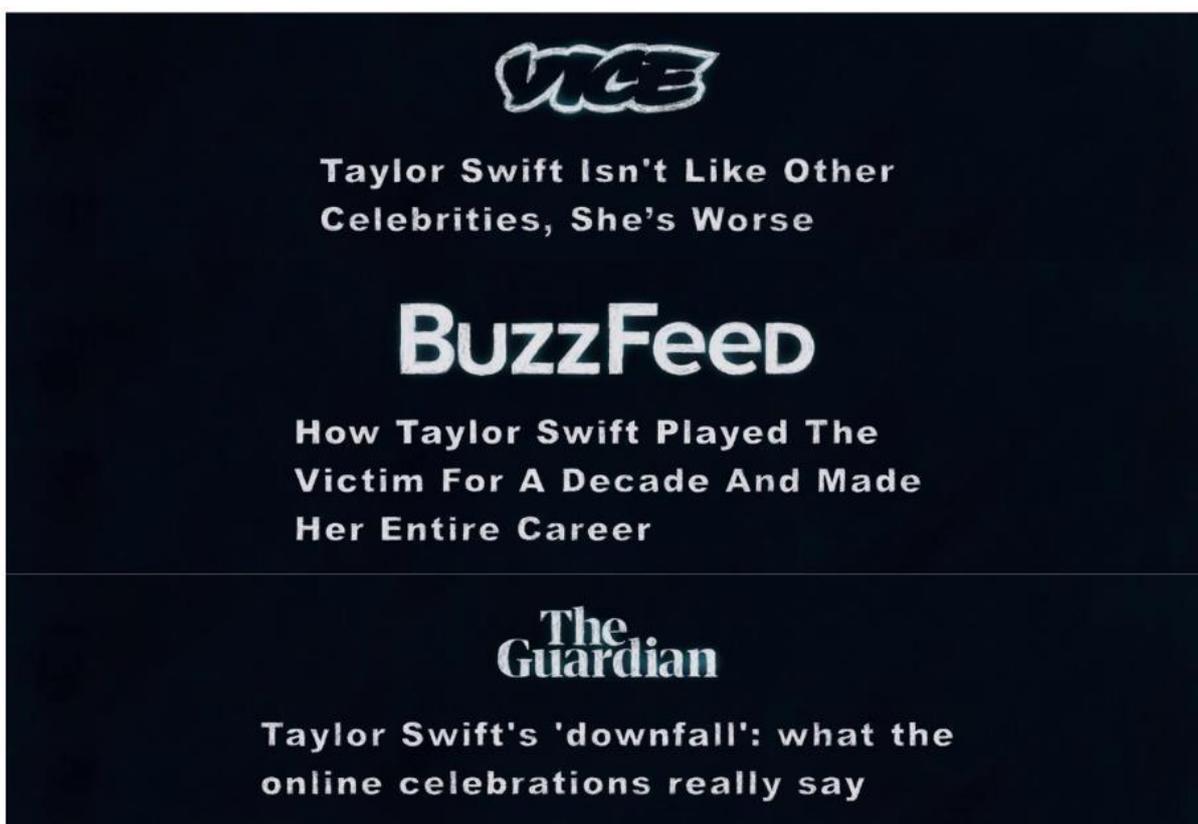


Fonte: Adaptado de MISS, 2020.

Tais pressões influenciaram sua postura ao longo da carreira, a qual se pautou pela necessidade de reconhecimento do público. Como exemplo, o documentário apresenta a cantora triste ao não ter seu álbum *Reputation* indicado ao Grammy Awards, maior premiação mundial da música.

Além disso, nem sempre a aprovação dos grandes meios midiáticos da indústria cultural é garantida. Ao analisarmos a situação da cantora, chega-se à conclusão de que a relação de uma artista com a indústria cultural é feita de altos e baixos, como evidenciado nas imagens abaixo:

Figura 3: Manchetes negativas sobre a Taylor.



Fonte: Adaptado de MISS, 2020.

Apesar das pressões por reconhecimento da crítica, Taylor assume que um dos seus grandes trunfos é a identificação que consegue estabelecer com seus fãs, visto que o lançamento de cada álbum é acompanhado por uma série de relatos e validações positivas por parte de seus consumidores. Mais uma vez a figura do diário é evocada.

Os conceitos de "figurinos-modelo do espírito humano" e "projeção de desejos inalcançáveis" ajudam a entender como a carreira de Taylor Swift funciona como uma figura mitológica na cultura pop. Segundo Morin (2003), os olímpicos representam "figurinos-modelo do espírito humano" que ordenam os sonhos e se utilizam de temas míticos para produzir cultura e gerar lucro.

