LUANA VITORIANO-GONÇALVES
TACIA ROCHA
(ORGS.)

INTERFACES DO SENTIDO

Educação, Discurso e Práticas de Comunicação Social



COLEÇÃO LETRAS E COMUNICAÇÃO VOL.3

Pedro & João editores

Interfaces do sentido: Educação, discurso e práticas de comunicação social

Coleção Letras e Comunicação
Volume 3

Apoio:

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Pedro & João editores

Luana Vitoriano-Gonçalves
Tacia Rocha
(Organizadoras)

Interfaces do sentido: Educação, discurso e práticas de comunicação social

Coleção Letras e Comunicação
Volume 3

Apoio:

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luana Vitoriano-Gonçalves; Tacia Rocha [Orgs.]

Interfaces do Sentido: educação, discurso e práticas de comunicação social. Coleção Letras e Comunicação. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 147p. 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-265-2106-9 [Digital]

1. Políticas educacionais. 2. Análise do Discurso. 3. Feminismos. 4. Mediatização. I. Título.

CDD – 370

Capa: Carlos Felipe Amaral Brussolo
Projeto Gráfico: Daniel Fernando Contrigiani e Maria Fernanda Nishiyama Pintinha
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Claudinéia Cristina Valim Schiavon
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO **6**
Fátima Christina Calicchio

PARTE I – DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO **11**

(RE)ENUNCIAÇÕES BAKHTINIANAS NAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PCN E BNCC **13**
Taís Luciana Rovina

A
RTE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA DOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL E NA ESPANHA **25**
Vinícius Stein 25
Yolanda Muñoz Rey

PARTE II – DISCURSO, FEMINISMOS E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL **49**

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS **51**
Daniela Polla
Cássio Ceniz

CARTOGRAFANDO OS FEMINISMOS E SUAS DESCONTINUIDADES: EPÍSTOLA GENEALÓGICA PARA CHRISTINE DE PIZAN E PARA AS MULHERES DO SUL GLOBAL **71**
Tacia Rocha

PARTE III – MÍDIAS DIGITAIS, CULTURA POP E ANÁLISES DISCURSIVAS CONTEMPORÂNEAS..... 91

MIDIATIZAÇÃO E CULTURA POP: UMA ANÁLISE DE REDES SOCIAIS NO YOUTUBE DO FILME *AS MARVELS* 93
Priscila Kalinke da Silva
Anderson Alves da Rocha
Carlos Henrique Sabino Caldas

CORPOS-OUTROS DA AIDS NA *CELEBRATION TOUR* DE MADONNA 115
Thiago Henrique Ramari

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 133

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 137

RECADO E AGRADECIMENTOS DAS ORGANIZADORAS 147

PREFÁCIO

Receber o convite para prefaciar este volume da coletânea *Interfaces do Sentido: Educação, Discurso e Práticas de Comunicação Social. Vol. 3* foi, para mim, uma honra e um gesto de afeto intelectual. Com especial alegria, agradeço às organizadoras desta Coleção, colegas de ofício e de pensamento, pela generosidade de me confiarem a abertura de uma obra que pulsa com tanto rigor teórico e tanta sensibilidade crítica.

É com esse espírito que me coloco neste limiar: a entrada de um texto que encerra uma trilogia, mas que se abre, ao mesmo tempo, como lócus de novas perguntas, novas escutas e novos deslocamentos. Este terceiro volume da Coleção Letras e Comunicação entrega ao leitor uma estrutura discursiva que entrelaça teoria e análise, empírico e simbólico, política e estética. Ele não apenas percorre os fenômenos contemporâneos, mas também os interroga, os desmonta, os escuta.

Na **Parte I – Documentos Oficiais e Políticas Públicas em Educação**, somos conduzidos a revisitar os fundamentos que moldam o ensino no Brasil e em contextos internacionais. O capítulo de Taís Luciana Rovina, *(Re)enunciações bakhtinianas nas diretrizes da educação básica: PCN e BNCC*, coloca em cena a potência do conceito de gênero discursivo, mostrando como ele atravessa os documentos orientadores e desafia perspectivas reducionistas da língua materna.

Em seguida, a análise de Vinícius Stein e Yolanda Muñoz Rey, *Arte e educação: Análise comparativa dos marcos legais no Brasil e na Espanha*, revela o campo de disputas políticas e culturais que envolve o ensino de Arte, destacando resistências coletivas diante de tentativas de apagamento curricular.

Na **Parte II – Discurso, Feminismos e Comunicação Organizacional**, a linguagem aparece como arena onde se disputam sentidos e onde resistências se constroem. O capítulo de

Daniela Polla e Cássio Ceniz, *Comunicação organizacional na perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos*, evidencia como discursos institucionais produzem verdades, constituem sujeitos e podem ser reapropriados em movimentos de resistência.

Em diálogo, o ensaio de Tacia Rocha, *Cartografando os feminismos e suas descontinuidades: uma epístola genealógica para Christine de Pizan e para as mulheres do Sul Global*, propõe uma genealogia crítica dos feminismos em formato de comunicação epistolar, recusando visões homogêneas e ressaltando a urgência de reconhecer vozes múltiplas, especialmente as afro-latino-americanas, que deslocam narrativas hegemônicas. Trata-se de um chamado à escuta da pluralidade dos feminismos, não como unidade pacificada, mas como constelação de emergências históricas.

Na Parte III – Mídias Digitais, Cultura Pop e Análises Discursivas Contemporâneas, adentramos ao território das mídias, onde discursos se propagam com velocidade. O capítulo de Priscila Kalinke da Silva, Anderson Alves da Rocha e Carlos Henrique Sabino Caldas, *Midiatização e cultura pop: Uma análise de redes sociais no YouTube do filme As Marvels*, problematiza como as redes digitais ressignificam narrativas audiovisuais, evidenciando embates sociais e ideológicos presentes nos comentários de usuários.

Em outro registro, Thiago Henrique Ramari, em *Corpos-Outros da AIDS na Celebration tour de Madonna*, analisa a performance da artista em Copacabana e mostra como os corpos representados na homenagem tornam-se lugares de memória, resistência e reconfiguração simbólica. Ambos os textos demonstram como a cultura pop e midiática é também campo discursivo de disputas e ressignificações.

Este volume não encerra, mas provoca, pois, ele pensa com os filósofos e com os artistas; com os textos e com os silêncios; com os saberes instituídos e com as margens. Ele sabe que os sentidos não estão dados, mas são sempre construídos, sempre disputados, sempre inacabados.

Às autoras e autores, minha admiração e agradecimento. Ao leitor e à leitora que agora ingressam nestas páginas, desejo que encontrem aqui não apenas saberes, mas também inquietações. Que a leitura os mova, os provoque, os transforme, como todo verdadeiro encontro com a linguagem deve fazer. E que seja proveitosa, sobretudo, aos afetos.

Fátima Christina Calicchio



Parte I

DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

(RE)ENUNCIAÇÕES BAKHTINIANAS NAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PCN e BNCC

Taís Luciana Rovina[1]

INTRODUÇÃO

A esfera educacional, historicamente, tem enfrentado um cenário de ataques à carreira e à profissão docente. Diante dessa realidade, consideramos relevante trazer em debate, inclusive como uma forma de fortalecimento para a formação de professores, fatores que compõem a sua formação inicial e continuada. Neste artigo, discutimos especialmente os gêneros discursivos na educação básica. Registramos que se trata de um desdobramento de uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado.

Os documentos norteadores da educação básica brasileira, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estabelecem que o ensino de língua materna deve ser pautado na concepção de língua(gem) como forma de interação. Isso significa que o professor de língua materna precisa ter respaldo teórico e metodológico que sustentem o ensino baseado em situações específicas de interação entre sujeitos conscientes de que elas são historicamente situadas, são contextualmente únicas e diversificadas, portanto, requerem habilidades interacionais de adequação ao contexto linguístico.

A interação discursiva, nos postulados do Círculo de Bakhtin, acontece via gêneros discursivos. Essa concepção se encontra presente na abordagem metodológica orientada nos PCN, que preconizam os gêneros discursivos como instrumentos que amparam um ensino da língua materna via as práticas de uso, antes

[1] Mestra em estudos linguísticos na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: taisrovina@gmail.com.

mesmo de se trabalhar com atividades de análise linguística. Esse movimento metodológico viabiliza um desenvolvimento linguístico mais significativo, contudo, requer do professor de língua materna conhecimento sólido para o desenvolvimento do seu trabalho educacional.

Em um mesmo entendimento, a BNCC concebe a língua(gem) a partir de um viés discursivo e rege que ela deve ser trabalhada em sala de aula a partir de um olhar social, apreciando as considerações do Círculo de Bakhtin, que concebe a língua(gem) não só algo presente nas atividades sociais dos indivíduos, mais do que isso, para o Círculo ela é o meio para que as interações sociais aconteçam, ao mesmo tempo em que os indivíduos são por meio dela constituídos (BAKHTIN, 2003[1979]).

Diante do exposto, este artigo tem como intuito discutir o conceito de gênero presente nos documentos norteadores da educação de base. Para isso, recorremos à concepção de gêneros discursivos cunhada pelo Círculo de Bakhtin e a sua presença nos documentos oficiais que regem a educação básica brasileira. A metodologia utilizada foi a uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual tem como essência e compromisso de buscar compreender fenômenos sociais inseridos em um contexto (Bortoni-Ricardo, 2008).

Este artigo está estruturado em quatro seções, sendo esta Introdução a primeira delas e as outras três trabalhando as Considerações conceituais acerca dos gêneros discursivos, as Bases conceituais sobre os gêneros discursivos presentes nos documentos norteadores da educação de base e, for fim, as Conclusões a partir da discussão.

CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LÍNGUA(GEM) E DE GÊNEROS DISCURSIVOS

As noções de língua e de linguagem são trabalhadas de forma conjunta no Círculo de Bakhtin. Essa postura científica demarca a principal diferença dos estudos bakhtinianos com relação aos

linguistas anteriores, que tinham um foco dicotomizado sobre a língua e a linguagem. Com tal premissa, para explicar que a comunicação verbal está ligada às condições da vida real do homem, o Círculo enfatizou a interação humana, concebendo que "desde os primeiros estágios de sua formação, a comunicação verbal entre as pessoas esteve inseparavelmente ligada a outras formas da comunicação social" (Volóchinov, 2019, p. 252).

Bakhtin (2003[1979]) afirma que a língua(gem) é dialógica por natureza. Segundo o autor, as enunciações são respostas a outras que vieram antes, da mesma forma que as futuras dialogarão com as enunciações de hoje. Nessa dinâmica, os gêneros discursivos (os enunciados materializados) são "correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (Bakthin, 2016 [1951-1953-1979], p.20). Dessa forma, ao buscarmos compreender o conceito de dialogismo e o de gênero discursivo engendrado pelo Círculo de Bakhtin, precisamos considerar todo um conjunto de conceitos que as obras do Círculo trabalham, como o signo ideológico, enunciado concreto, discurso/relações dialógicas, tema, conteúdo e forma, entre outros aspectos.

Com relação ao conceito de signo ideológico, o Círculo trabalha a dimensão sócio-histórica, o irrepetível, considerando todas as representações que o signo carrega e que são inerentes às esferas de circulação das enunciações. Estas (enunciados concretos) são produtos a partir dos usos da língua nas interações humanas em diversas esferas, sendo o meio para que a interação aconteça. E, a interação não é neutra, ao contrário, ela é, para o Círculo, carregada de discurso/relações dialógicas. Isso porque, segundo os estudos bakhtinianos, o sujeito, ao se enunciar compartilha relações dialógicas e valorações que são amparadas por ideologias, ou seja, o sujeito elabora um discurso com base em seu contato com outros discursos já ditos em outras esferas discursivas e, nesse processo, lhe importa principalmente o efeito de sentido que a forma linguística imprimirá em um dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma determinada situação concreta de interação (Volóchinov, 2021[1929]).

O conceito de gênero discursivo impresso pelo Círculo de Bakhtin tem como principais fundamentadores Valentim Nikoláievitch Volóchinov, Pavel Nikoláievitch Medviédev e Mikhail Mikháilovitch Bakhtin. Esses três fundadores do Círculo eram estudiosos da interação humana e propuseram um estudo sociológico da língua(gem), demarcando uma oposição ao método formal que até então embasava os estudos literários. A partir de suas formações e atuações, que abrangia a filosofia, o ser professor, a posição de historiador da literatura, de linguista e a atuação como músico, buscaram ampliar os estudos da língua(gem) para diferentes campos da interação humana, discutindo a sua natureza dialógica, as ideologias presentes nas diferentes esferas de interação e a diversidade de gêneros, cada um cumprindo um propósito comunicativo, um projeto de dizer (Bakhtin, 2003[1979]).

Volóchinov, 2019 [1926] concebe e discute o conceito de gênero relacionando-o a "tipos de comunicação que se realizam por meio de um enunciado". O autor não se refere às tipologias textuais enraizadas nos estudos formalistas, ao invés disso enfatiza a comunicação, que se realiza por meio do gênero discursivo, na qual "organiza, constrói e finaliza, a seu modo, a forma gramatical e estilística do enunciado, sua estrutura típica (Volóchinov, 2019 [1926], p. 269). Com esta premissa, entendemos o fato de diferentes esferas [sociais, profissionais, familiares, governamentais, entre várias outras] possuírem gêneros que são bastante característicos do meio em que são produzidos e circulantes.

Medviedév (2012 [1928]) explica que "a seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas e assim por diante" (Medviedév, 2012 [1928], p. 195). Para esse autor do Círculo, cada gênero imprime uma visão e uma compreensão da realidade, o que compreende um domínio consciente para a sua escolha e seus usos em situações interacionais. Com isso, assevera que

> assim como a arte gráfica é capaz de dominar aspectos da forma espacial que a pintura é incapaz de alcançar e vice-versa, igualmente,

> nas artes verbais, os gêneros líricos, para dar um exemplo, possuem meios de atribuir forma conceitual à realidade e à vida que são inacessíveis ou menos acessíveis à novela ou ao drama. Os gêneros dramáticos, por sua vez, possuem meios de ver e mostrar tais aspectos do caráter e do destino humano que não podem ser revelados e analisados, pelo menos com tanta clareza, com os meios do romance. Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade (Medviedév, 2012 [1928], p. 198).

Para Bakhtin (2003[1979]), os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados" com os quais fazemos contato com o mundo. Para o autor é por meio dos gêneros que se materializam uma determinada situação de comunicação. Com relação à característica de relatividade e/ou a plasticidade observada pelo estudioso, a obra do Círculo concebe que se trata de uma característica inerente aos gêneros pelo fato de eles se adaptarem [sofrerem alterações], deixarem de existir e/ou se ampliarem em número a disposição para a interação, acompanhando a evolução das relações humanas. Bakhtin explica que a língua(gem) é constantemente aperfeiçoada para atender aos novos cenários comunicacionais e às tecnologias que emergem e interferem nos modos de interação.

Assim, o Círculo concebe que cada gênero apresenta uma finalidade, comporta determinados temas, apresenta uma forma composicional e um estilo próprio. Partindo da concepção de que uma comunicação é "sócio-ideológica", **o tema** é entendido no Círculo a partir de sua relação indissociável entre o material verbal e o extraverbal e se constitui nas situações reais de interação. Ele se constitui e se realiza por meio dos gêneros, nas enunciações, e não por meio apenas das construções semânticas (Medviédev, 2019[1928]). **O estilo** é teorizado no nível do enunciado, sob uma perspectiva de escolhas e intenções individuais (campo do irrepetível) e, também tratado sob a perspectiva do social (inerente aos campos de atividade humana), sendo este segundo aspecto o

que confere aos gêneros uma certa relativa estabilidade (Bakhtin, 2003[1979]). Quanto **à forma [composição],** "[...] todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*" (Bakhtin, 2003[1979], p. 282 [grifos originais]). Com isso, o autor explica que dispomos de um grande repertório de formas típicas de gêneros do discurso, e que ele é construído a partir da interação social ao longo da nossa vida, nas interações com o outro, sejam elas pertencentes aos âmbitos oral e escrito, mais cotidianos e "livres" e/ou em esferas que demandam maior padronização/formalidade.

Todos esses aspectos são importantes para o ensino da língua portuguesa e estão presentes nos documentos que norteiam a educação de base no Brasil. Na próxima seção tratamos sobre as bases bakhtinianas de gêneros discursivos presentes nos documentos que norteiam a educação de base no Brasil.

BASES CONCEITUAIS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DE BASE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o terceiro e o quarto ciclos, apresentam uma proposta de superação do ensino fragmentado e descontextualizado da língua materna. Esse documento, diferente de propostas anteriores, apresenta a língua como

> um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p.20).

Com esse entendimento, os PCN para a área de Língua Portuguesa propõem o desenvolvimento do educando tanto em relação à linguagem quanto no âmbito discursivo, a partir da

"diversidade de textos que circulam socialmente" (Brasil, 1998, p. 59). Essa postura foi adotada a partir de discussões realizadas pelos órgãos governamentais a respeito do ensino brasileiro, como uma alternativa para tentar gerir e superar a "segmentação dos assuntos" (PCN, 1998). No que se refere ao ensino de língua materna, os PCN trabalham com os conceitos do Círculo cunhados na teoria dialógica e na concepção de gêneros como alicerce para, em sua proposta de ensino desfragmentado, embasar uma educação contextualizada e que promova uma formação do sujeito para atuação em sociedade de forma completa e assertiva.

Em sua primeira parte documental, o documento estabelece, já em sua seção de apresentação da área de língua portuguesa, que "[...] a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos" (PCN, 1998, p.21). Notamos, dessa forma, um posicionamento bastante embasado nos pressupostos do Círculo, especialmente na teoria dialógica de gêneros. E, na sequência do documento, uma explicação bakhtiniana a respeito dos gêneros:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:
> • conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
> • construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
> • estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc" (PCN, 1998, p.21).

Observamos no excerto apresentado uma referência à concepção do Círculo. Além disso, quando avançamos a leitura do documento e adentramos na chamada "2ª Parte: Língua

Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos", a textualidade dos PCN registra uma consciência sobre a grande diversidade de gêneros, e sobre isso o fato de que é difícil para a escola ensinar todos eles e, diante disso, indica uma seleção priorizando "aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar" (PCN, 1998, p.53).

Os PCN para o terceiro e o quarto ciclos, em um alinhamento com o Círculo, estabelece, ainda, que no eixo da leitura

> o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme (PCN, 1998, p.70).

E, no que se refere ao ensino nas dimensões da oralidade, para ensinar o planejamento de uma produção do texto oral, concebida nos PCN como enunciação, o professor de língua materna deve proporcionar ao estudante uma participação regular em situações "que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos." (PCN, 1998, p. 75).

Há vários outros direcionamentos nos PCN, nos excertos acima procuramos destacar aqueles que se relacionam diretamente com o Círculo e assim também procederemos a seguir, ao tratar sobre os gêneros discursivos na BNCC (2018).

As aprendizagens denominadas como essenciais para o Ensino Médio estão organizadas na BNCC por áreas do conhecimento. A área das Linguagens e suas Tecnologias é a que se relaciona com o ensino de língua materna. A BNCC reconhece que somos sujeitos sócio e historicamente situados, em um mundo que se encontra em constante transformação ocasionada pelas

tecnologias, e que diante disso foi necessário (re)pensar sobre a forma como as pessoas se comunicam, tendo em vista que "impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p.473).

Em resposta a essa evidência, a BNCC se posiciona em forma de um compromisso firmado entre Estado e escola para uma educação básica que contribua para "uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens" (BNCC, 2018, p.481). A partir desse posicionamento, proposta de ensino da língua assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção.

Dessa forma, esse documento norteador da educação rege que o ensino deve:

• Trabalhar o ensino a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

• Quanto à abordagem, sempre relacionar os textos a seus contextos de produção.

• Ao trabalhar as práticas escrita e leitora, bem como a oralidade, contemplar as condições de produção e recepção dos diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana, promovendo formação de um sujeito crítico, de modo que contemple:

• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer.

• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

• Abordar novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração de gêneros.

• Promover condições e habilidades para reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.

• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam.

• Analisar as condições de produção do gênero do discurso: lugar social assumido, imagem social que se pretende passar ao leitor pretendido, ao veículo ou à mídia, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico mais geral, campo de atividade em questão etc.

• Analisar aspectos sócio-discursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (Adaptado da BNCC, 2018).