Taylor, com sua imagem cuidadosamente construída e com suas narrativas pessoais profundamente ligadas às suas experiências (LARROSA, 2022), atua como um figurino-modelo moderno que reflete e ordena os desejos e sonhos de seus fãs. Sua transformação ao longo dos anos - passando de uma jovem cantora country para uma estrela pop internacional e, mais recentemente, para uma artista de indie pop - exemplifica capacidade adaptativa da cantora em torno das flutuações de gosto de seus consumidores.

Essa construção de imagem também está ligada à projeção de desejos inalcançáveis dos consumidores (MORIN, 2003). Para seus fãs, ela representa uma figura que conseguiu transformar sonhos em realidade, criando uma identificação com o espetáculo da vida cotidiana que ela projeta. Seus álbuns são percebidos não apenas como entretenimento, mas como experiências que oferecem uma visão idealizada da vida e do sucesso.

Na escola, essas narrativas podem ser usadas para ajudar os alunos a entenderem como as figuras públicas constroem mitos modernos e como esses mitos refletem e moldam os valores culturais e sociais. Ao analisar a trajetória exposta acima, os estudantes podem explorar como as figuras públicas são apresentadas e recebidas como ícones culturais, e como essas representações influenciam a percepção de identidade e sucesso na sociedade.

A tomada de consciência crítica pode ser facilitada ao encorajar os alunos a questionarem e desconstruírem as narrativas que cercam tais figuras, promovendo uma análise mais profunda das mensagens culturais e suas implicações (ANDRADE; ZECCHIN, 2017). Por exemplo: até que ponto a vulnerabilidade intimista do diário de uma celebridade pode representar experiências pessoais? Como a relação conturbada com a mídia pode desmascarar o mito do sucesso propagado pela indústria cultural?

## **7.2 QUESTÕES DE GÊNERO NA INDÚSTRIA CULTURAL**

Apesar de contar com um poderio econômico considerável, a condição de gênero de Taylor Swift não a escapa. Isso fica evidente nas tensões entre ela e o rapper Kanye West e sua esposa Kim Kardashian, que se arrastam desde 2009 no *MTV Video Music Awards* (VMA).

Durante a cerimônia, quando Taylor subiu ao palco para receber o prêmio de *Melhor Vídeo Feminino* por *You Belong with Me*, Kanye West interrompeu seu discurso ao tomar o

microfone e declarar que Beyoncé deveria ter ganhado o prêmio. O momento causou constrangimento tanto para Swift quanto para o público, instantaneamente viralizando e desencadeando debates nas redes sociais.

Para a cantora, o episódio do VMA se revelou “uma experiência transformadora”: “Fazia muito eco lá dentro. Na época, eu não sabia que o estavam vaiando. Achei que estavam me vaiando. Para alguém que construiu todo seu sistema de crenças em fazer as pessoas te aplaudirem... toda a multidão vaiando é uma experiência muito transformadora” (MISS, 2020).

Anos depois, Kanye West explorou o tema em sua música *Famous*, onde afirma ter "feito aquela vadia famosa" em referência à cantora. A canção gerou nova controvérsia, especialmente pelo uso do termo pejorativo e pela representação gráfica de Taylor no videoclipe, reacendendo debates sobre misoginia e controle masculino.



Figura 4: Taylor é representada nua no clipe de “Famous”, do rapper Kanye West.

Fonte: Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CgzJAEhbxJQ>. Acesso em 01/11/2024.

Nesse cenário, um dos grandes objetivos do documentário *Miss Americana* é humanizar a Taylor em sua condição feminina. Apesar de toda a rede de apoio que se ergue ao redor dela, a solidão ainda é um tema recorrente. Após ganhar o Grammy de Álbum do Ano com o disco *1989*, a cantora relata: “Eu não tinha um companheiro de escalada com quem comemorar. Eu

não tinha ninguém para conversar que tinha vivido aquela experiência. Eu tinha minha mãe. Mas eu me perguntava: ‘Eu não deveria ter alguém para... ligar agora?’” (MISS, 2020).

Por fim, o documentário relata o caso de assédio sofrido pela cantora em 2013 pelo radialista David Mueller. Segundo o relato de Taylor, Mueller colocou a mão sob seu vestido e tocou suas nádegas enquanto posavam para uma foto. Após a denúncia, a sua equipe relatou o incidente à estação de rádio onde Mueller trabalhava, e ele foi demitido.

Em 2015, Mueller a processou, alegando que a acusação dela havia causado sua demissão e prejudicado sua carreira. Em resposta, Taylor entrou com uma ação judicial por agressão sexual, pedindo uma indenização simbólica de apenas 1 dólar, com o objetivo de enfatizar que o caso não se tratava de dinheiro, mas sim de defender a dignidade e os direitos das mulheres. O julgamento, que ocorreu em 2017, se tornou um marco na luta contra o assédio sexual.