Com esses tópicos trazidos em forma de um recorte, ficam evidentes as recuperações que o documento apresenta a respeito das teorias dialógicas e de gêneros discursivos embasando a proposta de ensino de língua portuguesa. Ao considerar aspectos como enunciado, discurso, contexto de produção, trabalho com diferentes gêneros, com diferentes campos de atividade, com lugares sociais, veículos, mídias etc., a BNCC (2018) direciona o trabalho em sala de aula privilegiando aspectos da interação humana que por muito tempo foram deixados de ser considerados na educação.

No documento há excertos que explicitam uma esperança que a BNCC auxilie, inclusive, "a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação" (BNCC, 2018, p.8). Assim, registramos que não foi a nossa intenção esgotar todos os aspectos sobre a presença da teoria dialógica e de gêneros nos PCN e na BNCC. Enfatizamos que há, ainda, diversos outros aspectos inerentes a essa temática presentes ao longo da BNCC, o que demonstra um embasamento teórico respaldado no Círculo de Bakhtin, inclusive, conforme já dissemos,

como uma forma de superar o ensino fragmentado e descontextualizado que ao longo de anos se perpetuou.

CONCLUSÕES A PARTIR DA DISCUSSÃO

A interação por meio da língua(gem), segundo os princípios do Círculo de Bakhtin, ocorre por meio dos gêneros discursivos. Essa perspectiva está bastante presente na metodologia proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que indicam os gêneros como ferramentas essenciais para o ensino da língua materna com base em práticas reais de uso, abordagem essa que favorece um aprendizado mais significativo para os estudantes, mas exige que o professor tenha um conhecimento aprofundado para conduzir adequadamente o processo educativo.

Os documentos norteadores apresentam forte embasamento nos pressupostos do Círculo, a exemplo, as concepções de sujeito crítico e historicamente situado, os contextos de produção das interações discursivas, os gêneros do discurso como instrumentos para a interação humana, as esferas de produção e circulação dos gêneros, a intertextualidade responsiva entre enunciados, todos esses aspectos [e outros que não citamos para não prolongar demasiadamente] são tratados na teoria dialógica elaborada pelo Círculo e se relacionam com a compreensão do conceito de gênero.

Dessa forma, o ensino de língua materna, regido atualmente pelos PCN e pela BNCC que preconizam um ensino com aulas pensadas e preparadas considerando o aspecto social da língua(gem), no qual os sujeitos são sociohistoricamente situados. Logo, deve emergir uma proposta de ensino e aprendizagem que considere os sujeitos inseridos em situações reais de uso linguístico. Não significa deixar de ensinar a gramática, mas a partir do que regem os documentos norteadores, trabalhar a língua(gem) como forma de interação, antes mesmo de se trabalhar com atividades de análise linguística.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. 4ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2016[1951-1953/1979].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: parábola editorial, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláevitch. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **A palavra na vida e na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

ARTE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA DOS MARCOS LEGAIS NO BRASIL E NA ESPANHA

Vinícius Stein[1]
Yolanda Muñoz Rey[2]

INTRODUÇÃO

As interfaces entre políticas educacionais e o ensino de Arte constituem um campo para análise das concepções culturais e sociais que estruturam os sistemas educativos nacionais. Neste contexto de diálogo entre Arte e Educação, o presente capítulo desenvolve uma análise comparativa dos marcos normativos que fundamentam o ensino de Arte no Brasil e na Espanha, destacando como os dois países organizam seus sistemas para proporcionar ou limitar o acesso à formação artística no âmbito educacional obrigatório.

Fundamentamos a pesquisa na análise documental das principais legislações educacionais vigentes nos dois países estudados: no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) com suas posteriores modificações; e, na Espanha, a versão consolidada da *Ley Orgánica de Educación*, referenciada como LOE/LOMLOE (España, 2006/2020), que incorpora tanto a lei educacional de 2006 – LOE (España, 2006) quanto as substanciais alterações introduzidas pela *Ley Orgánica* 3/2020 – LOMLOE (España, 2020).

Na perspectiva das interfaces propostas neste livro, comparamos os sistemas educacionais brasileiro e espanhol quanto

[1] Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá - UEM. Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. E-mail: vstein@uem.br.
[2] Doutorado em Arte e Humanidades. Universidad de Cádiz – UCA. E-mail: yolanda.munoz@uca.es.

à organização dos níveis educativos, obrigatoriedade, gratuidade e presença curricular da Arte. Analisamos como as recentes reformas legislativas impactaram o espaço destinado às Artes em ambos os países, evidenciando as tensões entre o reconhecimento formal de sua importância e sua implementação efetiva na prática educativa, com base em revisão bibliográfica especializada.

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, em Cádiz, Espanha, com subsídio do programa *Movilidad de profesorado Brasil-España* (área: *profesorado brasileño*) da Fundação Carolina, por meio do projeto *Didácticas del Arte y desarrollo de la creatividad: bases teórico-metodológicas para la formación docente*, desenvolvido pelo Prof. Dr. Vinícius Stein (UEM) e supervisionado pela Profa. Dra. Yolanda Muñoz Rey (UCA).

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, segundo o artigo 21 da LDB (Brasil, 1996), a Educação Básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio enquanto na Espanha, conforme o artigo 3.3 da LOE/LOMLOE (España, 2006/2020), a *Educación Básica* inclui *Educación Primaria* e *Educación Secundaria* – ESO (ambas obrigatórias) e os *Ciclos Formativos de Grado Básico* (não obrigatórios). No sistema brasileiro, a Educação Infantil divide-se em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4-5 anos); o Ensino Fundamental em anos iniciais (1º-5º, 6-10 anos) e anos finais (6º-9º, 11-14 anos), totalizando 9 anos; e o Ensino Médio constitui etapa única de, no mínimo, 3 anos (15-17 anos). No sistema espanhol, a *Educación Primaria* organiza-se em três ciclos de dois anos (6-12 anos); a *Educación Secundaria Obligatoria* em quatro anos (12-16 anos); e os *Ciclos Formativos de Grado Básico* como uma via alternativa iniciada geralmente aos 15 anos.

OBRIGATORIEDADE E GRATUIDADE DA EDUCAÇÃO

No Brasil (1996), a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (segundo art. 4º da LDB), incluindo parte da Educação Infantil pré-escolar, todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A gratuidade está garantida nas instituições públicas em todas as etapas da Educação Básica. Quanto à estruturação do sistema educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece disposições sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Seção IV-A), a Educação de Jovens e Adultos (Seção V), a Educação Profissional e Tecnológica (Capítulo III), a Educação Superior (Capítulo IV), a Educação Especial (Capítulo V), e a Educação Bilíngue de Surdos (Capítulo V-A) (Brasil, 1996). Estas, no entanto, não serão examinadas neste texto, devido ao enfoque que escolhemos pela Educação Básica obrigatória, que no caso brasileiro corresponde dos 4 aos 17 anos.

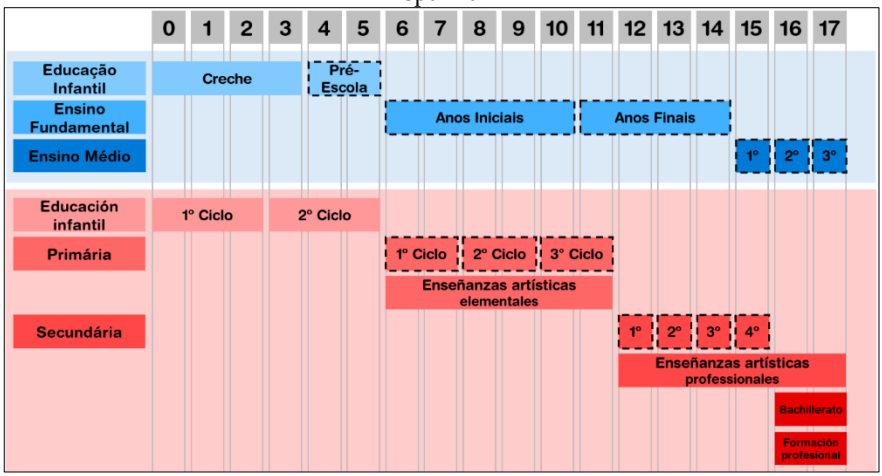
Na Espanha, a educação é obrigatória dos 6 aos 16 anos, compreendendo a *Educación Primaria* e a *Educación Secundaria Obligatoria* – ESO (España, 2006/2020). Cabe destacar, no entanto, que, no caso espanhol, há outros ensinos ofertados por lei, ainda que não tenham caráter obrigatório. São eles: *Educación Infantil, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas e Enseñanza Universitaria* (España, 2006/2020). Considerando nosso objetivo de realizar uma comparação entre as legislações dos países, trazemos para esta discussão aspectos relacionados com a *Educación Infantil,* o *Bachillerato,* a *Formación Profesional* e as *Enseñanzas Artísticas*, pois, mesmo não sendo obrigatórias e não fazendo parte da *Educación Básica* espanhola, a idade de seu público coincide com faixas etárias da Educação Básica brasileira. Assim, para efeitos de comparação entre os sistemas educativos de ambos os países, utilizamos como referência o critério da faixa etária e, considerando que o intervalo de idade estabelecido no Brasil é mais amplo, incluímos também em nossa análise elementos não obrigatórios do sistema educativo espanhol.

A Figura 1 apresenta visualmente a organização da Educação Básica obrigatória do Brasil e da Espanha, incluindo os elementos não obrigatórios espanhóis que abordamos neste texto. O infográfico se lê da esquerda para a direita, com as idades representadas em ordem ascendente na parte superior, em cor cinza. Na seção central, em tons azuis, mostra-se o sistema educativo brasileiro que inclui Educação Infantil com Creche e Pré-Escola, sendo esta última obrigatória (o que se representa com linha pontilhada). O Ensino Fundamental, também obrigatório e marcado com linha pontilhada, se divide em Anos Iniciais e Anos Finais. O Ensino Médio, igualmente obrigatório e com linha pontilhada, está dividido em três anos (1º, 2º e 3º) (Brasil, 1996). Na parte inferior, em tons vermelhos, apresenta-se o sistema educativo espanhol com *Educación Infantil* dividida em 1º Ciclo e 2º Ciclo, ambos não obrigatórios. A *Primária*, obrigatória e marcada com linha pontilhada, se organiza em três ciclos (1º, 2º e 3º Ciclo). A *Secundária*, também obrigatória e com linha pontilhada, está composta por quatro anos (1º, 2º, 3º e 4º). *Bachillerato* e *Formación profesional* aparecem como etapas não obrigatórias. Além disso, apresentamos as *Enseñanzas Artísticas Elementales* e *Enseñanzas Artísticas Profesionales*, ambas não obrigatórias no sistema espanhol (España, 2006/2020). Destacamos que as *Enseñanzas Artísticas Elementales y Profesionales de Música y Danza*, definidas nos artigos 48-50, se caracterizam como espaços formativos específicos. As *Elementales*, destinadas a estudantes entre 6 e 12 anos, com estrutura flexível e adaptável às especificidades administrativas regionais (art. 48), começam geralmente aos 6 anos para Dança e aos 8 anos para Música; enquanto as *Profesionales* se iniciam a partir dos 12 anos. As *Enseñanzas Artísticas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño*, reguladas nos artigos 51-53, compreendem um nível de aprofundamento técnico que abarca estas áreas, dirigido a estudantes que finalizaram a ESO (art. 52).

Em geral, as etapas obrigatórias em ambos os países estão nitidamente identificadas mediante retângulos com contorno

pontilhado preto, enquanto as etapas não obrigatórias aparecem sem este contorno.

Figura 1: Organização comparativa dos sistemas educativos do Brasil e da Espanha



Fonte: Os autores

A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

No contexto brasileiro, a LDB (Brasil, 1996) estabelece a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir a cultura e a Arte como um de seus princípios fundamentais. No âmbito curricular, aborda a obrigatoriedade da Arte como componente curricular, especialmente no artigo 26, parágrafo 2º, considerando-o indispensável em todos os níveis da Educação Básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo estudantes desde os 4 até os 17 anos de idade. A lei aprofunda esta diretriz no parágrafo 6º do artigo 26º, onde especifica que este componente curricular deve articular-se através de quatro linguagens artísticas fundamentais: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Brasil, 1996).

Se, por um lado, este planejamento legal exige um ensino integral da Arte que inclua as quatro linguagens artísticas, por outro lado, como apontam as pesquisas de Martins (2012, 2016),

existe uma contradição histórica na formação docente que impossibilita sua implementação efetiva. Seu estudo de 2012 revela um cenário de precariedade marcado por significativas lacunas e inconsistências nos cursos de graduação em Pedagogia. Muitos programas nem sequer contemplam disciplinas específicas de Arte em seus planos de estudo, enquanto aqueles que as incluem o fazem de forma fragmentada, com uma carga horária extremamente reduzida. Além disso, Martins (2016) constata que mesmo quando existem disciplinas relacionadas à Arte, as Artes Visuais ocupam uma posição hegemônica, marginalizando as demais linguagens artísticas requeridas por lei. Evidencia-se assim um paradoxo crítico: enquanto a legislação exige competência em quatro linguagens artísticas distintas, o sistema de formação docente mostra-se deficiente nestas áreas, perpetuando um ciclo vicioso em que a escassez de professores especializados conduz a uma abordagem redutora que simplifica a expressão artística a técnicas instrumentais, em detrimento de uma formação artística e estética complexa e abrangente.

Além disso, é significativo assinalar que, apesar desta precisão conceitual da LDB e a exigência de que os alunos e alunas tenham em suas aulas de Arte conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, o marco legislativo não estabelece parâmetros específicos sobre a distribuição temporal ou a carga horária mínima para estes conteúdos, o que concede às instituições educativas e aos sistemas estaduais e municipais uma margem considerável de autonomia para determinar a profundidade, sequenciação e abordagem metodológica na implementação destes conteúdos artísticos. Na prática, isso significa que os estudantes dificilmente têm acesso a estas quatro expressões artísticas, seja pela reduzida carga horária destinada à Arte no currículo, pela insuficiente formação dos professores, ou pela ausência de equipamentos e espaços adequados.

O sistema educativo espanhol articula uma estrutura curricular mais pormenorizada e diferenciada em relação às expressões artísticas em sua *Educación Básica* obrigatória. Na *Educación Primaria*, conforme estabelece o artigo 18 da Lei (España,

2006/2020), o ensino da Arte constitui uma área curricular específica que pode desdobrar-se em dois âmbitos diferenciados: *Educación Plástica y Visual*, por uma parte, e *Música y Danza*, por outra. Esta bifurcação evidencia uma aproximação mais especializada e compartimentada que a observada no modelo brasileiro, estabelecendo desde etapas iniciais uma diferenciação entre linguagens artísticas.

Ao progredir para a *Educación Secundaria Obligatoria* – ESO, o currículo espanhol mantém e aprofunda esta diferenciação disciplinar, incorporando matérias específicas como *Música* e *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, segundo se determina no artigo 24.1 da mencionada lei (España, 2006/2020). Destacamos, no entanto, que as expressões artísticas não figuram como matérias obrigatórias em todos os cursos para todos os alunos, ainda que a lei estabeleça explicitamente que em cada um dos três primeiros cursos da ESO deve incluir-se, no mínimo, uma matéria do âmbito artístico.

A flexibilidade na implementação do ensino da Arte gera preocupações significativas sobre sua efetividade real no sistema educativo. A possibilidade de inclusão e extensão das matérias artísticas pode conduzir a uma aplicação desigual e inconsistente. Esta variabilidade representa um risco significativo, pois a ausência de critérios uniformes e obrigatórios pode transformar a formação artística em elemento marginal ou até mesmo ignorado em diversos contextos educativos, como alertam Huerta e Domínguez (2020) e López Fernández Cao et al. (2022).

A disparidade entre legislação educativa e implementação prática se evidencia em múltiplas pesquisas sobre o contexto espanhol. Por exemplo, Almunia-Borruel e Casanova (2024) realizam uma análise comparativa da implementação do currículo de Educación Musical na Educación Primaria, destacando significativas divergências entre as comunidades autônomas espanholas quanto às cargas horárias dedicadas à educação musical. Fontal-Merillas e Castro-Martín (2023) examinaram a presença do patrimônio cultural no currículo de *Educación Artística* na *Educación*

Primaria sob a LOMLOE, concluindo que, apesar de sua inclusão progressiva nos documentos oficiais, persiste uma desconexão fundamental entre sua presença normativa e a formação docente necessária para implementá-la efetivamente. De maneira complementar, García-Sinausía e Valtierra Lacalle (2024) corroboram esta brecha ao analisar as mudanças do currículo de *Historia del Arte* desde a perspectiva de gênero, demonstrando como, embora a LOMLOE introduza mudanças significativas na inclusão de artistas mulheres, estas resultam insuficientes e apresentam notáveis disparidades entre normativas estatais e autonômicas. Esta fragmentação territorial se estende também ao âmbito da contratação docente, como demonstra Mate-Ormazabal (2021), que ao analisar os impactos da LOMLOE sobre as *Escuelas de Música*, identifica uma preocupante diversidade de requisitos entre comunidades autônomas e lacunas normativas que dificultam a empregabilidade de egressos de cursos superiores de Música.

Diante disso, avaliamos que tanto a legislação educativa brasileira (Brasil, 1996) como a espanhola (España, 2006/2020) reconhecem formalmente a importância da Arte na Educação Básica, estabelecendo sua obrigatoriedade curricular. No entanto, o caráter flexível e pouco específico destas leis quanto à implementação prática, sem determinar carga horária mínima, distribuição temporal ou recursos necessários, cria uma brecha entre a garantia legal e a realidade escolar.

ALTERAÇÕES RECENTES NAS LEIS NACIONAIS E SEU IMPACTO NO ENSINO DA ARTE

Continuando a análise estrutural previamente apresentada, examinamos as recentes transformações legislativas em ambos os países e seus impactos específicos na configuração do ensino artístico. Tanto Brasil como Espanha experimentaram reformas significativas em seus marcos legais educativos durante os últimos anos. São modificações que redefiniram de maneira diferenciada em cada contexto o lugar, a valorização e a implementação prática

do ensino da Arte dentro do sistema educativo, conforme demonstramos abaixo.

MUDANÇAS NO BRASIL

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 continue vigente como marco fundamental no Brasil, durante seus 29 anos de existência experimentou transformações graduais e substanciais que reconfiguraram o panorama educativo do país. Diante disso, iniciamos esta seção analisando algumas modificações do artigo 26, disposição central mencionada anteriormente, que estrutura o currículo da Educação Básica brasileira.

O artigo 26 estabelece que todos os níveis educativos (Infantil, Fundamental e Médio) devem seguir uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, complementada por conteúdos diversificados segundo necessidades regionais, culturais e socioeconômicas específicas. Entre as recentes mudanças legislativas relacionadas à Arte neste artigo, destacamos: a inclusão dos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, com ênfase em aspectos artísticos, no Art. 26-A, incluído pela lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008a); a incorporação da exibição obrigatória de filmes nacionais como elemento curricular complementar, com um mínimo de duas horas mensais, incluído no Art. 26, parágrafo 8º, pela lei nº 13.006/2014 (Brasil, 2014); e a obrigatoriedade de incluir perspectivas e experiências femininas nos conteúdos curriculares incluindo expressamente os âmbitos artístico e cultural, incluído no Art. 26-B, pela lei nº 14.986/2024 (Brasil, 2024b).

Embora estas modificações sejam relevantes para o contexto educativo geral e incluam elementos artísticos, elas não alteram a estrutura fundamental do ensino da Arte como disciplina, que permanece concentrada principalmente nos parágrafos 2º e 6º do artigo 26. A primeira mudança significativa neles ocorreu em 2008. Antes disso, desde a aprovação da LDB em 1996 o artigo 26,

parágrafo 2º, dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino da arte, no entanto, não detalhava quais áreas artísticas deveriam ser objeto deste componente curricular (Brasil, 1996).

Em 2008, uma significativa mobilização de entidades ligadas à educação musical no Brasil buscou fortalecer o ensino de Música nas escolas via modificações na LDB. A Campanha "Quero Educação Musical na escola", iniciada em 2006 pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) com a Comissão de Educação do Senado, expandiu-se em 2008. Organizações como ABEM, Sindicato de Músicos do Rio de Janeiro e artistas nacionalmente reconhecidos uniram-se para garantir tanto a presença da Música no currículo quanto o reconhecimento legal da necessidade de formação específica para professores da área (Radicetti, 2013).