De acordo com a cantora:

Entrei no tribunal e vi aquele homem numa cadeira giratória me encarando como se eu tivesse feito algo a ele. A primeira coisa que dizem no tribunal é: “Por que não gritou? Por que não reagiu? Por que não ficou mais longe dele?”. Aí ele manda um advogado se levantar e mentir. Havia sete pessoas que o viram fazer aquilo e tínhamos uma foto do ocorrido [...] Estava furiosa por ter que estar lá, por isso acontecer com outras mulheres, por serem pagas para antagonizar as vítimas, por todos os detalhes terem sido distorcidos. Você não tem nenhum senso de vitória quando ganha o caso porque o processo é humilhante. Isso com sete testemunhas e uma foto. E quando você é estuprada e é sua palavra contra a dele? (MISS, 2020)

Em seguida, o vínculo de Taylor com os fãs é ressaltado mais uma vez e mostra como a cantora consegue apoio em seus fãs durante um discurso na *Reputation Tour*:

Então, eu só queria [...] Eu estava me lembrando. Neste exato dia, há um ano, eu não estava tocando para um estádio lotado em Tampa, eu estava em um tribunal em Denver, Colorado. Eu estava lá por um caso de agressão sexual [...] foi o dia em que o júri decidiu a meu favor e disse que acreditava em mim. Penso em todas as pessoas em quem não acreditaram ou não acreditam, ou nas pessoas que não denunciam por medo de que não acreditem. Eu só queria dizer que sinto muito por aqueles em quem não acreditaram porque não sei o que teria sido da minha vida se não acreditassem em mim quando relatei algo que aconteceu comigo (MISS, 2020).

Na música *The Man*, lançada em 2019, Taylor demonstra a visão que possui sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres na indústria musical:

Eu seria complexa, seria descolada

Eles diriam que eu peguei todas antes de achar alguém para me comprometer  
 E não teria problema nenhum em eu fazer isso  
 Toda conquista que eu alcançasse faria você me achar ainda mais foda

Eu seria uma líder destemida  
 Eu seria um tipo alfa  
 Quando todo mundo acredita em você  
 Como é isso?

Eu estou tão cansada de correr o mais rápido que consigo  
 Imaginando se eu chegaria lá mais rápido se eu fosse um homem  
 E estou tão cansada deles vindo atrás de mim de novo  
 Porque se eu fosse um homem, então eu seria o cara  
 Eu seria o cara  
 Eu seria o cara

Eles diriam que eu me esforcei, foquei no trabalho  
 Eles não iriam balançar a cabeça e questionar o quanto eu mereço isso  
 O que eu estava vestindo, se eu fui rude  
 Poderia ser separado das minhas boas ideias e dos meus atos destemidos

E eles brindariam a mim, oh, deixem os jogadores jogar  
 Eu seria como Leonardo DiCaprio em Saint Tropez

[...]

Como é se gabar sobre nadar em dólares e arranjar vadias e modelos?  
 E está tudo bem se você for mau  
 E tudo bem se você está com raiva  
 Se eu estivesse jogando meus dólares, me chamariam de vadia, não de fodão  
 Eles me pintariam como malvada  
 Então, está tudo bem eu estar com raiva

TAYLOR SWIFT. The man. Electric Lady, 2020, formato digital  
 (3min:10seg), tradução nossa.

De maneira abrangente, sua habilidade de transformar experiências pessoais em um produto cultural consumível mostra como ela alinha sua imagem com as expectativas de um público que busca não apenas entretenimento, mas também representatividade e identificação em questões de gênero.

À luz de Canclini (1995), a cantora se apropria de questões de gênero e as transforma em mensagens que ressoam com seu público, especialmente em um contexto cultural onde o empoderamento feminino é uma demanda crescente. Ao explorar temas como a desigualdade de gênero, o sexismo e o controle sobre sua narrativa pública, a cantora cristaliza essas questões dentro de sua música e imagem pública, estabilizando um discurso feminista que se adapta tanto aos desejos de uma audiência engajada quanto às pressões da indústria cultural.

Contudo, em seu afã de destacar a categoria “mulheres”, num sentido similar às massas da cultura pop, a quem Taylor Swift se dirige? A todas as mulheres? O feminismo da cantora é

frequentemente centrado em sua experiência pessoal e em questões que afetam predominantemente pessoas de classe média e alta, deixando de lado questões mais amplas e complexas que envolvem raça, classe e outras dimensões de identidade?