O resultado desta mobilização foi a aprovação da Lei nº 11.769 de 2008 (Brasil, 2008b), que modificou a LDB incluindo o parágrafo 6º no artigo 26, tornando a Música conteúdo obrigatório, embora não exclusivo, do componente curricular de Arte. Entretanto, o projeto original continha um elemento que não foi aprovado: a exigência de professores com formação específica na área (Radicetti, 2013). Este ponto foi vetado pelo presidente Lula, com base em duas justificativas apresentadas pelo Ministério da Educação. Primeiramente, questionou-se a definição de "formação específica", argumentando que muitos profissionais reconhecidos na área musical atuavam sem formação acadêmica formal. Em segundo lugar, destacou-se que tal exigência ultrapassaria o escopo de uma diretriz curricular, observando que não existiam requisitos similares de formação especializada para outras disciplinas como Matemática, Física ou Biologia (Brasil, 2008c). Dessa forma, embora tenha conseguido a inclusão obrigatória da Música no currículo escolar, o movimento não obteve o reconhecimento legal quanto à necessidade de formação específica para os docentes desta área.

Posteriormente, o parágrafo 6º já mencionado foi modificado novamente mediante a Lei nº 13.278 de 2016 (Brasil, 2016a), que ampliou o alcance do ensino da Arte. Esta nova legislação

estabeleceu que, além da Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança também passaram a ser conteúdos obrigatórios do componente curricular de Arte na Educação Básica brasileira.

Essa mudança legislativa, embora represente um avanço significativo no reconhecimento formal das diversas linguagens artísticas no currículo, revela uma problemática persistente que anunciamos anteriormente: a ausência de garantias efetivas para sua implementação qualitativa. Apesar de estabelecer a obrigatoriedade destas quatro expressões artísticas, a legislação não contempla mecanismos concretos que assegurem a formação especializada de docentes, a infraestrutura adequada ou os recursos necessários para seu desenvolvimento. Isso gera uma disparidade entre o marco legal e a realidade escolar, onde frequentemente um único professor, sem formação específica em todas as linguagens artísticas, deve abarcar conteúdos de áreas tão diversas como Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, comprometendo assim a qualidade e da experiência artística educativa, com o qual se somam os desafios históricos da formação docente, os quais já mencionamos através das pesquisas de Martins (2012, 2016).

Outra mudança recente significativa na LDB dirigiu-se especificamente à organização do Ensino Médio provocando transformações em sua estrutura e funcionamento, de modo que esta etapa passou a ser conhecida como Novo Ensino Médio - NEM. As alterações na LDB ocorreram em três momentos-chave: inicialmente em 2016, por meio da Medida Provisória - MP nº 746 (Brasil, 2016b); posteriormente em 2017, por meio da lei nº 13.415 (Brasil, 2017); e finalmente em 2024, por meio da lei nº 14.945 (Brasil, 2024a). A sucessão de modificações em um período de 8 anos evidencia que a configuração do Novo Ensino Médio brasileiro continua sendo um terreno de intensas disputas políticas e pedagógicas, sem alcançar ainda uma estabilidade conceitual e estrutural.

A implementação do Novo Ensino Médio ocorreu em um contexto político conturbado, depois do *impeachment* da presidenta

Dilma Rousseff em 2016, quando Michel Temer assumiu a presidência e promoveu diversas reformas, entre elas a educativa. Sua gestão propôs as mudanças na LDB por meio de uma Medida Provisória – MP (Brasil, 2016b). Este é um instrumento legislativo previsto na Constituição Federal brasileira que permite ao Presidente da República criar leis sem a aprovação prévia do Congresso Nacional em situações de relevância e urgência. O uso feito pelo governo Temer para implementar mudanças rápidas na estrutura educativa sem passar pelo processo legislativo tradicional, que envolveria debates mais amplos com a sociedade, foi criticado por entidades educativas e movimentos sociais, que argumentaram que mudanças estruturais na educação demandariam discussões mais profundas e participativas, não caracterizando verdadeiramente uma situação de urgência que justificasse o uso de MP (Motta e Frigotto, 2017).

A MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) trouxe mudanças estruturais para o Ensino Médio, alterando drasticamente a organização curricular que antes era fixa e comum a todos os estudantes, com disciplinas obrigatórias durante os três anos de formação. Em seu lugar, implementou-se um modelo flexível dividido em duas partes: a Formação Geral Básica – FGB, com conteúdos comuns organizados por áreas de conhecimento, e os Itinerários Formativos – IF, que permitem aos estudantes escolher um caminho específico de aprofundamento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica e Profissional). Essa estrutura representou uma ruptura com o modelo anterior de formação integral uniforme, trazendo uma abordagem segmentada e orientada a interesses dos estudantes, mas também gerou preocupações sobre a possível fragmentação e redução de conteúdos essenciais para uma formação ampla. Essas inquietações, junto com questionamentos sobre a capacidade das escolas para oferecer itinerários diferentes com professores qualificados e infraestrutura adequada (laboratórios e equipamentos), confirmaram-se durante os primeiros anos de

implementação, segundo assinalam pesquisadores como Cássio e Goulart (2022).

Em relação ao currículo, a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) alterou o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB, retirando a obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio, mantendo-a necessária apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta medida gerou uma forte reação no campo da Arte e da educação brasileira, não só por seu caráter impositivo como instrumento legislativo, mas especialmente pela retirada do ensino de Arte.

O movimento de resistência se articulou em torno das pessoas, instituições acadêmicas e entidades representativas do campo artístico-educativo, como: FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança) e ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música). As entidades desenvolveram uma campanha de conscientização sobre a necessidade da Arte na formação integral dos estudantes, mobilizando professores, estudantes, artistas e a sociedade civil. Audiências públicas, manifestações, documentos técnicos e pressão direta sobre parlamentares foram algumas das estratégias utilizadas (FAEB, 2025).

Ana Mae Barbosa, figura central no campo do ensino da Arte no Brasil e internacionalmente reconhecida por desenvolver a "Abordagem Triangular" (Barbosa, 2010), teve um papel fundamental neste processo de resistência. Barbosa utilizou sua influência intelectual e política para argumentar veementemente contra a exclusão da Arte do currículo obrigatório. Em seus posicionamentos públicos e escritos, ela enfatizou como a reforma do Ensino Médio seguia um padrão histórico de desvalorização dos conhecimentos artísticos na educação brasileira, comparando-a inclusive com medidas similares tomadas durante a Ditadura Militar (1964-1985) (Barbosa, 2017).

As entidades desenvolveram uma intensa campanha de conscientização sobre a importância da Arte e se somaram aos massivos protestos estudantis contra a MP nº 746/2016. Em 2016, os estudantes protagonizaram um movimento sem precedentes, ocupando instituições educativas em todo o território nacional. Esse movimento não se caracterizou apenas como uma ação pontual, mas representou uma estratégia organizada de contestação às políticas educacionais propostas. Tal ação evidenciou a capacidade dos estudantes de produzir meios de ação próprios e ocupar espaços institucionais tradicionalmente reservados a representantes políticos (Lanes, 2024).

Estas reivindicações conseguiram influenciar no processo de conversão da MP em lei. Quando a Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o texto final reincorporou a obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio. O parágrafo 2º do Art. 26 da LDB, passou a estabelecer: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (Brasil, 2017). Assim, a redação final reafirmou a Arte como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (que inclui o Ensino Médio), representando uma vitória do movimento de resistência.

No entanto, apesar desta conquista, a forma como a Arte foi incorporada à estrutura dos Itinerários Formativos (IF) criou outros desafios para seu ensino, como a diminuição da carga horária e a fragmentação curricular. A Arte permaneceu como componente obrigatório, mas com espaço reduzido na formação dos estudantes, especialmente para aqueles que não optassem pelo Itinerário de Linguagens no Ensino Médio.

MUDANÇAS NA ESPANHA

No caso espanhol, como já mencionamos na introdução, a Ley Orgánica 3/2020 – LOMLOE (España, 2020) modificou de modo significativo a *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* – LOE (España,

2006). Diferentemente do Brasil, que possui a mesma lei desde 1996, embora com mudanças ao longo dos anos, a Espanha experimentou uma sucessão de reformas educativas que reflete a volatilidade política e as diferentes concepções ideológicas sobre a educação: desde a *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 até a recente LOMLOE de 2020, o sistema educativo espanhol atravessou inúmeras reformas legislativas. Sumozas (2021) as menciona: 1970 – *Ley General de Educación* (LGE); 1980 – *Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de centros escolares* (LOECE); 1985 – *Ley reguladora del derecho a la educación* (LODE); 1990 – *Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE); 2002 – *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE); 2006 – *Ley Orgánica de Educación* (LOE); 2013 – *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE); e 2020 – *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de 2006* (LOMLOE).

Esta instabilidade normativa dificultou a implementação de projetos educativos consistentes no âmbito artístico. Sumozas (2021) destaca que, apesar dos avanços formais no reconhecimento normativo, persiste uma desvalorização estrutural do ensino da Arte no currículo escolar, onde esta área é frequentemente relegada a um papel secundário ou meramente instrumental.

No caso do processo que levou à aprovação da LOMLOE (*España*, 2020), assim como no caso legislativo do Brasil, também houve uma significativa participação de pessoas, instituições acadêmicas e entidades representativas do campo artístico-educativo na configuração das políticas públicas educativas. O movimento *#EducaciónNoSinArtes* constitui um exemplo de articulação coletiva surgida como resposta à percepção de uma possível marginalização do ensino da Arte no sistema educativo espanhol contemporâneo (López Fernández Cao et al., 2022; Sumozas, 2021).

O movimento foi respaldado por um número significativo de pessoas e instituições, como demonstra seu manifesto inicial apresentado em fevereiro de 2020, assinado por 160 docentes da área *de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual* de 43 universidades

espanholas, e que posteriormente conseguiu o apoio de cerca de 12.000 pessoas e instituições adicionais. Este documento fundacional constituiu a primeira declaração formal do movimento, estabelecendo seus fundamentos conceituais e dirigindo-se ao *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, onde os signatários argumentavam enfaticamente a necessidade de preservar e fortalecer o ensino da Arte como componente essencial do sistema educativo (Sumozas, 2021; Educación No Sin Artes, 2022c).

O texto expunha a importância das linguagens visuais e audiovisuais em uma sociedade contemporânea saturada de imagens, destacando que "a utilização competente das linguagens visuais e audiovisuais não se produz de maneira natural" e que "o pensamento crítico ou o controle na criação de produtos culturais não se produz espontaneamente", pois requerem processos educativos estruturados e sistemáticos (Educación No Sin Artes, 2022c).

Em março de 2020, o movimento deu um passo adiante em sua ação política com a apresentação do *Decálogo #EducaciónNoSinArtes: Diez argumentos de cambio y mejora de la LOMLOE* (Educación No Sin Artes, 2022a). Esse documento articulava, de maneira estruturada, dez propostas concretas para fortalecer a presença e valorização do ensino da Arte na nova lei, representando a transição da fundamentação conceitual para propostas operativas específicas (López Fernández Cao et. al., 2022).

Paralelamente à divulgação do Manifesto e do Decálogo, desenvolveu-se uma abordagem direta às autoridades educativas e legislativas através de ações coordenadas, enquanto, simultaneamente implementava-se uma campanha mediática abrangente com notas de imprensa em meios nacionais como *El País*, *ABC* e *Europa Press*, criação de um *site* e conteúdo para redes sociais, e envio regular de materiais informativos a diversos atores do sistema educativo (López Fernández Cao et al., 2022; Educación No Sin Artes, 2022b).

Finalmente, o processo culminou com a apresentação formal de emendas ao texto legislativo, efetuada mediante envios de propostas aos representantes políticos entre março e novembro de

2020, coincidindo estrategicamente com as distintas fases de tramitação parlamentar da LOMLOE, o que permitiu adaptar as propostas durante o processo legislativo (López Fernández Cao et al, 2022).

A Lei foi aprovada em 29 de dezembro de 2020 (España, 2020). Embora o movimento não tenha conseguido todas as suas reivindicações, conseguiu manter a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo, que em versões preliminares do projeto de lei corria risco de enfraquecer-se ou inclusive desaparecer em alguns níveis educativos (Sumozas, 2021).

Como resultado desta mobilização e do debate gerado, na versão definitiva a Arte aparece em diferentes seções, somadas às já existentes na lei. No capítulo que trata da *Educación Infantil*, a lei vigente (España, 2006/2020) reconhece explicitamente o desenvolvimento artístico como um princípio geral do processo educativo. Entre seus objetivos, destacam o desenvolvimento de habilidades comunicativas em diferentes linguagens e formas de expressão, assim como a iniciação nas habilidades de movimento, gesto e ritmo (artigo 13).

No capítulo que trata da *Educación Primaria*, a lei espanhola (España, 2006/2020) estabelece que a aquisição do sentido artístico e a criatividade são princípios desta etapa (artigo 16) e que a utilização de diferentes representações e expressões artísticas e a iniciação na construção de propostas visuais e audiovisuais é um de seus objetivos (artigo 17). Além disso, explica que o ensino da Arte é uma área curricular que se pode desdobrar em *Educación Plástica y Visual*, por uma parte, e *Música y Danza*, por outra.

No capítulo da *Educación Secundaria Obligatoria* (España, 2006/2020), consta que um de seus objetivos é desenvolver capacidades nos alunos e alunas que lhes permitam: "*Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación*" (Artigo 23). Em relação à organização, conforme ao artigo 24, as matérias relacionadas com a Arte aparecem como componente flexível. Enquanto que disciplinas como Matemáticas,

Línguas e Ciências estão explicitamente listadas como obrigatórias para todos os cursos, as matérias artísticas como *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* e *Música* aparecem com um status diferenciado (España, 2006/2020). Como mencionamos anteriormente, na seção 2.3, a lei determina que "*en cada uno de los tres primeros cursos se incluirá al menos una materia del ámbito artístico*", evidenciando que existe uma obrigatoriedade de presença das artes no currículo, mas com flexibilidade sobre qual disciplina artística específica será cursada (España, 2006/2020).

No *Bachillerato* (etapa não obrigatória), o artigo 34 estabelece uma modalidade específica de Artes, permitindo que os estudantes aprofundem sua formação artística. Esta modalidade oferece um caminho para aqueles que desejam seguir carreira nas artes ou desenvolver competências específicas nesta área. No entanto, as Artes não formam parte das matérias comuns do *Bachillerato*, ou seja, *Educación Física; Filosofía; Historia de la Filosofía; Historia de España; Lengua Castellana y Literatura e, se existir, Lengua Cooficial y Literatura; e Lengua Extranjera* (España, 2006/2020).

Além disso, na lei (España, 2006/2020) encontramos o capítulo que trata sobre as *Enseñanzas Artísticas*. Trata-se de um sistema complexo que reconhece a formação artística em sua multidimensionalidade, estruturando-a em diferentes níveis de desenvolvimento, conforme detalhamos na seção 2.1.

Portanto, no caso espanhol, apesar dos avanços formais no reconhecimento legal do ensino da Arte, como os conseguidos pelo movimento *#EducaciónNoSinArtes* na LOMLOE de 2020, persistem desafios estruturais significativos. A presença da Arte no currículo oficial foi assegurada em distintos níveis educativos, desde *Infantil* até *Bachillerato*, mas com um status diferenciado em relação a outras áreas. Embora a legislação reconheça a importância da formação artística, estabelecendo inclusive um sistema complexo de *Enseñanzas Artísticas*, a realização prática destas disposições enfrenta obstáculos semelhantes aos observados no Brasil: insuficiente atribuição horária na parte obrigatória, falta de especialização docente adequada e uma persistente desvalorização

estrutural, que relega frequentemente o ensino da Arte a um papel secundário ou opcional no currículo escolar.

CONCLUSÃO

A análise comparativa dos sistemas educativos do Brasil e da Espanha permite compreender como ambos os países articulam o acesso de sua população estudantil à formação artística. Tanto a legislação educativa brasileira quanto a espanhola apresentam, em seus marcos normativos, um reconhecimento formal da Arte na Educação Básica. No entanto, essa aparente valorização é sistematicamente comprometida pela natureza ambígua e imprecisa das disposições legais, que dificulta sua implementação efetiva no âmbito pedagógico.

A ausência de parâmetros quantitativos concretos, tais como uma carga horária mínima, critérios de distribuição temporal ao longo dos ciclos educativos ou a especificação de recursos materiais e humanos básicos, gera uma profunda dissociação entre a garantia jurídica formal e a realidade cotidiana nas instituições educativas. Esse vazio normativo opera como um mecanismo de deslegitimação implícita que, paradoxalmente, emana dos mesmos instrumentos legais que proclamam defender o ensino da Arte.

Em última instância, esta análise comparativa evidencia que a configuração de políticas educativas no âmbito artístico constitui um campo de tensão permanente entre diferentes concepções pedagógicas, em que a participação organizada da comunidade acadêmica e educativa resulta fundamental para contestar tendências reducionistas. Os êxitos obtidos pelos movimentos de defesa da Arte, tanto no Brasil como na Espanha, demonstram a necessidade da articulação coletiva para preservar uma visão integral da formação humana que reconheça o valor constitutivo da Arte no desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMUNIA-BORRUEL, José Ángel; CASANOVA, Oscar. Análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en la etapa de Primaria según la LOMLOE en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Explorando el constructo de la creatividad. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 21, p. 25-40, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Artes no ensino médio e transferência de cognição. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 5, n. 2, p. 77-89, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de mar. de 2008**. Brasília, DF: Pres. da República, [2008a].

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de ago. de 2008**. Brasília, DF: Pres. da República, [2008b].

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de jun. de 2014**. Brasília, DF: Pres. da República, [2014].

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de mai. de 2016**. Brasília, DF: Pres. da República, [2016a].

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017**. Brasília, DF: Pres. da República, [2017].

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de jul.de 2024**. Brasília, DF: Pres. da República, [2024a].

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de set.de 2024**. Brasília, DF: Pres. da República, [2024b].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Pres. da República, [1996].

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Pres. da República, [2016b].

BRASIL. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, DF: Pres. da República, [2008c].

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

EDUCACIÓN NO SIN ARTES. **Decálogo #EducaciónNoSinArtes**: aportaciones a la nueva ley. [S. l.], 2020a. Disponível em: https://educacionnosinartes.wordpress.com/decalogo-educacionnosinartes/. Acesso em: 31 mar. 2025.

EDUCACIÓN NO SIN ARTES. **Dossier de prensa**. [S. l.], 2020b. Disponível em: https://educacionnosinartes.wordpress.com/dossier-de-prensa/. Acesso em: 31 mar. 2025.

EDUCACIÓN NO SIN ARTES. **Manifiesto #EducacionNoSinArtes**. [S. l.], 2020c. Disponível em: https://educacionnosinartes.Wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/. Acesso em: 31 mar. 2025.

ESPAÑA. **LOE - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 106, 4 mayo 2006. Disponible en: https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf. Acceso en: 31 mar. 2025.

ESPAÑA. **LOE/LOMLOE [Texto consolidado]. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 106, 4 mayo 2006/2020. Última actualización: 8 jun. 2024. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

ESPAÑA. **LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 340, p. 122868-

122953, 30 dic. 2020. Disponível em: https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

FAEB - FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. **Notas de apoio e de repúdio**. [S. l.], [2025]. Disponível em: https://faeb.com.br/notas-de-apoio-e-de-repudio/. Acesso em: 31 mar. 2025.

FONTAL-MERILLAS, Olaia; CASTRO-MARTÍN, Pablo de. El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. **Arte, Individuo y Sociedad**, v. 35, n. 2, p. 461-481, 2023.

GARCÍA-SINAUSÍA, Sandra; VALTIERRA LACALLE, Ana. Análisis y evolución del currículo educativo español (LOMCE-LOMLOE) en la materia de Historia del Arte en cuestión de género. **Didacticae,** v. 16, p. 1-13, 2024.

HUERTA, Ricard; DOMÍNGUEZ, Ricardo. Por una muerte digna para la educación artística. **Educación Artística Revista de Investigación,** [S. l.], n. 11, p. 9--24, 2020.

LANES, Daniel Macedo. **O que há de "novo" no Novo Ensino Médio? Implicações para o ensino de Arte no estado do Paraná**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) -- Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vinícius Stein. Maringá, 2024.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián et al. (ed.). **Libro Blanco**: especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual. [S. l.]: SEA - Sociedad para la Educación Artística, [2022].

MARTINS, Mirian Celeste (et al.). Arte na Pedagogia. In: Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, 22., 2012, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: "a rainha" das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia?. **Revista Trama Interdisciplinar,** [S. l.], v. 6, n. 2, 2016.

MATE-ORMAZABAL, Mikel. El dilema de las titulaciones y perfiles profesionales en las Escuelas de Música. In: Congreso nacional de Conservatorios Superiores de Música y VI Internacional, 8., 2021, Castellón. **Anais [...]** Castellón: SEM-EE, 2021.

MOTTA, Vânia Cristina. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

RADICETTI, Felipe. O Que Foi Feito da Campanha "Quero Educação Musical na Escola". **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 60--70, 2013.

SUMOZAS, Rafael. Situación actual de la educación artística en España. [RMd] **Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 17--31, 2021.



Parte II

DISCURSO, FEMINISMOS E COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS

Daniela Polla[1]
Cássio Ceniz[2]

APONTAMENTOS INICIAIS

As organizações ocupam lugar de destaque no contexto social, cultural, econômico. Sejam elas públicas, privadas ou não-governamentais (Kunsch, 2003; Generoso, 2023), desempenham papéis, mobilizam relações de poder e existem - sempre - em cenários determinados, discursivizando suas práticas.

Nesse sentido, não se pode negar o poderio que as organizações exercem no mundo contemporâneo. Além disso, para Kunsch (2016, p. 31), a comunicação em si "deve ser concebida como um poder transversal que perpassa todo o sistema social global, incluindo nesse âmbito as organizações". Desse modo, diante dos processos de convergência digital (Jenkins, 2009) e do sistema de neoliberalismo econômico (Brown, 2019), faz com que a comunicação organizacional, gerida de modo unilateral, estanque e com ações isoladas, não seja mais suficiente para adequar o relacionamento das organizações com os seus públicos (Kunsch, 2016).

Outro ponto fundante do protagonismo das instituições é que a comunicação manifesta-se por meio da circulação de discursos que se materializam em diferentes formas de linguagem. Na concepção de Foucault (2014a, p. 8), o discurso pode ser definido como "realidade material de coisa pronunciada ou escrita",

[1] Doutora e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: danielapolla2@gmail.com.
[2] Doutor e mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo Interinstitucional de Estudos Foucaultianos da UEM (GIEF-UEM). Contato: cassioceniz@gmail.com.

atravessado por poderes, perigos e lutas. Já em sua obra clássica, A Arqueologia do Saber (Foucault, 2014), o discurso é compreendido como prática, como aquilo que foi efetivamente dito e circulou. Esses discursos, associados à percepção das organizações como parte do contexto contemporâneo, de modo que não se isolam de incertezas, crises globais, insegurança, mercados voláteis, direcionam à compreensão da comunicação organizacional como relevante em vários quesitos (Kunsch, 2016, p. 33).

A partir desse cenário, nesse texto, defende-se a arqueogenealogia foucaultiana como teoria/método fecundo para analisar a comunicação das organizações. Considerando a perspectiva da comunicação organizacional integrada, envolvendo as comunicações administrativa, interna, institucional e mercadológica (Kunsch, 2003), a proposta a ser empreendida é atravessada, assim como também atravessa, as várias áreas da Comunicação: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, entre outras.

Sendo assim, parte-se dos estudos da comunicação organizacional integrada (Kunsch, 2003, 2016), para analisar discursivamente a comunicação organizacional, esteja ela materializada em discursos jornalísticos, publicitários, institucionais, de relacionamento com os diversos públicos, dentre outros. Por meio desses discursos, a comunicação organizacional gera e coloca em circulação relações de poder (Foucault, 1998) e objetivações determinadas (Foucault, 2014), as quais auxiliam a construir o discurso verdadeiro da época atual (Foucault, 2014a), motivo pelo qual reveste-se de importância a observação científica dessas práticas discursivas.

Assim, esse texto mobiliza um olhar inicial que aponta para a possibilidade de associar a base teórica e metodológica da Comunicação Organizacional (Baldissera, 2009; Generoso, 2023; Kunsch, 2003, 2016) e a arqueogenealogia desenvolvida no Brasil a partir dos estudos de Michel Foucault (Foucault, 1998, 2014, 2014a).

O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA COMUNICAÇÃO

No contexto digital (Jenkins, 2009) e neoliberal (Brown, 2019), cada vez mais, as organizações não apenas existem, mas exercem papéis fundamentais na sociedade, na cultura, na economia, nas formas de governo. Para Generoso (2023, p. 31), as organizações transformam-se "em atores influentes na definição de comportamentos e valores da vida em sociedade, extrapolando, por vezes, os fins para os quais foram criadas". Sendo assim, as organizações "fazem parte dessa sociedade e têm de ser vistas como atores importantes na dinâmica da história social, política e econômica." (Kunsch, 2016, p. 32).

Citando Stuart Hart (2006, p. 222-23), Kunsch (2016) coloca que se, antes, as mais potentes relações de poder eram exercidas pela religião, depois pelo Estado, atualmente,

> as instituições mais poderosas são as empresas: veja as torres dos escritórios, bancos e centros comerciais que dominam as grandes cidades. Embora ninguém negue a importância permanente e crucial dos governos, da religião e da sociedade civil, não há dúvida de que o comércio se tornou uma instituição dominante (Kunsch, 2016, p. 36).

Nesse contexto, um estudo recente, de 2017, produzido pela organização não governamental *Global Justice Now*, mostra que "69 das 100 principais entidades econômicas do mundo são empresas. As 25 corporações que mais faturam superam o PIB de numerosos países" (Galindo, 2017, on-line). Dessa forma, é pertinente e relevante analisar o modo como as estratégias de comunicação organizacional engendram verdades e manifestam relações de poder no contexto atual.

Atualmente, é possível encontrar diversas pesquisas que analisam a comunicação organizacional com certo embasamento foucaultiano. Tais como Generoso (2023) e as contribuições de alguns grupos de pesquisa.

A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Em pesquisa que inventaria o saber sobre a comunicação organizacional, Generoso (2023) elenca diversos autores/cientistas que ocupam *status* privilegiado para dizer a verdade a respeito da comunicação nas organizações. São nove os principais autores da área: "Margarida Kunsch, Rudimar Baldissera, Ivone de Lourdes Oliveira, Marlene Marchiori, Wilson da Costa Bueno, Maria Aparecida Ferrari, Cleusa Maria Andrade Scroferneker, Paulo Roberto Nassar de Oliveira e João José Azevedo Curvello" (Generoso, 2023, p. 37).

A primeira referência de base para inúmeros estudos e pesquisas em torno da Comunicação Organizacional é Margarida Kunsch. A respeito da comunicação organizacional, Kunsch (2016, p. 38) argumenta que "pode-se dizer que é uma disciplina que estuda como se processa o fenômeno comunicacional dentro das organizações e todo seu contexto político, econômico e social". Neste domínio, a autora defende ainda uma filosofia da comunicação integrada (Kunsch, 2003).

Apesar de muitas denominações serem empregadas quase sinonimicamente para designar o processo comunicativo desenvolvido no contexto das instituições, tais como: comunicação organizacional, comunicação corporativa, comunicação empresarial, a autora argumenta que

> O termo "comunicação organizacional", que abarca todo o espectro das atividades comunicacionais, apresenta maior amplitude, aplicando-se a qualquer tipo de organização – pública, privada, sem fins lucrativos, ONGs, fundações etc., não se restringindo ao âmbito do que se denomina "empresa" (Kunsch, 2003, p. 150).

Considerando essa maior amplitude do termo, a pesquisadora ainda afirma que essa atividade não pode mais ser exercida de modo isolado e nem planejada de maneira que não seja estratégica. Segundo ela, a integração produz sinergia e "pressupõe uma

junção da comunicação institucional, da comunicação mercadológica, da comunicação interna e da comunicação administrativa, que formam o *mix*, o composto da comunicação organizacional" (Kunsch, 2003, p. 150).

A COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL INTEGRADA

Sob a perspectiva da comunicação organizacional integrada, é relevante que lancemos um olhar para quatro domínios: administrativa, interna, institucional e mercadológica. Isso porque a integração "de todas as atividades, com base numa política global, claramente definida, e nos objetivos gerais da organização, possibilitará ações estratégicas e táticas de comunicação mais pensadas e trabalhadas com vistas na eficácia" (Kunsch, 2003, p. 150).

Iniciando pela comunicação administrativa, ela é menos imediatamente visível quando se observam as organizações, pois acontece entre os entes administrativos. Assim, "comunicação administrativa é aquela que se processa dentro da organização, no âmbito das funções administrativas; é a que permite viabilizar todo o sistema organizacional, por meio de uma confluência de fluxos e redes" (Kunsch, 2003, p. 152).

A comunicação interna não deve ser confundida com a administrativa. "A comunicação interna corre paralelamente com a circulação normal da comunicação que perpassa todos os setores de organização, permitindo seu amplo funcionamento" (Kunsch, 2003, p. 154). Essa dimensão demanda planejamento, objetivos definidos, pode até mesmo usar ferramentas da comunicação institucional e da mercadológica. A recomendação é que se precisa entender a comunicação interna como uma área estratégica para a comunicação organizacional. Esse entendimento deve perpassar todos os setores, até mesmo a cúpula diretiva, uma vez que se preconiza compatibilizar os interesses entre capital e trabalhadores (Kunsch, 2003).

Por sua vez, a comunicação mercadológica é, talvez, a mais imediatamente visível, especialmente, quando as empresas privadas estão em pauta. Sendo assim,

> A comunicação mercadológica ou de marketing se encarrega, portanto, de todas as manifestações simbólicas de um mix integrado de instrumentos de comunicação persuasiva para conquistar o consumidor e os públicos-alvo estabelecidos pela área de marketing (Kunsch, 2003, p. 164).

Dessa forma, a dimensão da comunicação mercadológica diz respeito à produção comunicativa em torno de objetivos mercadológicos e está envolvida com a divulgação publicitária dos produtos e serviços. Muitas vezes, a área de marketing estabelece os parâmetros e/ou fornece subsídios para criação e organização desse domínio, podendo envolver, por exemplo, pesquisas de mercado e de produto. Da mesma forma que as dimensões das comunicações administrativa, interna e institucional, a comunicação mercadológica deve realizar um trabalho articulado com as outras subáreas das organizações. Apesar disso, esta última é a que costuma ter maior amplitude e utiliza como armas mais poderosas a publicidade, a propaganda e o marketing (Kunsch, 2003).

Já a comunicação institucional diz respeito à integração de instrumentos para construir a imagem da organização como sujeito institucional. Assim, a comunicação institucional é composta por: relações públicas, jornalismo empresarial, assessoria de imprensa, publicidade/propaganda institucional, imagem e identidade corporativas, marketing social e cultural, editoração multimídia (Kunsch, 2003, p. 166).

Sob essa perspectiva, considerando as suas particularidades, o interessante da filosofia de comunicação organizacional integrada é que ela possibilita a criação de uma política coerente e global de comunicação. Isso é fundamental, pois os novos consumidores exigem uma racionalidade da comunicação organizacional e não separam mais a imagem do produto/serviço da empresa que o

produz. "O importante para uma organização é a integração de suas atividades de comunicação, em função do fortalecimento de seu conceito institucional, mercadológico e corporativo perante todos os seus públicos, a opinião pública e a sociedade" (Kunsch, 2003, p. 181).

Cabe, ainda, acrescentar que, cada vez mais, a comunicação passa a ter um papel estratégico, pois ajuda a pensar o humano e agrega valor às instituições. Nesse sentido,

> Deve ajudar as organizações a valorizar as pessoas e a cumprir sua missão, atingir seus objetivos globais, contribuir na fixação pública dos seus valores e nas ações para atingir seu ideário no contexto de uma visão de mundo, sob a égide dos princípios éticos. Ressalte-se, ainda, que as ações comunicativas precisam ser guiadas por uma filosofia e uma política de comunicação integrada que levem em conta as demandas, os interesses da sociedade e as exigências desta e dos públicos (Kunsch, 2016, p. 39).

Diante do exposto, é possível afirmar que a integração dos esforços das várias especialidades da Comunicação permite realizar um trabalho mais sinérgico, de modo a construir um relacionamento duradouro da organização com os seus vários públicos. Além dessa filosofia, várias já foram desenvolvidas para pensar a comunicação organizacional, conforme será abordado a seguir.

AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Ao longo do tempo, além da filosofia da comunicação integrada proposta por Kunsch, inúmeras são as perspectivas e análises de autores sobre a comunicação organizacional. Para Baldissera (2009), algumas possibilidades de olhar são mais férteis em comparação a outras mais ultrapassadas, como a ideia de comunicação organizacional sendo algo linear e previsível. Por consequência, "não se acredita na existência de 'uma' única forma

de explicar a comunicação organizacional, visto que se trataria de 'uma fórmula', e, em comunicação, as fórmulas são demasiadamente frágeis" (Baldissera, 2009, p. 156).

A comunicação organizacional é observada a partir do paradigma de complexidade por Baldissera (2009). Com base em autores como Morin e Foucault, ele aponta que nessa grade de olhar, "o *complexus* organizacional compreende o esforço conjunto, o respeito às diferenças e o reconhecimento de que existem variados níveis de habilidades/competências individuais, bem como anseios individuais" (Baldissera, 2009, p. 159).

Torna-se, portanto, impossível explicar a comunicação organizacional por uma lógica linear, que desconsidere as relações de poder e as objetivações colocadas em circulação no discurso das organizações. Dito de outro modo, "faz-se necessário que a organização seja percebida como lugar de fluxos multidirecionais e dispersivos em tensão, que podem ser colaborativos ou não" (Baldissera, 2009, p. 160). Assim, é na discursivização que a própria organização tem condição de existência.

> A comunicação organizacional se configura como o lugar e o meio para que a dispersão e a desordem simbólica se realizem como força que gera/regenera a organização. Trata-se da arena para a manifestação das resistências, dos embates, dos confrontos que, no momento seguinte, em transações, negociações e disputas, se misturam, se associam para se constituírem em nova força (Baldissera, 2009, p. 160-161).

Essa noção de complexidade envolve também o entendimento de um público que não pode mais ser compreendido como uma audiência passiva, como contempla as discussões da teoria hipodérmica (Wolf, 1999), mas como sujeitos produzidos no próprio processo comunicativo. Além disso, esses sujeitos são igualmente constituídos na prática discursiva realizada. Isso faz com que

> A comunicação organizacional, em sentido complexo, compreende os mais diversos fluxos de sentidos que se atualizam quando das relações organizacionais, ultrapassando os lugares do planejado, do oficial, do formalizado. Em outras palavras, se é verdade que as ações de relações públicas, as campanhas promocionais, a comunicação administrativa, a jornalística, o conteúdo do site oficial e a comunicação de marketing etc. são considerados formas/ processos de comunicação organizacional, também é verdade que a fala oficial representa apenas uma parcela do fluxo de sentidos no âmbito das relações organizacionais (Baldissera, 2009, p. 162).

Por sua vez, ao analisar os estudos teóricos sobre a comunicação das organizações, Generoso (2023) associa a comunicação organizacional com a perspectiva arqueológica de Michel Foucault. Essa opção leva a analisar que, contemporaneamente, as organizações "passaram a produzir discursos que funcionam como práticas comunicativas reproduzindo certos jogos de verdade, criando e normatizando regras para o que consideram verdadeiro ou falso" (Generoso, 2023, p. 31).

Nesse sentido, reforça-se a importância de olhar para as práticas discursivas da comunicação organizacional. Essa prática que não é uma instância misteriosa descoberta por Foucault, mas aquilo que efetivamente se pratica como discurso, "ele se esforça para ver a prática tal qual é realmente; não fala de coisa diferente da qual fala todo historiador, a saber, do que fazem as pessoas" (Veyne, 1998, p. 251). Assumindo a perspectiva foucaultiana, Generoso (2023, p. 36) pesquisa "utilizando como lente a análise arqueológica foucaultiana e considerando a Comunicação Organizacional como um saber construído a partir de uma prática discursiva" (Generoso, 2023, p. 36).

É justamente à teoria e método dos Estudos Discursivos Foucaultianos que o capítulo ora proposto filia-se. A fim de assentar os instrumentos teóricos a partir da obra de Michel Foucault, na sequência, apresenta-se um detalhamento das teorias e métodos desenvolvidos a partir da obra do autor francês.

OS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS

Conforme Navarro (2020), apesar de haver um caminho nas análises de discurso de linha francesa, não é mais necessário rever toda essa história para o pesquisador fixar sua teoria/metodologia nos estudos de discurso com base na obra de Michel Foucault. Nessa metodologia, observam-se as relações do poder com o saber produzindo o sujeito (Navarro, 2020). O empreendimento do pesquisador, portanto, "é fazer emergir os diversos núcleos de poder, nos quais estão incluídos os homens simples. As descrições enunciativas voltam-se, assim, para práticas discursivas cotidianas" (Navarro, 2020, p. 13). Então, o analista dos Estudos Discursivos Foucaultianos percorre o "caminho que vai da arqueologia, passando pelas relações de poder, até adentrar o campo da estética da existência, sem perder de vista a descrição do discurso com valor de acontecimento no interior dos diferentes jogos de poder-saber-si" (Navarro, 2020, p. 31). Caracterizando uma arqueogenealogia, realizam-se as análises do saber articulado com as relações de poder.

Lembrando a metáfora da "caixa de ferramentas", Generoso (2023) emprega conceitos advindos da produção foucaultiana para analisar o saber sobre a comunicação organizacional no Brasil como uma prática discursiva. Para a autora, na obra de Foucault, não há um método detalhado, mas é possível selecionar instrumentos dela. Assim, há "pistas que indicam caminhos para encontrar as regularidades dos enunciados, identificar o jogo das contradições, utilizar os fatos comparativos e o que se pode compreender como transformação (...) em uma prática discursiva" (Generoso, 2023, p. 57).

Já Fischer (2012) cita que trabalhar com Foucault é a arqueologia de uma paixão que possibilita fazer aparecer,

> No lugar das unidades límpidas, claras e essenciais, as multiplicidades sujas de vida, púrpuras de sangue, imprevisíveis, inesperadas, miríades de acontecimentos. No lugar da comunicação transparente, jogos de verdade que se fazem em meio a inumeráveis

> obstáculos, quase sempre fora de qualquer controle. No lugar do poder soberano, "mau em si", a existência imersa em relações de poder, pelas quais se criam variadas estratégias de conduzir a si mesmo e aos outros (Fischer, 2012, p. 21).

De acordo com Fischer (2012), Foucault seria o pensador em uma linha fronteiriça. Contudo, afirma que poder, saber e sujeito podem ser definidos como os três conceitos fundamentais da obra do filósofo. Com essa base teórica, a metodologia foucaultiana não abordará ideologias, ou visões de mundo, ou ideias e comportamentos. O compromisso é com a análise de práticas (que criam os objetos de que falam - objetivação) e problematizações. Nesse contexto, a obra do autor costuma ser dividida em arqueologia (saber), genealogia (poder) e prática de si (sujeito). Apesar de apresentar restrições à essa separação, Fischer (2012) exemplifica as abordagens:

> Arqueologista, ele vai apanhar os discursos da Antiguidade Clássica, em que o homem é questionado de diferentes formas, como um ser que pode e deve ser pensado; genealogista, ele se apoia nas práticas que depreende dos discursos, e as que vê em seu movimento e transformação, em suas descontinuidades. É assim que ele descobrirá, nos textos, um conjunto de regras, opiniões, conselhos, aos quais o cidadão devia recorrer para orientar sua prática cotidiana - um conjunto de "práticas de si" -, em direção à uma "arte da existência". A prática de si é considerada uma questão de ordem moral, prescritiva. E o sujeito é alguém que se constitui como sujeito moral (Fischer, 2012, p. 63).

Realizar um estudo baseado nos pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos Discursivos Foucaultianos não é possível sem que se volte o olhar para as relações de poder que perpassam, ao mesmo tempo em que constituem, os saberes em uma determinada sociedade, para determinados sujeitos. Assim, as relações de poder-saber são complementares. De modo sintético, "não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao

poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento" (Foucault, 2007, p. 27).

Dessa forma, até mesmo os movimentos de resistência não ocupam uma posição que é exterior ao poder. Uma vez que se está sempre "no" poder, necessariamente dele não se escapa. Por isso mesmo, as relações de poder "não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário (...) Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder" (Foucault, 2009, p. 106).

Neste cenário, "para Foucault, o objetivo da filosofia é questionar os modos como pensamos, vivemos e nos relacionamos com outras pessoas e com nós mesmos no intuito de mostrar como aquilo-que-é poderia ser diferente" (Oksala, 2011, p. 16). A partir dos Estudos Discursivos Foucaultianos opera-se, portanto, com uma arqueologia do presente, escavando as camadas discursivas. Assim, Foucault "chamou seus estudos de arqueologias e genealogias para distingui-los, e observou que eles eram mais um exercício filosófico que a obra de um historiador" (Oksala, 2011, p. 17).