O que se quer destacar aqui é os limites de seu discurso e de que forma isso pode repercutir nas práticas de significação dos consumidores. Se conhecer o outro implica em entendê-lo a partir dos símbolos que apresenta (SEVCENKO, 2001), o símbolo “mulher” defendido pela cantora carece de especificações.

Por exemplo, ao analisarmos a letra de *The Man* (2019), fica explícita a referência a problemas específicos: o privilégio masculino de conquistar quantas mulheres quiser; a diferença de tratamento entre homens e mulheres quando executam o mesmo comportamento; a desigualdade de gênero em ambientes laborais. Tais problemas são referências claras aos próprios dilemas da carreira da cantora, como os inúmeros questionamentos sobre a quantidade de namorados num curto período de tempo.

Podemos afirmar, portanto, que o consumo acrítico de tais produtos midiáticos pode conduzir a atos de tradução (SANTIAGO, 1976) conduzidos por práticas de significação que tendem a centrar o significado de “mulheres” em torno de uma parcela da população específica: mulheres brancas em contextos de trabalho específicos.

Apesar de seus limites, ao prestarmos atenção ao conceito de contato (SODRÉ, 2016), podemos vislumbrar outras possibilidades, uma vez que a capacidade de decodificação do feminismo da cantora está atrelada à sensibilidade dos consumidores. Dessa maneira, permite-se que os fãs se engajem com o feminismo da cantora de maneira que ressoe com suas próprias vidas, ampliando o impacto de suas mensagens e promovendo uma compreensão mais próxima de experiências pessoais.

O estudo de como Taylor Swift aborda temas feministas, a forma como é recebida e criticada, e a maneira como sua imagem é construída e consumida, pode servir como um ponto de partida para a tomada de consciência crítica sobre as questões de gênero. Na sala de aula, os alunos podem examinar como as representações de gênero nas mídias sociais e na cultura pop influenciam as percepções individuais e coletivas sobre gênero e identidade.

Por exemplo: como a abordagem de Taylor Swift ao feminismo se alinha ou se desvia das expectativas feministas tradicionais?; que impacto a representação de gênero de Taylor Swift tem sobre a percepção pública das mulheres na indústria da música?; como a carreira de Taylor Swift pode ser vista como um reflexo das oportunidades e limitações para as mulheres na indústria cultural?

### 7.3 O TENSO VÍNCULO ENTRE TAYLOR SWIFT E A POLÍTICA ESTADUNIDENSE

Desde o início da sua carreira, Taylor Swift não era reconhecida como uma artista politizada, devido ao que foi explicado anteriormente sobre a sua necessidade de agir com a menina correta – o que incluía não se manifestar politicamente. Em uma de suas antigas entrevistas, Taylor afirma, em relação à sua discrição política, que “Sou apenas uma cantora de 22 anos, e não sei se as pessoas querem ouvir minhas opiniões políticas. Acho que só querem me ouvir sobre termos e sentimentos” (MISS, 2020).

Muito de sua resistência vem do gênero musical no qual iniciou sua carreira, o country. Contudo, tal tendência começa a mudar a partir tanto do caso do assédio de 2013, quanto devido à luta pelos direitos das mulheres e da comunidade LGBT e à possível eleição de Donald Trump em 2016. Apesar de seus esforços, Taylor encontra resistências dentro de sua própria equipe, como exposto nas cenas a seguir:

Figura 5: Taylor discute com sua equipe sobre seus posicionamentos contra o candidato a presidente Donald Trump.



Fonte: Netflix, 2020.

**Scott Swift:** Por 12 anos não nos envolvemos com política ou religião.

**Taylor Swift:** Sim, mas é algo que nos atinge. Além disso, na eleição presidencial, eu estava em uma situação horrível e não queria aparecer por nada.

**Scott Swift:** Por que aparecer? [...] Imagine se te disséssemos. “Pensamos em reduzir pela metade o público da sua próxima turnê”. A outra questão é a segurança. “Taylor Swift é contra Trump”.

**Taylor Swift:** Não ligo se escreverem isso. Agora estou dizendo que isso é o certo e preciso estar do lado certo da história. E se ele não ganhar, pelo menos eu tentei (MISS, 2020).

Nesse contexto, é importante destacar como as celebridades contemporâneas tensionam a definição de entretenimento como “o abandono descontraído à multiplicidade das associações e ao absurdo feliz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103). No documentário é explicado que Taylor se envolveu em disputas políticas, convocando seus fãs a votarem contra candidatos republicanos.

Apesar de seus esforços não terem sido suficientes para garantir a derrota republicana, o posicionamento da cantora nos remete à afirmação de Giroux (2003) sobre como a cultura pop aciona modos de conhecer que envolvem os estudantes-consumidores em problemáticas públicas, como as eleições federais de um país.