Um conceito importante para operacionalizar uma análise da comunicação organizacional sob a perspectiva dos Estudos Discursivos Foucaultianos é a dos acontecimentos discursivos. Isso porque

> É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, escondido bem longe de todos os olhares na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (Foucault, 2014, p. 31).

O autor francês defende o projeto de uma descrição de acontecimentos discursivos. Nessa medida, "a descrição dos

acontecimentos discursivos coloca uma outra questão (...): como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?" (Foucault, 2014, p. 33). Além disso, a análise foucaultiana "distingue, na própria densidade do discurso, diversos planos de acontecimentos possíveis" (Foucault, 2014, p. 208). Assim, não se trata de um único acontecimento discursivo, mas de um escalonamento de acontecimentos. Dessa forma, é possível identificar acontecimentos no

> Plano dos próprios enunciados em sua emergência singular; plano de aparecimento dos objetos, dos tipos de enunciação, dos conceitos, das escolhas estratégicas (ou das que transformações que afetam as que já existem); plano de derivação de novas regras de formação a partir de regras já empregadas (Foucault, 2014, p. 208).

UM BREVE MOVIMENTO ANALÍTICO

Considerando o conceito de acontecimento discursivo como uma emergência singular de um discurso, seleciona-se para análise um pronunciamento do Presidente Lula, representante da organização do Governo Federal do Brasil, realizado em fevereiro de 2025, durante entrevista às rádios baianas Metrópole e Sociedade da Bahia, no qual afirmou: "Se está caro, não compra". Esse enunciado circulou em inúmeros suportes midiáticos gerando notícias, memes, reportagens, artigos, entre outros. Contudo, para este movimento descritivo-analítico, será observada como condição material do enunciado (Foucault, 2014) uma publicação que circulou no perfil do *Instagram* do jornal Folha de São Paulo. O recorte se justifica por se tratar de um dos jornais mais antigos e reconhecidos do país, contando, no momento da redação deste texto, com mais de 3,9 milhões de seguidores na rede social mencionada.

Mais do que um recorte da entrevista concedida, a publicação tem valor de notícia pelo impacto social e pela atualidade. Tem também, valor de enunciado porque é composta pelas

propriedades essenciais apresentadas por Foucault (2014): referencial, posição de sujeito, campo associado e existência material.

O enunciado, conforme propõe Foucault (2014), apresenta uma posição de sujeito institucional que é legitimada a falar. O enunciador é o presidente da república que possui proeminência como chefe de estado. Portanto, a notícia apresenta um vídeo com trecho da entrevista do presidente, coberta com uma tarja na qual se lê: "Lula diz que brasileiros devem evitar comprar alimentos caros para driblar a inflação". O texto da legenda que acompanha a publicação é o seguinte: "O presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) afirmou, na manhã desta quinta-feira (6), que os brasileiros devem evitar comprar produtos caros para controlar a alta da inflação de alimentos. Segundo o presidente, 'uma das coisas mais importantes para que a gente possa controlar o preço é o próprio povo'".

A notícia é assinada pela editoria de Economia do referido jornal, outra posição de sujeito institucional que emerge no enunciado, mas que é ocupada apenas com a função de mediação ao atribuir à publicação a forma de notícia. A partir dessa materialidade, é possível acionar uma análise assentada em uma ordem do discurso econômico. Esse campo associado (Foucault, 2014) emerge, pois dialoga, por exemplo, com a máxima da relação entre oferta e procura. Isso porque a fala do presidente cerca o contexto de que no caso de não haver procura, o vendedor será obrigado a vender mais barato, pois o produto pode estragar ou não ter a devida circulação. Entre os domínios possíveis do que aparece no enunciado sob análise, um dos referenciais (Foucault, 2014) é que o comportamento de consumo popular pode influenciar o cenário da inflação, uma vez que não comprar produtos caros pode ser uma estratégia para a regulação de preços. Outro referencial é sobre a economia doméstica e a inflação de alimentos. Sendo assim, além de performar sobre a realidade econômica, demonstra o saber sobre como se comportar diante de um contexto inflacionário. Produzindo, em certa medida, um

discurso de resistência em que não se deve apenas aceitar o que está posto como um fim.

Diante disso, a afirmação do presidente associa-se ao conceito da comunicação integrada pois, ao final do vídeo, afirma que o principal objetivo de seu governo é fazer com que o trabalhador consiga ter poder de compra, ou seja, que os preços caibam no salário dos trabalhadores. Assim, a regulação do salário mínimo é um discurso recorrente na prática discursiva deste governo. Desse modo, há uma coerência na fala proferida e no discurso praticado pelo Governo Federal atual, organização que o presidente representa, bem como com a posição de sujeito que assume durante a sua trajetória política.

É possível, ainda, relacionar esse acontecimento discursivo com outro campo associado: a nova racionalidade governamental neoliberal, bem como com as novas formas de constituição dos sujeitos. Isso porque "os sujeitos liberais não são seres naturais com formas previsíveis de conduta e interesses calculáveis" (Oksala, 2019, p. 122-123). O que se propõe é o exercício contrário, entendê-los como "um certo tipo de sujeito historicamente construído, que possibilitou uma arte de governo a ser desenvolvida de acordo com os novos princípios da economia" (Oksala, 2019, p. 123).

Sob a perspectiva dessa inter-relação, a afirmação do presidente pode ser analisada como condizente com o projeto econômico que é plataforma do Governo Federal: voltado para os trabalhadores. Isso materializa-se em políticas tais como o reajuste do salário mínimo, a revisão da tabela do Imposto de Renda e a revisão das faixas de renda do programa Minha Casa, Minha Vida.

Contudo, uma organização depende também da relação que estabelece com os seus públicos (Kunsch, 2003). Em associação, nas formas contemporâneas de governo, os hábitos instigados nos sujeitos constituídos nas relações com os governos "não mais objetivam transformá-los primariamente em máquinas dóceis e eficientes; eles pretendem construí-los como consumidores e empreendedores" (Oksala, 2019, p. 123). Uma materialização dos modos de subjetivação dos sujeitos, atualmente, sob o governo

chefiado pelo presidente Lula, são os comentários postados por eles na notícia da Folha de São Paulo em análise.

Mobilizam-se os três primeiros comentários que aparecem na publicação no momento da redação deste texto. No primeiro, lê-se: "O imposto caro eu posso deixar de pagar tbm?". Verifica-se, nessa sequência enunciativa, a manifestação da comunicação integrada. Isso porque o usuário da rede social, responsável pelo comentário, aciona uma dimensão que faz parte da organização Governo Federal, mas que não está diretamente presente na pauta da notícia. Ou seja, o enunciado desloca o foco da inflação para a tributação, instaurando um novo campo de problematização mesmo que ainda tenha como referencial o campo econômico. Desse modo, indica que uma organização será percebida em seu todo e não especificamente ao único referencial colocado sob evidência. Outro direcionamento é a subjetivação do usuário que ao assumir a posição de sujeito cidadão contribuinte redireciona a afirmação do presidente em seu benefício: se o presidente sugere que ele deixe de consumir os produtos que estão caros, considera que o sujeito também deveria deixar de pagar os impostos que sustentam economicamente o Governo Federal e, igualmente, são considerados altos.

O segundo comentário segue em sentido semelhante: "O imposto está muito caro, posso não pagar tbm?". Chama-se atenção para a circulação dos comentários na rede social. O primeiro tem 356 curtidas e 13 respostas, enquanto o segundo possui 706 curtidas e 24 respostas. Dessa forma, percebe-se uma subjetivação semelhante de diversos sujeitos usuários da rede social, uma vez que a curtida representa uma aceitação daquilo que foi escrito.

Já o terceiro comentário teve uma abrangência ainda maior, com 2005 curtidas e 88 respostas. Trata-se de um comentário com teor mais humorístico e que aciona uma memória discursiva da campanha eleitoral do presidente Lula, eleito em 2022. O usuário redigiu: "Prometeu picanha, entregou jejum intermitente". Trata-se de uma posição de sujeito eleitor que se subjetiva como descontente com a entrega do presidente e, por consequência, do

Governo Federal. Por ocasião da campanha, o então candidato Lula mencionou, em diversos momentos, que o povo precisaria poder comprar picanha - um corte nobre de carne - novamente. Desse modo, objetiva-se uma afirmação de aumento do poder de compra do trabalhador. Ao associar essa afirmação de campanha do atual presidente com a perspectiva do jejum intermitente (estratégia alimentar em que o indivíduo realiza refeições com longos períodos de jejum), o sujeito do discurso aciona a percepção de um governo que prometeu acesso a produtos e entregou a falta ou dificuldade de acesso. Essa forma de subjetivação que emerge no comentário é apoiada por mais de dois mil outros sujeitos usuários da mesma rede social.

A série analisada possibilita perceber que a filosofia da comunicação integrada e de organizações que existem no contexto contemporâneo demonstram a indissociabilidade da história do presente. Materializa-se por meio da notícia e dos comentários uma relação de poder-saber (Foucault, 2007) que se evidencia a partir das posições de sujeito discursivas produzindo, assim, um jogo estratégico perante a organização. Isso porque retomam até mesmo afirmações de campanha eleitoral e associam à organização atual do Governo Federal.

LINHAS FINAIS

A associação das teorias e métodos da Comunicação Organizacional e dos Estudos Discursivos Foucaultianos pode ser frutífera para analisar diversos tipos de organizações e de materialidades discursivas. Tal empreendimento permite enriquecer as reflexões e percepções em torno da produtividade do discurso para compreender as relações de poder, o saber em produção e disputa na história do presente e ir além de análises quantitativas do que as plataformas digitais já oferecem. Considerando o contexto contemporâneo, que se volta cada vez mais para o digital, optou-se por analisar uma notícia publicada na

rede social Instagram. Contudo, movimentos analíticos análogos podem ser desenvolvidos sob outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Rudimar. A teoria da complexidade e novas perspectivas para os estudos de comunicação organizacional. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Comunicação Organizacional:** histórico, fundamentos e processos. 1 vol. São Paulo-SP: Saraiva, 2009. p. 135-164.

BROWN, Wendy. O Frankenstein do neoliberalismo: liberdade autoritária nas "democracias" do século XXI. In: RAGO, Margareth; PELEGRINI, Maurício. (Orgs.) **Neoliberalismo, Feminismos e Contracondutas:** perspectivas foucaultianas. São Paulo-SP: Intermeios, 2019. p. 17-49.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOLHA DE SÃO. PAULO. **Lula diz que brasileiros devem evitar comprar alimentos caros para driblar a inflação** [vídeo]. Instagram, 6 fev. 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DFvqzcnvuGC/?igsh=NXJoYmFqMjkwbm53. Acesso em: 10 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** 8 ed. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** A vontade de saber. 19 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GALINDO, Cristina. **Quando as empresas são mais poderosas que os países.** Publicado em: 07 nov. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/03/economia/1509714366_037336.html. Acesso em: 11 set. 2023.

GENEROSO, Isaura Mourão. **Comunicação Organizacional:** saber e prática-discursiva: uma compreensão inspirada em Michel Foucault. Curitiba-PR: Appris, 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2009

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. A comunicação nas organizações: dos fluxos lineares às dimensões humana e estratégica. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.) **A comunicação estratégica nas organizações:** aportes conceituais e aplicados. São Paulo: Summus, 2016. p. 31-54.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada.** Edição Revista. São Paulo: Summus, 2003.

NAVARRO, Pedro. Estudos discursivos foucaultianos: questões de método para análise de discursos. **MOARA - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras.** v. 1, n. 57, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9682. Acesso em: 13 set. 2023.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OKSALA, Johanna. O sujeito neoliberal do feminismo. In: RAGO, M; PELEGRINI, M. (Orgs.) **Neoliberalismos, feminismos e contra-condutas:** perspectivas foucaultianas. São Paulo: Intermeios, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2007.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria A. Kneipp. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação.** 5 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

CARTOGRAFANDO OS FEMINISMOS E SUAS DESCONTINUIDADES: EPÍSTOLA GENEALÓGICA PARA CHRISTINE DE PIZAN E PARA AS MULHERES DO SUL GLOBAL

Tacia Rocha[1]

Maringá-PR, 11 de setembro de 2025.

Insígne autora Christine de Pizan, como vai?

Figura 1. British Library, Harley 4431, fol. 4r.



Fonte: Filósofas. Disponível em: https://www.filosofas.org/pizan. Acesso em 11 set. 2025.

[1] Doutora e mestra em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE/UEM). Recebe o fomento "Bolsa Pesquisa", pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), onde também é professora. Orcid: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1147-0158. E-mail: tacia.rocha.f@gmail.com.

Esta carta que lhe escrevo é, na verdade, uma reescrita. O texto original nasceu como uma avaliação na disciplina *Raça, Gênero e Sexualidade: Interseccionalidade e Marcadores Sociais da Diferença*, que cursei em 2023 no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (PPGAS/USP), sob a regência da Profa. Dra. Carolina dos Santos Bezerra Perez. Não a enviei na época, não apenas pela evidente impossibilidade espaço-temporal que nos separa, mas por não dispor de um suporte onde pudesse publicá-la, lançando-a ao mesmo tempo para a anterioridade e a posteridade.

Agora, finalmente, esta epístola nasce, escrita para você e em sua memória, Christine de Pizan (1364–1430), a **"primeira mulher escritora profissional no ocidente"** (Schmidt, 2020, p. 1). É também dedicada à minha mãe, meu primeiro exemplo de mulher e feminista "radical", e a todas as mulheres do Sul Global que são minhas contemporâneas. Àquelas que me antecederam, eu devoto profunda gratidão e me sirvo de seus saberes nesta carta, e àquelas que virão e terão acesso a este texto e aos direitos conquistados por nós todas.

E já que esta carta nasce de um desejo de sinceridade, confesso que, no processo, esqueci-me da centralidade do "conhecimento situado" para a epistemologia feminista (Hirata, 2014, p. 61). Esse conceito revela que a suposta "neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência" escondem a visão de mundo de seus criadores: "homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes" e "brancos" (Hirata, 2014, p. 61-62). Assim, destaco que meu posicionamento é situado. Sou uma mulher branca, de classe média, heterossexual, cisgênero, brasileira, feminista, solteira, sem filhos e cristã — características que me conferem privilégios e marcam as particularidades da minha voz. Essa voz também é moldada pelo meu percurso intelectual, que une os estudos discursivos foucaultianos aos feminismos, linguagem e comunicação, e pela minha atuação como docente nas respectivas áreas.

Ao me autodefinir, marcando meu ponto de vista como parcial, eu "solto" minha voz e uso minha "língua". Esta atitude, encorajada por meu amigo Rodrigo Dall'Ago, inspira-se diretamente na escritora feminista Gloria Anzaldúa (1942-2004). Foi Anzaldúa (2000) quem abriu espaço para o feminismo latino na década de 1980 com seu clássico *Borderlands/La Frontera* (Collins, 2017, p. 9) e quem inspirou o título desta carta com seu texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. A seleção dos pontos de inflexão e tensionamento dos feminismos são a minha leitura particular, oferece uma genealogia, entre muitas possíveis, construída a partir de outras feministas que tive acesso na bibliografia da referida disciplina[2].

Agora que contextualizei o propósito desta epístola, preciso explicar a data no cabeçalho. Imagino seu espanto ao ler "11 de setembro de 2025", já que você nasceu em 1364. Eu escrevo diretamente do seu futuro, do famigerado século XXI. Enquanto você é de Veneza, eu sou do Brasil, um país do chamado "Novo Mundo" que, a partir de 1500, foi invadido e violentamente colonizado por portugueses, que desconsideraram os povos originários que aqui já viviam. Os séculos que se seguiram à sua vida, Christine, foram marcados por um modelo (in)civilizatório no qual nações europeias buscaram expandir seus territórios e riquezas.

Hoje, vivo no **"Sul Global"**, um termo usado para designar países como o meu, cuja experiência histórica foi moldada pelo colonialismo e que, por isso, sofrem com profundas desigualdades. Inclusive, a data 11 de setembro de 2025 é ilustre, pois pela primeira vez no Brasil um presidente e generais vis, truculentos e anti-democráticos foram condenados por tentativa de golpe de Estado após um pouco mais de 100 anos de República.

---

[2] Disponível em: https://ppgas.fflch.usp.br/sites/ppgas.fflch.usp.br/files/programas/2023-11/FLS5938%20%E2%80%93%20Ra%C3%A7a%2C%20G%C3%AAnero%20e%20Sexualidade%20Interseccionalidade%20e%20Marcadores%20Sociais%20da%20Diferen%C3%A7a.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

Aliás, a história de golpes no Brasil é longa… começando com a invasão e exploração por séculos anteriormente relatada. A própria mestiçagem - a mistura de etnias - teve a violência como matriz, como revela uma pesquisa de 2025 publicada pela revista *Science*. O estudo aponta que nossa linhagem materna tem forte ancestralidade **africana (42%) e indígena (35%)**, enquanto que a paterna é predominantemente **europeia (71%)** (Guimarães, 2025). Como sintetiza a historiadora Maria Helena Machado, "nossa mãe é africana, nossa avó é indígena e nosso avô é um europeu que não se casou com ela" (Guimarães, 2025).

Nesse cenário, as mulheres não brancas — ameríndias e amefricanas — enfrentaram uma **tripla opressão** de raça, sexo e classe (Gonzales, 2020, p. 44). Elas foram desumanizadas, submetidas ao "sexo forçado com os colonizadores brancos" e a uma exploração laboral que as "levou a trabalhar até a morte" (Lugones, 2020, p. 76). Reduzidas à "animalidade": embora "marcadas sexualmente como fêmeas", eram-lhes negadas as "características da feminilidade", como a "pureza e a passividade sexual", que foram legadas exclusivamente às "fêmeas burguesas brancas" para garantir a reprodução da classe e da raça dominante (Lugones, 2020, p. 72, 76). Essa realidade histórica derruba a farsa da "democracia racial", uma ideia popularizada por Gilberto Freyre (Ribeiro, 2019, p. 7), mas denunciada por intelectuais como Florestan Fernandes (Ribeiro, 2019, p. 8), que cunhou a expressão "**mito da democracia racial**" para expor o engodo dessa narrativa.

Apesar do panorama sombrio, sinto-me próxima de você, Christine, pois a história de minha mãe se assemelha à sua. Você se viu sozinha para sustentar seus filhos após a morte do marido; minha mãe, ao se divorciar nos anos 1990 — período em que a sociedade ainda desacreditava da capacidade feminina —, também conseguiu me educar por meio de seu trabalho digno. Ambas perseveraram: você encontrou sustento compondo e vendendo poesias, e ela se tornou vendedora, sem se casar novamente, assim como você. Admiro-a, Christine, por considerá-la uma mulher "subversiva" para o seu tempo, assim como aprecio quem desafia

as regras para viver o que considera bom para si. Como um acontecimento pode nos libertar para outras facetas de nossa existência, não é mesmo, Christine?

Como esta é a primeira carta que lhe escrevo, preciso me apresentar: meu nome é Tacia Rocha e sou pesquisadora e professora. Em minhas andanças, descobri o feminismo, um movimento social e teórico surgido no século XIX contra a violência de gênero e a favor da igualdade. E você, Christine, é considerada uma **protofeminista**, uma precursora. Ainda na Idade Média, você foi pioneira ao reivindicar que as mulheres recebessem a mesma educação que os homens, demonstrando que a racionalidade não é determinada pelo sexo. Sua tese foi defendida séculos depois pelas feministas iluministas e suas conquistas, alcançadas ao longo do século XX no Ocidente (Wollstonecraft, 2016). A minha fotografia, uma tecnologia de imagem do século XIX, está na seção "Sobre os(as) autores(as)"; gostaria que você passasse por lá para me conhecer.

Seus saberes e comportamentos revelam o que hoje chamamos de "consciência feminista", que, segundo a historiadora estadunidense Gerda Lerner (2019, p. 411), se caracteriza por cinco elementos: 1) a percepção de que as mulheres pertencem a um grupo subalternizado; 2) o reconhecimento de que a subordinação é social, e não natural; 3) o desenvolvimento da sororidade; 4) a criação de estratégias para mudar essa condição; 5) a formulação de uma visão de futuro.

Sua defesa da condição intelectual feminina deu origem à *querelle des femmes* (*the woman question*), uma disputa literária e política que se estendeu por quatro séculos debatendo a condição feminina em três eixos: 1) a defesa da educação para mulheres; 2) a releitura feminista de textos canônicos; 3) a construção de uma história das mulheres (Deplagne, 2021, p. 28). Essa disputa, segundo a historiadora estadunidense Joan Wallach Scott (2001), continua até, pelo menos, o final do século XX.

E foi você, ilustre Christine, quem deu o pontapé inicial nessa batalha com sua *Epístola ao Deus do Amor* (1399), que inaugurou a

polêmica conhecida como *querelle de la Rose* (Deplagne, 2021, p. 29). Nela, você critica obras consagradas pela tradição misógina, como os tratados de Ovídio, *Os Remédios de Amor* e *A Arte de Amar* (versos 365–383), e o *Roman de la Rose* [Romance da Rosa], de Jean de Meun (versos 388-389) (Deplagne, 2021, p. 30).

A propósito, fiquei emocionada com sua obra *A Cidade das Damas* (Pizan, 2012), na qual você constrói uma cidade utópica para salvaguardar as mulheres, apresentando biografias de figuras femininas virtuosas e reescrevendo mitos a partir de uma perspectiva feminista, em oposição à "tradição androcêntrica" de autores como Boccaccio e Aristóteles (Deplagne, 2021, p. 30-31). Por sua afronta e coragem, você é, ao mesmo tempo, interlocutora a quem endereço esta carta e integrante da minha genealogia feminista.

Escarafunchando a sua vida, descobri que você não era apenas autora, mas também editora e diretora criativa de seus manuscritos, atuando como *publisher* para garantir sua independência financeira. Por tudo isso, você inaugura

> uma espécie de gênero literário que traz as mulheres para o centro do debate, sob uma nova perspectiva, e estabelece como diretrizes centrais da argumentação a construção de uma história das mulheres, a reescrita dos mitos, a crítica feminista da Bíblia e a discussão sobre educação feminina (Deplagne, 2021, p. 32).

Dada a sua relevância como crítica literária à misoginia, como escritora feminista que coloca as mulheres como protagonistas e como advogada do acesso das mulheres à educação, fiz questão de colocar sua gravura na primeira página, para que todos/as possam conhecê-la (Figura 1). Como vivemos em uma época na qual os feminismos avançaram, a equidade de gênero se tornou uma política global (sem problematizar os riscos que isso um política neoliberal atenta contra a radicalidade do movimento), e foi incluída na Agenda 2030 da ONU como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número cinco, você é uma

figura muito cara para a nossa história de mulheres como sujeitos políticos e do conhecimento.

Ufa... Quanta notoriedade sua biografia alcançou no século XXI, não é mesmo Christine? É um desafio quase irrealizável explicar um mundo hiperconectado para você, que viveu entre a Idade Média e o Renascimento, mas depois você me pergunta o que não tiver entendido. Por ora, saiba que tenho muitos conceitos que decorreram da luta das mulheres ao longo dos séculos para lhe apresentar.

Sirva-se de um chá quente com uma rodela de laranja ou lima da Pérsia. Fiz o mesmo por aqui, mas com um chá gelado de hibisco para combinar com o clima dos trópicos e um pãozinho de queijo. Tenho muitos conceitos para lhe apresentar. Começarei explicando que minha análise não segue a tradicional classificação das "ondas" do feminismo, que apagam a contribuição de feministas negras (Figueiredo, 2020, p. 4) e a singularidade do nosso contexto latino-americano (Escosteguy, 2020, p. 108). Em vez disso, utilizo a **genealogia**, método histórico formulado pelo filósofo francês Michel Foucault, inspirado no filósofo alemão Friedrich Nietzsche, que não busca a origem, mas os múltiplos e descontínuos pontos de surgimento de um fato, entendendo que a verdade é um evento produzido em um espaço e tempo específicos (Candiotto, 2007).

A genealogia entende que "a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento". O verdadeiro é um *a priori* histórico, algo produzido como um evento em um espaço e tempo específicos: no espaço, porque uma verdade não é válida em qualquer lugar; no tempo, porque algo só é verdadeiro em uma determinada época (Candiotto, 2007). Para Foucault, a verdade tem uma história em sentido genealógico; ela é da ordem do que acontece, um "efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas" (Candiotto, 2007, p. 205). Nesse sentido, você, Christine, provocou um "acontecimento" ao iniciar a *querelle de la Rose*, abrindo uma fenda no discurso misógino dominante, permitindo que a defesa das mulheres ganhasse vigor na ordem do discurso.

A genealogia busca registrar a **proveniência** (*Herkunft*) e a **emergência** (*Entstehung*) dos acontecimentos (Foucault, 2015, p. 63). A **proveniência** da sua história está nas práticas literárias que instituíram um regime de verdade em favor da igualdade entre os sexos. O foco desse conceito é a "exterioridade dos acidentes" e a dissociação da ideia de um sujeito universal, introduzindo a noção de dispersão histórica (Candiotto, 2007, p. 206). A **emergência**, no seu caso, foi o debate literário que você iniciou e que provocou um verdadeiro "acontecimento" nas práticas discursivas de sua época. Esse acontecimento se opõe à busca por uma origem única, na qual analisa-se o surgimento a partir de um salto em que novas forças se chocam e ganham vigor. A *querelle des femmes* funciona, portanto, como um acontecimento exemplar, pois as condições históricas da época e a posição intelectual que você ocupava na corte dos *Valois* lhe permitiram desfrutar um estatuto de sujeito e polemizar em defesa das mulheres — um procedimento que Foucault (2012) chama de "rarefação" dos sujeitos que podem falar.

Resumindo a postura teórica que me orienta na elaboração desta carta: atuo aqui como uma genealogista ao traçar uma narrativa descontínua dos feminismos. A tarefa é submeter as verdades que a cultura tornou evidentes a uma "prova de acontecimentalização" (Candiotto, 2007, p. 206), de modo a revelar seu jogo sempre empírico e provisório, que institui discursos (eixo do saber), induz comportamentos (eixo do poder) e produz subjetividades (eixo do sujeito). O poder é positivo, pois ele produz verdades, sujeitos, condutas e objetos de determinadas práticas discursivas (Foucault, 2012). Por isso, Christine, você verá que nós passaremos por conceitos basilares e acontecimentos feministas ao longo da história descontínua relatada nesta carta.

Aliás, ao falar em descontinuidade histórica, observa-se um lapso temporal entre a sua época e o Iluminismo, meados do século XVIII e início do século XIX, quando mulheres brancas retomaram o protagonismo na esfera pública. Filósofas como Mary Astell (1666-1731), Mary Wollstonecraft (1759-1797) e Marie de Gournay (1565-1645), conhecidas como lógico-igualitaristas, denunciaram a

opressão e reivindicaram direitos à educação, ao voto e ao trabalho, dando continuidade à sua luta (Zirbel, 2021).

A partir de então, o feminismo passou a disputar a definição do que é "ser mulher", propondo novos modos de subjetivação (Rago, 2001, p. 59), um domínio até então exclusivo dos homens. Essa mudança, que tornou o mundo ocidental mais **feminino** e **feminista**, opôs-se às "formas de sujeição impostas pelo olhar masculino, pela ciência, pela moral e pela cultura masculinas", abrindo caminho para a "possibilidade de construção de múltiplas subjetividades" (Rago, 2001, p. 59). Toda essa (re)formulação está ligada à articulação entre o movimento político dos anos 1970 e a produção acadêmica que passou a entender a relação entre sexo e gênero como uma construção social (Rago, 2001; Figueiredo, 2008, p. 237). No Brasil, os estudos de gênero ganharam força nos anos 1980, impulsionados pela redemocratização (Figueiredo, 2008, p. 238).

Nesse período, a historiadora Michelle Perrot questionou a possibilidade de uma "história das mulheres", apontando o risco de criar outro sujeito universal e destacando a necessidade de problematizar as relações entre os sexos (Rago, 2012, p. 371). Foi assim que o **gênero** passou a ser compreendido como uma categoria relacional e desbiologizante. **Relacional** — para enfatizar que o mundo das mulheres é parte do mundo dos homens — e como uma forma de destacar o caráter social das distinções baseadas no sexo, rejeitando o **determinismo biológico** (Scott, 2017, p. 75). O conceito também foi usado como sinônimo de "mulheres" para conferir legitimidade ao campo de estudos (Scott, 2017, p. 75).

No entanto, as noções de gênero descritas no parágrafo anterior foram meramente descritivas. Não questionaram os paradigmas vigentes e a *história das mulheres* foi tratada como um campo à parte, desvinculado da história "maior" — a política e a econômica (Scott, 2017, p. 74). Também mantiveram dicotomias como sexualidade/política e mulheres/homens, sem "poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes" (Scott, 2017, p. 76).

Diante de tal limitação, ficou evidente que a história das mulheres precisava utilizar o **gênero** como uma ferramenta de análise capaz de dar conta tanto das desigualdades persistentes quanto das experiências sociais que são radicalmente diferentes ao longo do tempo (Scott, 2017, p. 85). Por isso, Scott (2017, p. 86) propôs gênero como uma categoria histórica em duas partes interligadas:

1. Um **elemento constitutivo das relações sociais**, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos;

2. Uma **forma primária de dar significado às relações de poder**, legitimando de diversas maneiras sua distribuição na sociedade.

A **primeira parte** é composta de quatro aspectos, que operam em conjunto, embora não de forma simultânea ou como simples reflexos uns dos outros (Scott, 2017, p. 86): **1) símbolos culturalmente disponíveis**, representações que evocam noções sobre o feminino e o masculino (como Eva e Maria); **2) conceitos normativos**, interpretações que tentam fixar os significados desses símbolos, geralmente por oposições binárias (nos discursos religiosos, jurídicos, políticos e científicos); **3) instituições**, além da família, o gênero é construído e reforçado em instituições como o mercado de trabalho (sexualmente segregado), a educação e o sistema político; **4)** e a **identidade subjetiva**, construída a partir de atividades e representações sociais historicamente específicas.

A **segunda parte da definição** significa que, embora o poder nem sempre se refira literalmente ao gênero, as diferenças biológicas são frequentemente usadas para estruturar a vida social e legitimar hierarquias (Scott, 2017, p. 88).

A inserção do gênero como categoria analítica foi, portanto, crucial. Permitiu que as epistemologias feministas — em diálogo com áreas como a Psicanálise, a Teoria Crítica Marxista e o Pós-Modernismo — realizassem uma ampla crítica cultural, teórica e epistemológica ao modo dominante de produção científica (Rago, 2012, p. 373). Esse modelo científico dominante se baseia na pretensa neutralidade de um sujeito universal: o homem branco,

heterossexual, civilizado e do Primeiro Mundo, excluindo todos os que escapam a essa norma. Uma ciência que opera pela lógica da identidade, incapaz de pensar a diferença e que privilegia as práticas masculinas e a esfera pública em detrimento do mundo privado e das experiências femininas (Rago, 2012, p. 374).

No entanto, Christine, apesar da importância da categoria "gênero" para a crítica feminista, sua aplicação universal logo se mostrou problemática. As feministas euro-estadunidenses, enquanto grupo, transformaram "questões particulares das mulheres em questões públicas", universalizando conceitos como "mulher", "gênero" e "sororidade", que estavam profundamente enraizados na experiência da família nuclear burguesa e patriarcal (Oyěwùmí, 2020, p. 84). Como argumenta a socióloga feminista brasileira Luiza Bairros (2020, p. 213), essa abordagem desconsiderava marcadores sociais fundamentais como raça, classe social e orientação sexual.

A crítica acima é reforçada por estudos de outras sociedades: a socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2020, p. 89) demonstra que a "família iorubá tradicional" não era organizada pelo gênero antes da colonização, mas sim pela ancianidade, baseada na idade relativa (Oyěwùmí, 2020, p. 89). Da mesma forma, a escritora indígena Paula Gunn Allen aponta que muitas comunidades nativo-americanas eram "ginocêntricas" e reconheciam positivamente um "terceiro gênero" (Lugones, 2020, p. 62).

A feminista argentina María Lugones (2020, p. 71), por seu turno, insiste na necessidade de analisar a "coconstrução entre a colonialidade do poder e o sistema de gênero colonial/moderno". Essa noção possui um "lado visível/iluminado" para as mulheres brancas e um "lado oculto/obscuro" para as colonizadas (Lugones, 2020, p. 71). Falar em "mulher" como categoria universal, portanto, ignora a racialização da estrutura e cria uma falsa sororidade.

É nesse contexto que, no Brasil, o feminismo decolonial se manifesta em conceitos como a "amefricanidade", de Lélia Gonzalez (Pires, 2020, p. 324) e o "quilombismo", de Abdias Nascimento (Pires, 2020, p. 326). São "ferramentas político-

culturais" que partem da nossa realidade para desafiar a lógica da modernidade/colonialidade e refundar a matriz de humanidade a partir de perspectivas afrocentradas e decoloniais (Pires, 2020; Curiel, 2020).

Esse problema de universalização dos valores de mulheres brancas e burguesas, exclusão das mulheres negras e pobres da luta hegemônica, próprio do feminismo no século XX, também foi apontado pela ativista feminista estadunidense bell hooks (2015). Em seu artigo de 1984, *Mulheres Negras: Moldando a Teoria Feminista*, a autora faz uma crítica à obra *A Mística Feminina* (1963), de Betty Friedan. A última apresentou o "problema que não tem nome" — o anseio de esposas brancas de classe média por uma carreira — como universal, ignorando as mulheres não brancas e pobres, "sem homens, sem filhos, sem um lar", que já estavam há muito tempo no mercado de trabalho (hooks, 2015, p. 193-194).

Foram as feministas negras que, a partir de suas experiências, nos fizeram perceber que essa visão de "opressão" era parcial. hooks (2019, p. 197) propõe uma distinção crucial: ser oprimido é não ter escolhas. Como muitas mulheres brancas podiam fazer escolhas, os termos "**exploração**" e "**discriminação**" seriam mais adequados para explicar a condição delas. Já as mulheres não brancas e pobres, que de fato não tinham opções, eram os verdadeiros alvos da "**opressão**". E, ao contrário da "condição feminina" — um discurso naturalista e imutável —, a opressão é uma situação política e social, que pode e deve ser modificada (hooks, 2019, p. 197).

Essa crítica radical ao feminismo branco integrou o movimento conhecido como *Black Feminism* foi o embrião para o conceito de **interseccionalidade**. Entre os anos 1960 e 1980, esse movimento defendia a premissa de que a "**liberdade é indivisível**" (Collins, 2017, p. 7-8). Depois, essa noção que compreende a interconexão entre racismo, sexismo e exploração de classe foi formalizada academicamente por Kimberlé Crenshaw em 1991.

Contudo, como genealogista, ressalto que a nomeação acadêmica de interseccionalidade não é sua origem. Escolher esse

marco "apaga o período anterior, quando houve uma forte sinergia entre a investigação crítica da interseccionalidade e a práxis crítica" (Collins; Bilge, 2020, p. 97). A palavra é herdeira de todas práticas e discursos gestados no interior dos movimentos sociais que a antecederam, nos quais, além de bell hooks, Angela Davis e Patricia Hill Collins foram intelectuais fundamentais para aprofundar a análise das formas combinadas de desigualdade (Henning, 2015, p. 107-108).

E mais: se partimos do pressuposto de que a interseccionalidade é uma "perspectiva parcial" (Haraway, 1995, p. 21), que surge das experiências de mulheres não brancas para analisar sistemas de opressão interligados (Collins; Bilge, 2020, p. 97), ela já estava presente no século XIX, no discurso feminista abolicionista dos Estados Unidos. Um exemplo emblemático é o pronunciamento de **Sojourner Truth** em 1851, que, ao questionar "e não sou eu uma mulher?", fez uma crítica contundente ao essencialismo da categoria "mulher", mostrando que não desfrutava do mesmo *status* que as mulheres brancas (Henning, 2015, p. 104-105).

No Brasil, a ausência da questão racial no feminismo hegemônico - racismo por omissão - se deve a uma amnésia nacional em torno da escravidão, estratégia de poder que silenciou o tema após a Lei Áurea (1888) e a Proclamação da República (1889). A antropóloga feminista brasileira Lélia Gonzalez (2020, p. 38) defende que essa omissão infantilizou as mulheres não brancas, tratando-as como "infantes", ou seja, sujeitos "falados pelos outros". A consequente alienação foi reforçada pela identificação com o "sujeito-suposto-saber", isto é, o colonizador. A herança colonial portuguesa, com sua estrutura social hierarquizada, e a política de branqueamento do final do século XIX e início do século XX, consolidaram o mito da democracia racial, que ainda hoje é usado para negar a urgência de políticas de reparação (Gonzalez, 2020; Carneiro, 1996). É nesse cenário que as mulheres ameríndias e amefricanas podem encontrar uma solidariedade tão importante quanto a racial: a irmandade, tornando a formação de um

feminismo afro-latino-americano no Brasil tão urgente e necessária (Gonzalez, 2020).

Contemporaneamente, a internet e as tecnologias digitais ampliaram e diversificaram o espaço de atuação política feminista. Esse período de efervescência, caracterizado por alguns como a "quarta onda" ou a "primavera das mulheres" de 2015, em que a democratização da comunicação na internet amplificou as vozes cidadãs, assim como as diversificou. Diferente dos momentos do feminismo relatados nos parágrafos anteriores, o atual emergiu por meio de uma série de mobilizações que congregam a defesa de reivindicações históricas do movimento feminista e LGBTQI+ com o movimento de mulheres negras e jovens que, juntos, combatem comportamentos sexistas em suas intersecções com raça e classe, além de redes feministas transnacionais, em um cenário político conservador (Escosteguy, 2020; Silva, 2019).

Tudo que lhe contei, Christine, aprendi na disciplina da professora Carolina, no PPGAS da USP, como anunciei no início desta carta. A maior mudança que as leituras provocou na minha percepção foi compreender a importância epistemológica da pluralidade de feminismos e reconhecer como as contribuições das perspectivas negras enriquecem a produção acadêmica no enfrentamento aos sistemas de opressão integrados.

Os feminismos decoloniais, por sua vez, desmascaram a lógica da modernidade ocidental, que se promoveu como emancipadora enquanto, simultaneamente, criou um padrão de poder baseado na colonialidade. Também propõem um "**desengajamento epistemológico**" com a criação de ferramentas teóricas e políticas próprias, que transformam a subalternidade em sujeito do conhecimento, não mais seu objeto.

Não quis de forma alguma ser exaustiva no relato e espero ter sido inteligível para você, no século XV, assim como para nossas irmãs do Sul Global. Vivemos muitas transformações em uma sociedade verdadeiramente mais complexa que a sua, com a inserção de mulheres diversas, nos mais variados setores. Segue a fotografia da minha professora, Christine!

Figura 2. Carolina dos Santos Bezerra Perez



Fonte: Google.

Aproveito o ensejo para revelar que gostaria muito de tê-la conhecido pessoalmente. Você é a minha heroína medieval!

Aguardo ansiosamente por sua resposta, aí do passado, e pelas respostas presentes e futuras!

Com afeto e gratidão,

Tacia Rocha

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. DOI: 10.1590/%x.

Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880. Acesso em: 11 set. 2025.

CALADO, Luciana. Saboreando o saber:a aventura intelectual de Christine de Pizan no seu "Caminho de longo estudo". **Anais Seminá Mulher UNESC**, 2010. Disponível em: https://meridianum.ufsc.br/files/2017/09/CALADO-Luciana.-Saboreando-o-saber-a-aventura-intelectual-de-Christine-de-Pizan-no-seu-%E2%80%9Ccaminho-de-longo-estudo%E2%80%9D-F.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

CANDIOTTO, Cesar. **Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault**. Kriterion, Belo Horizonte, n. 115, jun/2007, p. 203-217.

CARNEIRO, Sueli. O mito da democracia racial. In: LAMOUNIER, Bolívar (Org.) **Brasil & África do Sul:** uma comparação. São Paulo: Editora Sumaré: Idesp, 1996.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, jan/jun. 2017 v. 5, n. 1, p. 6-17. ISSN: 2317-4919. Disponível em: https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559. Acesso em: 11 set. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberley. Mapping the Margins-Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, Jul., 1991, pp. 1241-1299. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1229039?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents. Acesso em: 11 set. 2025.

DEPLAGNE, Luciana Calado. ***Querelle des Femmes*:** Mapeamento em Português. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, V. 7, N. 2, 2021, p. 28- 42. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2021/10/PDF-Querelle-des-Femmes-Luciana-Calado-2.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Comunicação e Gênero no Brasil: discutindo a relação. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 103–138, 2020. DOI: 10.29146/eco-pos.v23i3.27643. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27643. Acesso em: 11 set. 2025.