Além disso, na época de lançamento do documentário, Taylor lançou a música *Only the Young*, que evoca a figura da juventude como central para a mudança na sociedade:

Isso me mantém acordada  
 O olhar em seu rosto  
 No momento em que você ouviu as notícias  
 Você está gritando por dentro  
 E congelado no tempo  
 Você fez tudo o que pôde  
 O jogo foi fraudado, o juiz foi enganado  
 Os errados pensam que estão certos  
 Você foi ultrapassado, dessa vez

Mas apenas os jovens  
 Apenas os jovens  
 Apenas os jovens  
 Apenas os jovens podem correr  
 Podem correr  
 Então corra  
 E corra, e corra

Então agora, todos os dias

Você se prepara para o som  
 Que você só ouviu antes na TV  
 Você vai para a aula, com medo  
 Pensando onde seria o melhor esconderijo  
 E o grande homem mau e seu grande clã mau  
 Têm suas mãos manchadas de vermelho  
 Oh, quão rápido eles esquecem

Eles não vão nos ajudar  
 Estão muito ocupados cuidando de si mesmos  
 Eles não vão mudar isso  
 Temos que fazê-lo nós mesmos  
 Eles acham que acabou  
 Mas está apenas começando

[...]

Não diga que você está cansado demais para lutar  
 É apenas uma questão de tempo (podem correr)  
 Lá em cima está a linha de chegada  
 Então corra, e corra, e corra  
 Não diga que você está cansado demais para lutar  
 É apenas uma questão de tempo (então corra)  
 Lá em cima está a linha de chegada  
 E corra, e corra e corra

TAYLOR SWIFT. Only the Young. Republic / Taylor Swift Productions, 2020, formato digital (2min:37seg), tradução nossa.

A criação simbólica em torno da juventude (GROPPO, 2000) feita por Taylor evoca um tipo de jovem específico: engajado politicamente; esperança de um futuro melhor; contraponto às idades mais avançadas e com tendências conservadoras. Dessa forma, trata-se de uma celebridade responsável por propagar um ideal de homem-médio (MORIN, 2003), ao mesmo tempo em que rompe com a lógica do consumo do eterno presente (SIBILIA, 2010), visto que projeta um ideal de futuro a ser construído.

Nesse sentido, as seguintes questões podem ser discutidas em sala de aula: qual é o impacto das declarações políticas de Taylor Swift em sua imagem pública e em sua base de fãs?; como a decisão de Taylor Swift de se envolver em questões políticas reflete as responsabilidades e desafios das figuras públicas na esfera política?; de que maneira a relação de Taylor Swift com a política exemplifica as tensões entre celebridade e ativismo?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final da pesquisa, uma de nossas principais descobertas foi a percepção de que o consumo da cultura pop pelas juventudes não se limita ao entretenimento como um fim em si

mesmo; ele se estabelece como uma prática de construção de saberes e de identidades que dialogam diretamente com o contexto escolar.

O letramento midiático e a interação com símbolos e significados da cultura pop permitem que os jovens desenvolvam uma postura ativa frente aos conteúdos consumidos, que não se restringe ao consumo passivo, mas envolve uma ressignificação que promove o entendimento crítico do mundo ao seu redor. Essa relação entre juventudes e cultura pop, conforme analisado na investigação, possibilita o desenvolvimento de percepções culturais que, ao mesmo tempo em que representam valores universais das redes midiáticas globais, adquirem características locais e subjetivas quando integradas aos saberes em torno da juventude (GROPPO, 2000).

Esse fenômeno de apropriação ativa da cultura pop contribui para uma ampliação das possibilidades pedagógicas dentro da escola, onde as representações culturais passam a influenciar as práticas de ensino e o processo de formação identitária dos alunos. A pesquisa demonstrou que o uso crítico da cultura pop pode facilitar a criação de um espaço de aprofundamento do aprendizado e de diminuição da aceleração consumista (SIBILIA, 2010) no qual as juventudes reconhecem a relevância de seus próprios saberes culturais e sociais, permitindo que eles se conectem de maneira significativa ao conteúdo curricular.

Dessa forma, a cultura pop surge como um recurso simbólico para aproximar os estudantes do conhecimento formal, possibilitando que a educação escolar inclua e valorize as vivências e interpretações que os jovens trazem do universo midiático, fortalecendo a capacidade de reflexão crítica. Nesse, os olímpianos de Morin (2011) adquirem características mundanas que auxiliam na reflexão sobre o mundo ao redor dos estudantes.