FIGUEIREDO, Ângela. Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: SANSONE, Livio Sansone; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça:** novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Ver. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 237-255.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 33-49

GUIMARÃES, Maria. O brasileiro é ainda mais miscigenado do que você pensa. **Pesquisa Fapesp**, ed. 352, jun. 2025. Atualizado em 4 ago. 2025. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/o-brasileiro-e-ainda-mais-miscigenado-do-que-voce-pensa/. Acesso em: 11 set. 2025.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773. Acesso em: 11 set. 2025.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97–128, 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900. Acesso em: 11 set. 2025.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. Tempo Social, revista de

sociologia da USP, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979. Acesso em 11 set. 2025.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 16, p. 193–210, 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2237. Acesso em: 11 set. 2025.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO MÉDIO E GESTÃO. Ep. 1 - O Mito da Democracia Racial - Coleção Antirracista.2022. Disponível em: observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/luz-camera-gestao/detalhe/ep-1-o-mito-da-democracia-racial. Acesso em 14 dez. 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 311-333

PIZAN, Christine de. **A cidade das Damas**. Tradução e apresentação Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. Prefácio Ildney Cavalcanti. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012. 352p.

RAGO, Margareth. **Feminizar é preciso:** por uma cultura filógina. São Paulo em Perspectiva. Fundação SEADE, v. 15, n. 3, p. 53-66, 2001. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/38641. Acesso em: 14 dez. 2023.

RAGO, Margareth.. **Epistemologia feminista, gênero e história**. Espanha: CNT-Compostela, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SCHMIDT, Ana Rieger. **Christine de Pizan**. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, V. 6 N.

3, 2020, p. 1-15. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2020/03/PDF-Christine-de-Pizan.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

SCOTT, Joan W. "La querelle des femmes" no final do século XX. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 367, 2001. DOI: 10.1590/S0104-026X2001000200004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200004. Acesso em: 11 set. 2025.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 11 set. 2025.

ZIRBEL, Ilze. Provar algo não significa convencer o público: lições de pensadoras 'feministas' do século XVII. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 39, n. 2/2021, Dossiê II Encontro do GT Filosofia e Gênero, p. 190-202. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/191684. Acesso em: 11 set. 2025.



Parte III

MÍDIAS DIGITAIS, CULTURA POP E ANÁLISES DISCURSIVAS

MIDIATIZAÇÃO E CULTURA POP: UMA ANÁLISE DE REDES SOCIAIS NO YOUTUBE DO FILME *AS MARVELS*

Priscila Kalinke da Silva[1]
Anderson Alves da Rocha[2]
Carlos Henrique Sabino Caldas[3]

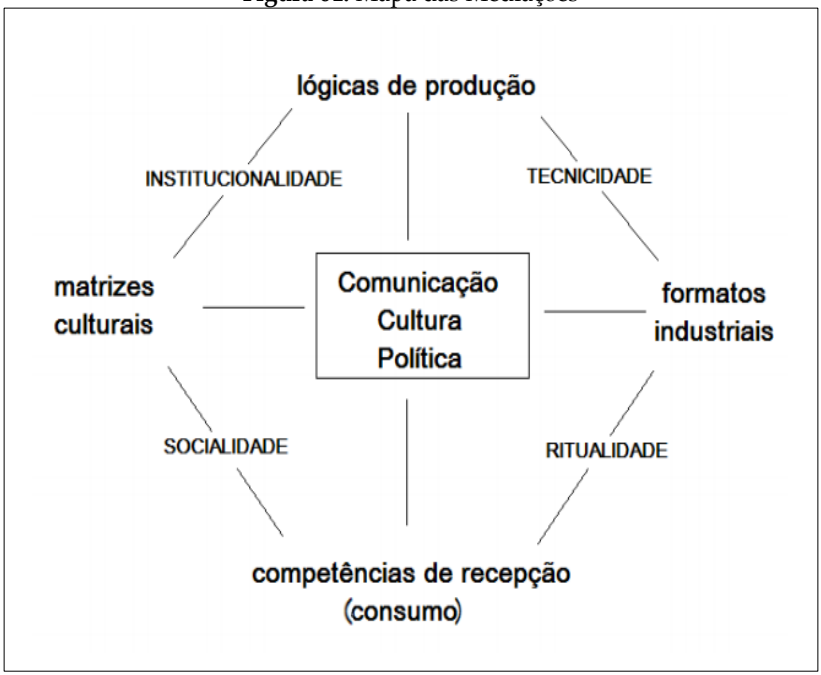
MIDIATIZAÇÃO E CULTURA POP

O mapa das mediações de Jesús Martín-Barbero (2001; 2004), sobretudo a partir de sua atualização (Figura 01), tornou-se um caminho metodológico para compreender as articulações entre comunicação, cultura e política, para pesquisadores que desejavam superar o olhar dos estudos funcionalistas sobre os efeitos da mídia e das pesquisas com viés da indústria cultural. A abordagem cultural pela qual Martín-Barbero (2004) discute os processos comunicacionais permite avançar em investigações tensionais entre eixos do mapa, a partir de uma luta de campos de forças, que se retroalimentam. Essa metodologia colabora para observar a mobilidade destas tensões, sobrepujando análises que consideravam a supremacia da mídia e competências de recepção simétricas. Nessa perspectiva, compreender as competências de recepção e entender a circulação dos sentidos do conteúdo

[1] Doutora em Comunicação Social pela UMESP/SP. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa e-Publicc: Publicização, Comunicação e Cultura. priscila.kalinke@uemg.br
[2] Doutor em Comunicação Social pela UMESP/SP. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa e-Publicc: Publicização, Comunicação e Cultura. anderson.alves.rocha@uemg.br
[3] Doutor em Comunicação Social pela UNESP. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa e-Publicc: Publicização, Comunicação e Cultura. carlos.caldas@uemg.br

simbólico produzido pelas mídias nas relações sociais ganharam mais força, fomentando o debate sobre a midiatização.

Figura 01. Mapa das Mediações



Fonte: *Martín-Barbero* (2004).

Com os estudos sobre a midiatização, podemos refletir sobre os processos de interferência da mídia na cultura e na sociedade, a partir das tensões culturais mediante a circulação interacional de seus sentidos. Segundo Braga (2006, p. 28): "quando se trata de valores simbólicos e da produção e recepção de sentidos, o que importa mais é a circulação posterior à recepção. [...] O sistema de circulação interacional é essa movimentação social dos sentidos e dos estímulos produzidos inicialmente pela mídia".

Midiatização, na visão de Carvalho e Lage (2012, p. 251), é resultado da expansão das tessituras das instituições sociais com as lógicas da mídia, e acrescentam que em ambiente de mediação e de reflexividade, "as lógicas da mídia não estão imunes às demandas sociais, que as obrigam a midiatização e reflexividade das

mediações jornalísticas a promover mudanças nos seus modos e formas de dar a ver as sociedades em suas contradições". Esse é o processo de retroalimentação supramencionado.

Barros (2001) complementa que:

> É na sociedade que circulam os sentidos dos discursos midiáticos, em um 'sistema de interação social sobre a mídia'. E nesse processo de interação entre sociedade e mídia as experiências estéticas se convertem em novas experiências políticas em um processo contínuo de representação e apropriação que levam à produção de novos discursos, construídos pela troca constante de expressões e impressões. Trata-se de um sistema de 'polifonias e polissemias', de tensões e confluências (Barros, 2011, p. 29).

Grosso modo, a midiatização destaca a interdependência entre mídia e sociedade, mostrando como a comunicação mediada afeta comportamentos, valores e práticas sociais. Entender como os discursos que emergem da mídia sobre diferentes temáticas chegam até os interlocutores e são debatidos, colaboram para ressignificar conceitos e práticas culturais, que estão em movimento e pressionam o sistema produtivo, num jogo de forças sociais (Curran, 1998). Na *cultura da conexão* (Jenkins, Green, Ford, 2014), essa circulação se propaga em proporções ainda maiores. No caso desta pesquisa, compreender como os discursos publicizados pelo Youtube sobre o filme *As Marvels* são recebidos a partir da discussão gerada nos comentários dos vídeos.

Para entendermos melhor a relação entre as películas que serão corpus de análise deste trabalho, suas personagens e a teoria proposta, é preciso conhecer, mesmo que rapidamente, aquilo que denominamos comumente como Cultura Pop.

Do ponto de vista histórico, a cultura pop está intrinsecamente ligada à indústria cultural norte-americana do pós-guerra. De Hollywood aos ídolos do rock, dos super-heróis dos quadrinhos aos personagens animados, esses elementos convergiram para criar

uma influência cultural dominante que se espalhou pelo mundo ocidental

> Uma das características mais relevantes dessa cultura que emergiu nos anos 1950 é a mercantilização das produções culturais numa escala industrial. Um dos resultados para esse fenômeno foi a universalização do público consumidor. A produção massificada aboliu as fronteiras entre os tipos de cultura. O teatro pertencia a um consumo burguês, enquanto as classes operárias fechavam em outros tipos de consumo, assim como a cultura camponesa (Vargas; Rocha, 2021, p. 38).

É possível argumentar que o *rock 'n' roll* desempenhou um papel fundamental na gênese do conceito de 'cultura pop', servindo como catalisador para sua consolidação e desenvolvimento nos EUA e Europa, especialmente na Inglaterra. "'Música pop' passa a ser utilizado nos anos 1950, tentando circunscrever as expressões originárias do *rock and roll* e, naturalmente, seu apelo para as massas e a caracterização inicial de fazer um tipo de música que se propusesse 'universal', para todos os públicos" (Soares, 2015, p. 24).

Uma das suas características principais – debatida e criticada com vigor pelos pensadores da Teoria Crítica, Theodore Adorno[4] e Max Horkheimer[5] – é a reprodução dos métodos de produção cultural dentro dos moldes do capitalismo industrial da primeira metade do século XX, transformando as artes em produtos vulgarizados e massificados (Adorno; Horkheimer, 1985). Embora

[4] Movimento artístico iniciado nos anos 1950 da Inglaterra e EUA. "Propunha a admissão da crise da arte que assolava o século XX e a demonstração destes impasses nas artes com obras que refletissem a massificação da cultura popular capitalista" (Soares, 2015, p. 18). Teve como grandes representantes Richard Hamilton e Andy Warhol.

[5] Contracultura é um movimento de mobilização e contestação social e utilizando novos meios de comunicação em massa. Os jovens do período voltaram-se contra os valores tradicionais conservadores propondo ideias mais liberais nos costumes e modo de vida. São exemplos a cultura Underground,o movimento Hippie e a geração Beatnik.

essa ideia tenha sido alvo de debates e reconsiderações desde os anos 1960 até hoje, é possível afirmar que os propósitos capitalistas de reprodução industrial da cultura encontram respaldo na realidade empírica. Dessa forma, excluído o juízo de valor sobre a qualidade dos produtos, a Cultura Pop emerge da relação entre a produção capitalista e a cultura.

"As fronteiras culturais são abolidas no mercado comum das *mass-media*. Na verdade, as estratificações são reconstituídas no interior da nova cultura" (Morin, 2011, p. 31). Como em outros itens de produção massiva, a cultura ganhou características da criação industrial, entre elas a facilidade de acesso e de consumo. "Em outras palavras, a nova cultura se inscrevendo complexo sociológico constituído pela economia capitalista, pela democratização do consumo" (Morin, 2011, p. 33).

> A cultura de massa, no universo capitalista, não é imposta pelas instituições sociais, ela depende da indústria e do comércio, ela é proposta. Ela se sujeita aos tabus (da religião, do Estado etc.) mas não os cria; ela propõe modelos, mas não ordena nada. Passa sempre pela mediação do produto vendável e por isso mesmo toma emprestadas certas características do produto vendável, como a de se dobrar à lei do mercado, da oferta e da procura (Morin, 2011, p. 36).

De forma similar a Edgar Morin (2011), Jesús Martín-Barbero faz uma análise sobre como se deu o processo de deu:

> A partir dos anos 1960, a cultura popular urbana passa a ser tomada por uma indústria cultural cujo raio de influência se torna cada vez mais abrangente, transpondo modelos em larga medida buscados no mercado transnacional. A proposta cultural se torna sedução tecnológica e incitação ao consumo, homogeneização dos estilos de vida desejáveis, banimento do nacionalismo para o "limbo anterior ao desenvolvimento tecnológico" e incorporação dos antigos conteúdos sociais, culturais e religiosos à cultura de massa (Martín-Barbero, 2001, p. 270-271).

É importante salientar que as décadas de 1950 e 1960 foram um período de intensa ressignificação cultural, caracterizados por movimentos de apropriação e reinvenção de tradições. Esse fenômeno manifestou-se em múltiplas esferas: na segunda onda feminista[6], que reformulou paradigmas de gênero; nos movimentos negros norte-americanos, que resgataram narrativas identitárias marginalizadas; na Pop Art[7], que ressignificou ícones da cultura de massa; e na Contracultura[8], que desafiou estruturas hegemônicas por meio de novas formas de expressão política e estética.

É inegável que a produção cultural pop esteja profundamente imbricada às engrenagens mercantis do capitalismo. Contudo, como adverte Janotti Júnior (2009), reduzir sua análise apenas a essa dimensão equivaleria a negligenciar os intricados processos criativos que permeiam os produtos de entretenimento, os quais mantêm uma relação ambivalente — ao mesmo tempo tensa e valorativa — com as estratégias de mercado. Essa perspectiva nos obriga a reconhecer a autonomia dos sujeitos no processo de consumo, em que se desdobram complexas negociações e mediações culturais. Como demonstra Soares (2015, p. 22), "Os sujeitos dentro do contexto da cultura pop interpretam, negociam,

---

[6] Período de atividade feminista que começou na década de 1960 nos Estados Unidos e eventualmente se espalhou por todo o mundo ocidental. O momento foi marcado por conflitos e garantiu direitos fundamentais aos negros dos EUA como direito ao voto e o fim da segregação racial em espaços públicos. As duas principais lideranças foram ativista Malcolm X, e Pastor Martin Luther King, Jr (vencedor do Nobel da Paz de 1964)

[7] Movimento artístico iniciado nos anos 1950 da Inglaterra e EUA. "Propunha a admissão da crise da arte que assolava o século XX e a demonstração destes impasses nas artes com obras que refletissem a massificação da cultura popular capitalista" (Soares, 2015, p. 18). Teve como grandes representantes Richard Hamilton e Andy Warhol.

[8] Contracultura é um movimento de mobilização e contestação social e utilizando novos meios de comunicação em massa. Os jovens do período voltaram-se contra os valores tradicionais conservadores propondo ideias mais liberais nos costumes e modo de vida. São exemplos a cultura Underground,o movimento Hippie e a geração Beatnik.

se apropriam de artefatos e textos culturais ressignificando suas experiências".

Jannotti Júnior (2009) avança nessa reflexão ao identificar, no entretenimento contemporâneo, uma função que transcende o mero lazer: ele opera como uma lente por meio da qual apreendemos e interpretamos o mundo. Nossa construção identitária, práticas cotidianas e até mesmo rituais sociais são inextricavelmente moldados pelos repertórios simbólicos da cultura pop. Essa ubiquidade revela-se na maneira como seus produtos permeiam diversas esferas da vida, atuando não apenas como objetos de consumo, mas também como vetores de significação que influenciam outras dimensões culturais. A cultura pop, assim, estabelece um diálogo constante com os indivíduos, ressignificando-se em cada interação e tornando-se parte indissociável do tecido social contemporâneo.

> Um produto midiático de entretenimento tem como principais funções a distração e a recreação de seus receptores, não adianta criticá-lo por sua suposta "pobreza poética". Mesmo porque não há equação entre arte e produtos de entretenimento e sim produtos midiáticos que possuem programas poéticos e possibilidades de experiências estéticas diante de produtos de entretenimento (Janotti Júnior, 2009, p. 13).

Além disso, a cultura pop "participa na construção da realidade, discute e dramatiza o mundo, para um público que a consome, mediado por suas crenças, ideologias, interesses. Nesse ponto de vista, há sempre um ressignificar do conteúdo assimilado" (Rocha, 2014, p. 82).

> Se as formas de cultura popular comercial disponibilizadas não são puramente manipuladoras, é porque, junto com o falso apelo, a redução de perspectiva, a trivialização e o curto-circuito, há também elementos de reconhecimento e identificação, algo que se assemelha a uma recriação de experiência e atitudes reconhecíveis as quais as pessoas respondem. O perigo surge porque tendemos a pensar as formas

> culturais como algo inteiro e coerente: ou inteiramente corrompidas ou inteiramente autênticas, enquanto elas são profundamente contraditórias, jogam com as contradições, em especial quando funcionam no domínio do popular. (Hall, 2003, p. 256)

Assim, a Cultura Pop pode ser entendida como algo profundamente ligado ao seu público consumidor no cotidiano: criando, confrontando e mediando sua percepção do mundo ao redor em diversos temas. Como no caso proposto neste estudo, a relação de gênero cristalizada nas protagonistas do filme e do seu público consumidor, visível pelas interações nas redes sociais.

É bom lembrar que, nas produções cinematográficas da Cultura Pop, até o começo dos anos 2000, as mulheres poucas vezes foram representadas como algo mais do que um romance para o protagonista masculino, ou um objeto de desejo sexual, algo que Edgar Morin chamou de fórmula comum hollywoodiana: "*A girl and a gun"* (Uma garota e uma arma, em tradução livre), como forma de atrair e manter o público masculino entretido. Ao discutir a representação feminina em filmes e séries de TV com personagens nerds, Rocha (p. 169, 2024) argumenta que "as mulheres parecem ser um caminho para acessar uma masculinidade hegemônica", e, muitas vezes, não têm seus personagens desenvolvidos com o protagonismo e relevância comparável aos papéis masculinos. Claro que essa é uma representação sempre em mudança, que se alimenta das tensões no campo da cultura, para criar suas situações e personagens. No começo da década de 2010, é possível perceber um considerável avanço nessa disputa.

> A representação das mulheres no universo nerd tende a se alterar na mesma medida que em outros campos de disputa política, ideológica e simbólica [...] Seja pelo contato com os textos relacionados aos movimentos feministas, seja pela lógica produtiva capitalista que busca nelas potenciais consumidores, há uma grande transformação na sua forma de ser representada. (Rocha, 2024, p. 173-174).

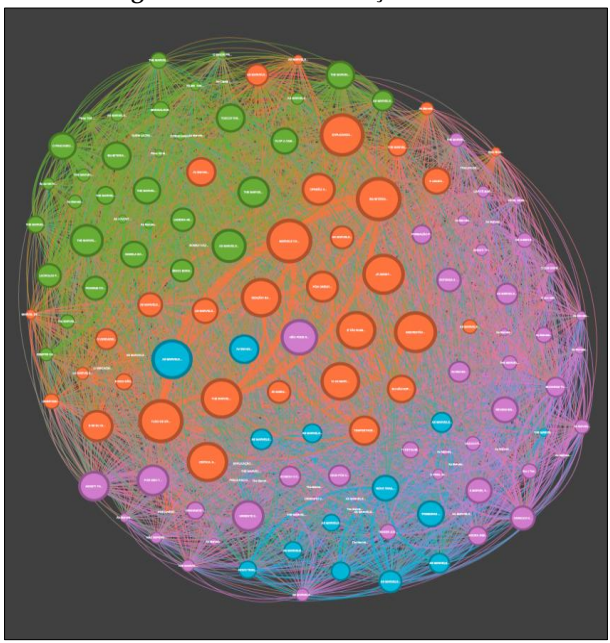
E é nesse embate e nesse tensionamento que se apresentam o filme e as personagens que são objetos de interesse do trabalho. A construção de suas histórias e de seu protagonismo dá-se como fruto de uma produção da cultura de massa enquanto objeto da Cultura Pop, e seu consumo se dá no embate entre as ressignificações possíveis do espírito de seu tempo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a pesquisa, adotamos o método da Análise de Redes Sociais (ARS), de cunho estruturalista, que pode ser descrito como "um conjunto teórico e epistemológico focado na compreensão dessas estruturas sociais e seu papel. Em sua base metodológica, a ARS utiliza um conjunto de métricas e técnicas de pesquisa para descrever a relação entre nós [...] e suas conexões [...]" (Recuero, Bastos, Zago, 2018, p. 39). A coleta de dados foi realizada no dia 22 de novembro de 2023 por meio da ferramenta *YouTube Data Tools*, utilizando o *Video Co-commenting Network*, um módulo que cria redes de vídeos com base no conceito de co-comentário (a partir de um termo selecionado para a coleta dos vídeos), isto é, se um usuário comentar em dois vídeos, cria-se um link entre ambos e quanto mais usuários comentarem, mais forte será essa ligação. No caso desta pesquisa, o termo selecionado para a coleta dos vídeos foi *As Marvels*, com filtros de busca apenas em português e em canais do Brasil. Nesse módulo, foi solicitado coletar os 150 vídeos mais relevantes sobre o tema e, a partir daí, a formação de redes entre eles. Analisamos a nuvem de palavras dos clusters formados na rede, entendo a formação de cada comunidade. Posteriormente, selecionamos os dois vídeos mais relevantes (pelo critério de grau ponderado médio, que também utiliza o peso das arestas para sua mensuração) para aplicá-los no módulo da plataforma acima mencionada, *Video Comments* para elaborar uma análise sobre os termos mais utilizados pelos usuários. Para melhor visualização, foi utilizada uma ferramenta

para criar nuvem de palavras (*wordclouds*) a fim de observar os termos mais empregados. Quanto ao *software* para a visualização das redes, utilizou-se o *Gephi*.