No que se refere às repercussões pedagógicas do uso da cultura pop na educação, constataram-se alguns caminhos para o desenvolvimento de uma pedagogia mais conectada à realidade dos estudantes, promovendo o pensamento crítico e a análise dos produtos midiáticos que consomem. Por pensamento crítico, destaca-se o sentido freireano do termo (FREIRE, 2019), no qual a curiosidade ingênua em torno dos símbolos pop pode se tornar em uma curiosidade indócil e propositiva.

A pesquisa revelou então que a reflexão em torno dos elementos que constituem a cultura pop, se inseridos na escola de forma orientada à superação da ingenuidade – que também pode ser entendida aqui como passividade -, podem servir como ferramentas para discutir temas como diversidade, identidade e inclusão, aproximando os conteúdos curriculares das experiências dos alunos.

Esse tipo de abordagem não apenas facilita a comunicação entre educadores e estudantes, mas também fortalece o senso de pertencimento dos jovens, que veem suas referências culturais sendo valorizadas e compreendidas no espaço escolar. A relevância de destacar tal pertencimento se dá ao lembrarmos que o sentido da significação se dá em um comum comunitário (SODRÉ, 2016), no qual redes de sentido se formam na relação com o outro.

Ao utilizar a cultura pop com intencionalidade pedagógica (SEVERINO, 2006), a escola pode desenvolver um ambiente em que os alunos são estimulados a questionar e refletir sobre o que consomem, formando-se como leitores críticos da realidade midiática. Dessa forma, o ato de ensinar torna-se singularizado (BASSO; GOMES, 2001), ajudando a construir uma base sólida para que os estudantes não apenas recebam informações, mas também aprendam a interpretá-las e a utilizá-las de forma autônoma a partir de seus contextos de experiência (LARROSA, 2022).

Apesar das contribuições identificadas, a pesquisa também apresenta limitações que apontam caminhos para investigações futuras. Uma das principais limitações foi a ausência de abrangência geográfica, o que sugere a importância de especificar a análise para regiões e contextos socioculturais.

Futuras pesquisas poderiam explorar como as juventudes de diferentes contextos se relacionam com a cultura pop e de que modo essas interações variam conforme os ambientes educacionais e as realidades culturais locais. Além disso, investigar diferentes faixas etárias poderia enriquecer a compreensão sobre o impacto da cultura pop ao longo das etapas de desenvolvimento dos jovens, revelando novas dimensões de sua influência.

Outro aspecto para outros estudos é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem a cultura pop de maneira crítica nas escolas. Embora o presente estudo tenha explorado o potencial pedagógico da cultura pop, há ainda a necessidade de criar e testar metodologias específicas que facilitem essa integração no cotidiano das aulas.

Tais futuras possibilidades de desenvolvimento de pesquisas poderiam focar em práticas que promovam o uso de conteúdos midiáticos como ferramentas de ensino, estabelecendo estratégias para transformar o consumo cultural em aprendizado crítico. Esse avanço ajudaria a construir um arcabouço prático que auxilie educadores a abordar temas contemporâneos com os alunos, ampliando o papel da escola como um espaço que valoriza e trabalha com as referências culturais que os jovens trazem de seu próprio universo midiático.

Consideramos, resumidamente, que a pesquisa contribui para a teoria e a prática educacional, mostrando que a cultura pop, ao ser incorporada de maneira crítica no ambiente

escolar, tem o potencial de promover uma educação mais significativa e conectada com o cotidiano dos alunos.

Esse estudo oferece subsídios teóricos para educadores que buscam aproximar os conteúdos escolares das realidades culturais dos estudantes, apoiando-se na cultura pop como um recurso pedagógico que dialoga diretamente com as vivências e interesses das juventudes. Ao explorar as maneiras pelas quais a cultura midiática influencia a formação de identidades e saberes, a pesquisa reforça a importância de uma pedagogia que reconheça o papel ativo dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Além de sua contribuição teórica, a pesquisa apresenta implicações práticas que podem orientar educadores e escolas na criação de metodologias alternativas. O uso crítico da cultura pop como ferramenta pedagógica pode tornar o ensino mais relevante, no sentido de focar nos saberes da experiência dos estudantes, os incentivando a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e interpretação que transcendem o ambiente escolar.

Ao estimular o engajamento dos estudantes com os conteúdos de forma mais contextualizada em suas identidade(s), a pesquisa sugere que a escola pode se tornar um espaço que não apenas transmite conhecimento, mas também promove uma formação cidadã (CANCLINI, 1995). Dessa forma, a pesquisa se propõe a oferecer uma base para práticas educacionais que buscam atender às urgências contemporâneas das juventudes, preparando-os para serem mais conscientes de seu consumo em uma sociedade cada vez mais influenciada pela mídia e pela cultura pop.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, A.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In MARTINS, R.; TOURINHO, L. **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

ALMEIDA, N. R. O. de. **“Óh! Fui eu que fiz!”**: a saga de jovens cosplayers e seus fazeres educativos. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRADE, C. A. O. **O som do Juche**: a instrumentalização ideológica do K-pop da banda Moranbong como ferramenta de legitimidade do regime norte-coreano do século XXI. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ANDRADE, M.; ZECCHIN, G. Sociedade de consumo e o papel da educação. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3, p. 75-87, jan./jun. 2017.

ANDRADE, R. P. de. **Rap, funk, pop internacional**: percepções dos professores sobre as referências musicais dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANDRADE, G. L. V. de. **O "herói" da cultura pop**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular?** 14ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

ARAÚJO, A. C. **Elementos do pós moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo**. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARBOSA, A. W. da S. **A marca do Batman**: uma análise da presença simbólica do herói na mídia, imaginário e cotidiano da sociedade contemporânea de cultura pop. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BARBOSA, L. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BARBOSA, R. P. Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 24, p. 1-17, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, P.; GOMES, M. Mídia, imaginário de consumo e educação. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 191-207, abr. 2001.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som**: um manual prático. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, D. de F. do A. **Consumo como experiência social**: experimentações, vivências e práticas da cultura pop em um coletivo juvenil. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CHAUI, M. Unidade 5 – O conhecimento. In: CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COLLINS, J.; MAYBLIN, B. **Introducing Derrida: a graphic guide**. 4. ed. Londres: Icon Books, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 59, p. 1339-1372, mai./ago., 2020.

COSTA, A. A. N. **Please come to Brazil: uma análise crítica dos fãs brasileiros como apreciadores de objetos culturais internacionais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

COSTA, F. Z. da N. **Relíquias de Potterheads: Uma Arqueologia das Práticas dos Fãs de Harry Potter**. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. 5ª Ed. Boston: Pearson Education, 2015.

CRUZ, D. M.; SOUZA, T. F. M. de. Letramento midiático (verbete). In: MILL, Daniel. (org). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, p. 387-390, 2018.

DEMO, P. **Saber pensar**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DUARTE, R. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

ESCOSTEGUY, A. C. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, v. 5 n. 9, p. 87-97, 2008.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIABANE, S. L. A. **O pop periférico como categoria midiática: hipervisibilidade do precário, celebração do sujeito popular e participação no sistema publicitário**. 2021. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FRANÇA, V. R.; SIMÕES, P. G. Celebidades como ponto de ancoragem na sociedade midiaticizada. **Revista FAMECOS**, v. 21, n. 3, p. 1062-1081, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, C. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 15-30, mai./ago. 2014.

GRAÇA, R. S. F. D. S. Tradução cultural e política em Homi Bhabha: recepção de a tarefa do tradutor de Walter Benjamin. **Cadernos de ética e filosofia política**, v. 2, n. 27, p. 96-113, 2015.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Joinville: Clube de Escritores, 2016.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p.1-20, 2021.

GUIMARÃES, L. Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, p. 33-53, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In.: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31-49.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.

(orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KATEKAWA, H. E. **Fenômeno otaku: de problema social à solução política**. 2016. Dissertação (Mestrado em Cultura Japonesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ª ed; 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

LEAL, W. R. A. **A construção das identidades dos homossexuais masculinos a partir do consumo das divas pop**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, D. M. de A. **Forjando-se diva pop: virtuosismo, gestos inventivos e empreendimentos autobiográficos na performance de Lady Gaga**. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIMA, M. L. **A estetização da política na performance de Madonna**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MANO, G. C. de M. **Psicanálise, cinema e cultura pop: os mitos no contemporâneo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicanálise: Clínica e Cultura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. Culturas populares. In: ALTAMIRANO, C. (org.). **Términos críticos de sociología de la cultura**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

MARTIN, R. Por que e como falamos da cultura visual? **Revista Do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, v. 4, n. 1 e 2, p. 64-79, 2012.

MASCARENHAS, A. M. **“You wanna a piece of me?”: a estética do fã na peregrinação ao corpo monumento da Diva Pop em Las Vegas**. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MATEUS, S. M de S. **Narrativas do feminino nas performances de Beyoncé**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MAUDLIN, J. G.; SANDLIN, J. A. Pop culture pedagogies: process and praxis. **Educational Studies**, v. 51, n. 5, p. 368-384, out. 2015.

MEDEIROS, M.; CASTRO, T. O que é a cultura visual? **Revista de Comunicação e Linguagens**, n. 47, p. 1-7, 2017.

MENDES, D. (2019). O entre-lugar da cultura pop(ular) na América Latina. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 18 n. 34, p. 35-51, 2019.

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, R. T. **Diálogos com a cultura pop**: possibilidades de relação entre a cena e o universo do jovem. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MISS Americana. **Netflix**. Documentário dirigido por Lana Wilson, 2020.

MOREIRA, F. S. R. **Comunicação, consumo e memória**: a construção da memória religiosa na página Otaku Cristão. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2019.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: espírito do tempo 1: neurose. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MOURA, B. M. **O consumo produtivo dos fãs brasileiros da National Football League (NFL)**: uma netnografia da interação virtual estabelecida a partir das transmissões nacionais dos jogos da principal liga de futebol americano do mundo. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

NAKAMURA, M. T. **Memória e identidades nipo-brasileiras**: cultura pop, tecnologias e mediações. 2013. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NAKAMURA, M. T. **ポップカルチャー (poppu karuchaa)**: mediações da cultura pop nipo-brasileira no cenário digital. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, E. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

ODAILSO, S. B. **Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos**: dança e pedagogias culturais. 2014. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, F. A. A. de. **Mídias sociais, cultura pop e divulgação científica**: um estudo do canal Nerdologia. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ORTIZ, R. As celebridades como emblema sociológico. **Sociologia & Antropologia**, v. 6, n. 3, p. 669-697, 2016.

PALHA, A. P. **K-Pop**: um estudo sobre aculturação de consumo. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago., p. 77-88, 2009.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som**: um manual prático. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio. Recife: A Secretaria, 2021. 709p. Disponível em: <[www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO\\_DE\\_PERNAMBUCO\\_DO\\_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021\\_Final.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf)>. Acesso em 08 de agosto de 2022.

RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr. 2008.

RIDLEY, D. **The literature review**: a step-by-step guide for students. 2. ed. Londres: Sage, 2012.

ROCHA, A. A. da; VARGAS, H. Da Cultura de Massa ao Pop: definições e histórico da cultura pop. **Revista Comunicação Midiática**, v. 16, n. 1, p. 35-45, jan./jun., 2021.

ROGOFF, I. Studying visual culture. **The visual culture reader**, v. 2, p. 24-36, 1998.

ROLIM, M. A. O. M. **Rosto branco, voz “negra”**: Iggy Azalea e as tensões do pop-rap. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

ROSSA, L. F. **“Brasil, mostra a tua cara”**: valores identitários na cultura pop de Rolling Stone. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SALBEGO, J.; CHARRÉU, L. Limites e relações possíveis para pensar a educação: arte contemporânea, vida cotidiana e cultura visual. Invisibilidades, **Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação**, Cultura e Artes, n. 17, p. 76-84, jan., 2022.

SANTIAGO, S. (Ed.). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1976.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F., and NEVES, L. M. W. (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, C. B. S. P. da. **O consumo cultural das músicas pop com conteúdos eróticos: constituindo identidades infantis na contemporaneidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, G. P. T. da. **Sobre o lúdico no ciberativismo: affordances percebidas pelas comunidades de fãs na cultura pop**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, J. da; NAHUR, M. T. M. A força transformadora da narrativa em Paul Ricoeur: enfrentamento do “analfabetismo” existencial-cultural. **Kínesis**, v. 12, n. 31, p.55-76, jul., 2020.

SILVA, M. M. da; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, G. O. da. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, W. A. **Comunicação, consumo e colecionismo: produção de memórias e práticas identitárias do fã-colecionador de estátuas e dioramas bishoujo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Associação Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2015.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, mai, 2015.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SOARES, M. A. de L. De semióforos, glocalização e redes: novas tecnologias na escola. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande - MS, n. 20, p. 195-204, jul./dez. 2005.

SOARES, T. Abordagens teóricas para estudos sobre cultura pop. **Logos: comunicação e universidade**, v. 2, n. 24, p. 1-14, 2014.

SOARES, T. Percursos para estudos sobre cultura pop. In: SÁ, S. P. de; CARREIRO, R.; FERRAZ, R. **Cultura pop**. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Ecos - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 262-273, 2014.

TRIVINHO, E. Comunicação, glocal e cibercultura: “bunkerização” da existência no imaginário mediático contemporâneo. **Fronteiras: estudos midiáticos**, p. 61-76, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, L. D. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Revista Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 24, n. 1, jan./abr., 2020.

VELASCO, T. Pop: em busca de um conceito. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**, v. 9, n. 17, p. 115-133, 2010.

WILLIAMS, R. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. Nova Iorque: Editora da Universidade de Oxford, 1985.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.