Figura 2. Grafo da formação de redes



Fonte: *Autores da Pesquisa/Geph*i

De modo geral, a Figura 02 nos mostra o grafo geral dos dados coletados de acordo com os parâmetros já explicados. Os maiores nós representam os vídeos mais relevantes da rede, com base nos parâmetros estatísticos do *Gephi*. O vídeo com maior grau ponderado foi o intitulado "Marvels cai 87% em comparação com a estreia – estava ruim agora parece que piorou"; e o segundo "Bilheterias despencam e só o boca-a-boca pode salvar As Marvels", os quais serão submetidos à análise dos comentários. Com base nos resultados da pesquisa, majoritariamente os vídeos com maiores vínculos entre comentários (Tabela 01) são críticas ao filme, predominantemente negativas, sobretudo em relação ao longa-metragem.

Tabela 1. 20 vídeos com maior grau ponderado médio

Nome do vídeo	Grau ponderado médio	Número de comentários
MARVELS CAI 87% EM COMPARAÇÃO COM A ESTREIA - TAVA RUIM AGORA PARECE QUE PIOROU	431.0	507
BILHETERIAS DESPENCAM E SÓ O BOCA-A-BOCA PODE SALVAS AS MARVELS	428.0	459
TUDO DE ERRADO COM AS MARVELS AUTÓPSIA DE UM FLOP (PARTE 1)	425.0	365
EXPLICANDO O FRACASSO DE AS MARVELS: AUTÓPSIA DE UM FLOP (PARTE 2)	420.0	340
INECRDITÁVEL: FALA CORTADA CONSEGUIU IRRITAR FAN E HATERS DAS MARVELS!	404.0	377
JÁ ASSISTI AS MARVELS E... | *Análise sem spoilers (The Marvels)*	397.0	357
THE MARVELS FICA EM PRIMEIRO EM UMA VITÓRIA AMARGA	391.0	241
CRÍTICA: AS MARVELS VALE SEU DINHEIRO? (SEM SPOILERS)	388.0	829
AS MARVELS: UM FRACASSO EXPLICADO EM BILHETERIA	387.0	796
REAÇÃO: BATEU O DESESPERO NAS MARVELS (ANÁLISE DO TRAILER)	381.0	447
É TÃO RUIM QUANTO PARECE? CRÍTICA AS MARVELS COM SPOILERS	377.0	479
VI AS MARVELS E TOMEI UM SUSTO | *Análise e Nota*	372.0	806
NÃO PODE SER!! TRAILER FINAL THE MARVELS OS X-MEN NO MCU E AVENGERS SECRET WARS	352.0	428
AS MARVELS - Um dos filmes mais desastrosos do MCU! (CRÍTICA)	329.0	303
OPINIÃO: AS MARVELS | *Opinião e Análise COM SPOILERS*	320.0	360
THE MARVELS E SEUS DEFENSORES LACRADORES! O FRACASSO DE THE MARVELS!	319.0	251

E SE EU DISSER QUE AS MARVELS NEM É TÃO RUIM ASSIM? - CRÍTICA SEM SPOILERS - NERD RABUGENTO	309.0	204
PÓS CRÉDITOS DE AS MARVELS! DÁ PRA ENTENDER? SPOILERS	309.0	384
POR ISSO THE MARVELS SERÁ O MAIOR FRACASSO DA MARVEL STUDIOS...	308.0	290
THE MARVELS É EXATAMENTE COMO PENSAVAMOS	305.0	770

Fonte: *Autores da Pesquisa/Gephi*.

Quando avançamos na análise, observamos as diferenças quanto aos módulos, ou seja, os clusters/comunidades mostrados nas diferentes cores do grafo na figura 02. Essas comunidades são formadas por afinidades entre os vídeos e, a partir dos títulos, buscamos identificar o que cada uma representava a partir da criação de nuvem de palavras (a palavra "Marvels" foi excluída, considerando que todos os títulos a possuíam, pois foi o termo de busca).

Cluster 1 (VERMELHO): Essa comunidade foi composta por 34 vídeos, cujas palavras que se destacaram foram: Spoilers, rabugento, crítica, fracasso, filme, Marvel, nerd (figura 03). É possível observar que é um cluster formado por vídeos mais críticos ao filme, especialmente quanto ao roteiro, direção de arte, atuação de atores e atrizes e desenvolvimento dos personagens. De forma geral, o filme foi frequentemente comparado a outras produções do MCU, e muitos críticos consideraram que *As Marvels* não conseguiu se destacar ou trazer algo novo para a franquia.

Figura 03. Nuvem de palavras do Cluster Vermelho



Fonte: *Autores da Pesquisa/ Wordclouds*

Cluster 2 (ROSA): Este cluster foi formado por 52 vídeos e os termos dos títulos que se destacaram foram: trailer, oficial (se referindo ao trailer), spoilers, legendado, análise, (figura 04). Trata-se de um grupo de vídeos com teor predominantemente mais analítico e informativo, com explicação do conteúdo das cenas pós-créditos, do trailer e de algumas críticas sobre roteiro e enredo.

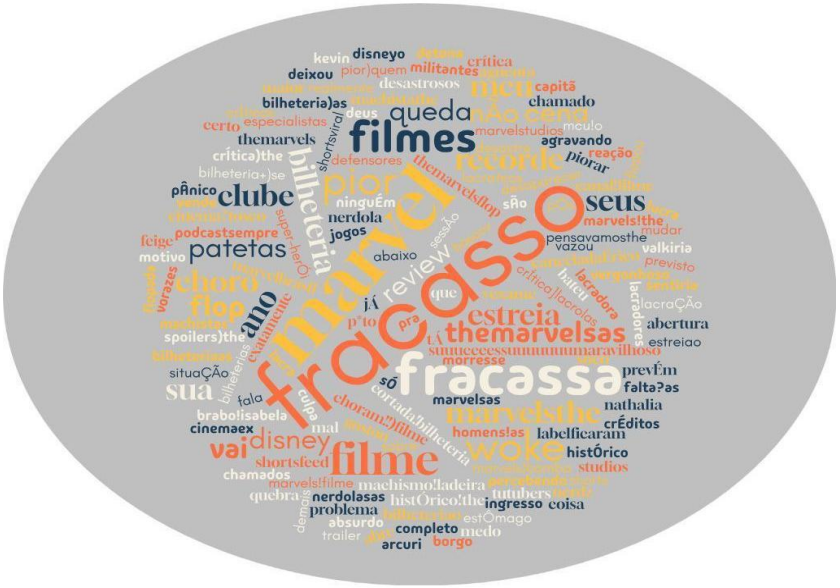
Figura 04. Nuvem de palavras do Cluster Rosa



Fonte: *Autores da Pesquisa/ Wordclouds*

Cluster 03 (VERDE): Se destacaram as palavras fracasso, fracassa, bilheteria, filme, pior, Marvel (figura 05) nos 39 vídeos desta comunidade formada. Tomando como base os termos mais empregados e do conteúdo das produções, trata-se também de uma comunidade formada por vídeos com mais críticas negativas, sobretudo abordando o fracasso do filme nas bilheterias. É relevante destacar que cerca de 40% desses conteúdos faziam referência a um viés de gênero, com comentários machistas e considerando o filme "panfletário". *As Marvels* tem 80% de aprovação do público no Rotten Tomatoes (contra 62% da crítica), sugerindo que parte da rejeição veio de expectativas desproporcionais.

Figura 05. Nuvem de palavras do Cluster Verde



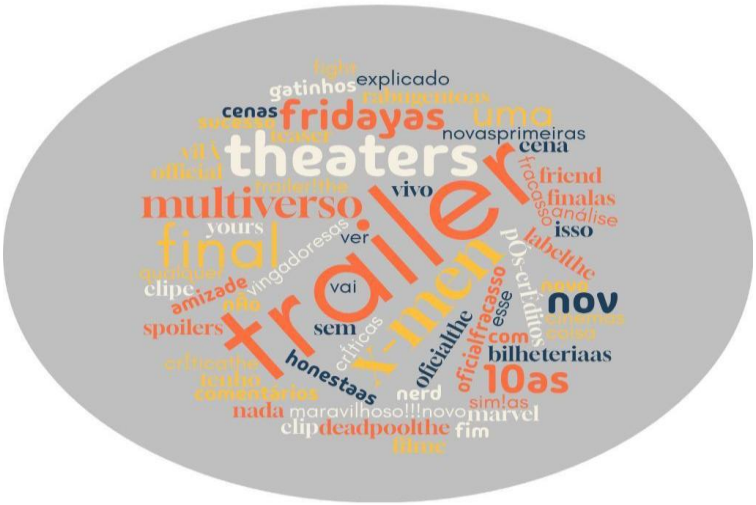
Fonte: *Autores da Pesquisa/ Wordclouds*

Cluster 04 (AZUL): O último cluster foi formado por 20 vídeos, com destaque nos títulos aos termos trailer, final, *theaters*, oficial, multiverso, x-men (figura 06). Há vídeos com críticas negativas e positivas neste cluster, porém trata-se majoritariamente de vídeos com análise do filme em relação a outros e ao trailer oficial. O longa-metragem foi frequentemente comparado a outras produções do MCU, e muitos críticos sentiram que *As Marvels* não conseguiu se destacar ou trazer algo novo para a franquia.

Os produtores de conteúdo no Youtube são importantes nos processos de midiatização na contemporaneidade, sobretudo porque funcionam como interlocutores do ato comunicativo e mediadores entre produções midiáticas e consumidores. Os influenciadores digitais colaboram para a difusão de símbolos entre seus seguidores, os quais propagam em suas redes de contato e seus discursos se apresentam como mais um agente ativo, que redefine valores e comportamentos. É relevante perceber como filmes como *Barbie* (2023) ou *As Marvels* (2023) são debatidos mais

por seus "discursos" midiáticos do que por sua qualidade cinematográfica. Na sequência, serão analisados os comentários dos dois vídeos mais relevantes da rede, apresentados na figura 02 e tabela 01.

Figura 06. Nuvem de palavras do Cluster Azul



Fonte: *Autores da Pesquisa/ Wordclouds*.

O vídeo com maior grau ponderado médio apresentado na tabela 1, intitulado "Marvels cai 87% em comparação com a estreia – estava ruim agora parece que piorou" está no canal "Quatro Coisas", ligado à Cultura Pop, tratou dos números ruins do longa-metragem nas bilheterias. A nuvem de palavras (figura 7) dos 507 comentários (na data da coleta) mostrou que excluindo as palavras neutras como "filme", "Marvel" e de ligação, os termos com teor analítico que mais foram utilizados foram: "fracasso" e "*flop*" (que significa falha ou fracasso).

É importante destacar que vários comentários faziam referência a expressões ironizando o fato de o filme tratar de três protagonistas mulheres – e é preciso destacar: uma mulher negra e uma jovem com ascendência paquistanesa –, que resolvem ameaça vilanesca e salvam o mundo, como é típico deste tipo de obra. Nos

comentários do vídeo, é possível visualizar exemplos como: “Pow quer trazer empoderamento?”; “Nas palavras dela ‘MEU FILME NÃO FOI FEITO PRA HOMEM BRANCO’”; “a culpa é dos ‘Nerdolas preconceituosos’"; “Eu como homem branco, hetero , macho sou culpado disso?”; “A culpa é dos ‘incels’ , ‘machistisi’ , ‘misógigis’ , ‘homofíbis’ , ‘Patriarcado’ , ‘Homem Branco hétiris topis’ e claro dos ‘nerdolas’"; entre outros.

Figura 7. Nuvem de palavras dos comentários do vídeo com maior grau ponderado



Fonte: *Autores da Pesquisa/ Wordclouds*

O segundo vídeo com o maior grau ponderado médio, intitulado “Bilheterias despencam e só o boca-a-boca pode salvar As Marvels” também está no canal “Quatro Coisas”, novamente tratando dos resultados ruins de bilheteria, comparando-os com outros filmes da Marvel. A nuvem de palavras (figura 8) dos 459 comentários (na data da coleta), excluindo os termos mais neutros, a palavra “mulheres” foi amplamente empregada nos comentários, como por exemplo: “Motivo pra ficar alegre não tem, a não ser que

vocês não gostem de ver mulheres e negros tendo destaque"; "Mas n é vc q falou q mulheres só assistem filmes por causa dos homens ent n pode ter x men pq grande parte da equipe dos x men são mulheres e elas são descartáveis né?"; "Concerteza Primeiro E Ultimo Filme Com Três Heroinas e Uma Vilã Só Mulheres Pra Agradar Quem Pelo Amor De Deus Me Pergunto?"; "Então eu posso dizer que esse filme só não é um enorme sucesso porque estão atacando o porquê as protagonistas são mulheres e as pessoas estão sendo machistas", entre outros comentários nesta linha.

O primeiro filme da Capitã Marvel foi alvo de uma campanha de *review bombing* (notas falsas negativas) por grupos misóginos antes mesmo do lançamento. *As Marvels* herdou parte dessa resistência, com pessoas julgando o filme antes de assistir, apenas por ter mulheres no centro. Filmes com protagonistas masculinos raramente são criticados por "forçar a masculinidade". A ideia de que mulheres liderando um filme de super-heróis é "panfletário" ignora décadas de dominância masculina no gênero.

Figura 8. Nuvem de palavras dos comentários do vídeo com segundo maior grau ponderado médio



Fonte: *Autores da Pesquisa/ Wordclouds.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, é possível observar que, ao fazer uma análise mais precisa das interações nos comentários do Youtube, percebe-se de um discurso machista e de um tom irônico em relação ao filme por ter três protagonistas e uma vilã. Embora os vídeos analisados não tratem especificamente sobre isso, muitos comentários abordam essa discussão. A circulação dos discursos do filme *As Marvels* apresenta um teor crítico e, em muitos casos, machista, desestimulando nas redes um discurso que avança na pauta feminista.

É relevante destacar que nem todas as críticas são machistas, uma vez que muitos analistas reconhecem as falhas no roteiro, no ritmo e no desenvolvimento da vilã. No entanto, é notável como a circulação dos comentários se destaca pelo preconceito de gênero. Filmes com protagonistas mulheres (principalmente não brancas) são frequentemente analisados sob uma lupa, enquanto projetos similares com homens são "avaliados normalmente". Bell Hooks (2015) discute o feminismo interseccional, que, resumidamente, trata-se da intersecção entre raça, gênero e classe e explora como as mulheres negras estão em uma posição singular nesta Sociedade. Para a autora, é essencial para a continuidade da luta feminista que "as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia" (p. 207).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 3 ed. São Paulo: Zahar, 1985.

BARROS, Laan. Mendes de. **Mídia e mediações: expressões e impressões culturais**. In: BARROS, L. M. de. (org). Discursos

midiáticos: representações e apropriações culturais. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

BRAGA, José Luiz. **Circuitos versus campos sociais**. In.: J. L. Braga (Ed.), Mediação & Midiatização (pp. 35-52). Salvador: Edufba; Brasília: Compós, 2012.

CURRAN, James. Repensar la comunicación de masas. In.: J. Curran, D. Morley, & V. Walkerdine (Eds.), **Estudios culturales y comunicación** (pp. 63-83). Barcelona: Paidós, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Mulheres negras moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193.pdf

JANOTTI JR., Jeder Silveira. Entretenimento, produtos midiáticos e fruição estética. In: **Encontro Nacional da COMPÓS**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1150.pdf>.

JENKINS, Henry, GREEN, Joshua FORD, Sam. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORIN**,** Edgar**. Cultura de massas no século XX**. Vol 1: Neurose. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de redes para mídia social**. Porto Alegre: Sulina, 2018.

ROCHA, Anderson A. **Do Lambda ao Bazinga**!: criação e recriações do universo Nerd. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

ROCHA, Anderson A. **O Brasil de desenho**: uma análise de personagens brasileiros nas animações de Hollywood. 2014. Dissertação (Mestrado) — Curso de Ciências Socias, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SOARES, Thiago. **Percurso para estudos sobre a música pop**. In: CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ; SÁ, Simone Pereira (Org). **Cultura pop**. Brasilia/Salvador: Compós/EDUFBA, 2015, p. 19-33.

VARGAS, Herom; ROCHA, Anderson Alves. **Cultura Nerd como Semiosfera**: uma proposta de entendimento. Comunicação & Inovação, São Caetano do Sul, v. 20, n. 44, p. 26-42 set./dez. 2019.

CORPOS-OUTROS DA AIDS NA *CELEBRATION TOUR* DE MADONNA

Thiago Henrique Ramari[1]

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, realizações artísticas de Madonna abordam a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids[2]). Dentre as ocorrências listadas por Gabriel (2024), estão o show realizado em 1987, no Madison Square Garden de Nova York, a fim de arrecadar fundos para a American Foundation for Aids Research (amFar); o lançamento do álbum *Like a prayer* (1989), cujo encarte traz o texto intitulado "*THE FACTS ABOUT AIDS*", que ressalta a informação de que o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), causador da Aids, pode infectar sujeitos de qualquer gênero, raça, idade e orientação sexual; e o também lançamento da canção "*In this life*", composta em parceria com Shep Pettibone para o álbum *Erotica* (1992), como um tributo a Martin Burgoyne e Christopher Flynn, mortos em decorrência da doença em 1986 e 1990, respectivamente.

Na linha do tempo, a última vez que Madonna abordou artisticamente a Aids foi durante os shows da *Celebration tour*,

[1] Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor na Universidade Cesumar (UNICESUMAR). Integrante do Grupo de Pesquisa em Discursividades, Cultura, Mídia e Arte (GPDISCMÍDIA-CNPq/UEM). E-mail: thiagohenriqueramari@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6267-6407.

[2] Não há consenso sobre a grafia dessa sigla no Brasil. Enquanto Daniel (1991), Jardim (2019), Jeolás (2007), Paz (2007) e Trevisan (2023) utilizam letras minúsculas (aids), Ferrari Soares (2019) e Timerman e Magalhães (2015) optam pelas letras maiúsculas (AIDS) e Soares (2001), pela inicial maiúscula (Aids). De minha parte, decido pelo último caso, por considerar que o acrônimo tem o peso de um substantivo próprio nas práticas discursivas do social. A exceção se aplica a citações diretas de autores e autoras que optam por outras formas de escrita.

realizados, conforme Mier (2024), em diferentes países, nos anos de 2023 e 2024. Neles, enquanto a artista interpretava no palco a música "*Live to tell*", lançada originalmente no álbum *True blue* (1986), fotografias de diferentes sujeitos que morreram em consequência da doença surgiam, em preto e branco, nos telões ao fundo. No show de encerramento da turnê, realizado na Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, em 4 de maio de 2024, a interpretação de "*Live to tell*" exibiu fotos de Cazuza, Christopher Flynn, Freddie Mercury, Gabriel Trupin, Herbert de Souza, Hydeia Broadbent, Keith Haring, Klaus Nomi, Martin Burgoyne, Renato Russo, entre outros, finalizando com a seguinte frase: "IN LOVING MEMORY OF ALL THE BRIGHT LIGHTS WE LOST TO AIDS" (Globo, 2024).

Ao longo da *Celebration Tour*, centenas de fotografias de sujeitos que morreram em decorrência da Aids passaram pelos telões no momento da interpretação de "*Live to tell*". De acordo com Rodriguez (2024), uma quantidade considerável delas foi disponibilizada por familiares e amigos desses sujeitos, por intermédio do perfil intitulado *The AIDS Memorial*, na rede social Instagram. Durante os shows, as condições de produção das fotos não foram dadas à visibilidade, podendo ser amadoras ou profissionais e ter fundos contextuais distintos, como o artístico, o familiar e o trabalhista. Os sujeitos, em cada "fatia de tempo", como Sontag (2004, p. 28) se refere às fotografias, aparecem com expressões sérias ou sorridentes, em poses aparentemente espontâneas ou calculadas e com corpos que remetem ao imaginário social do que é considerado saudável. Desse modo, não é possível afirmar que eles viviam com HIV, tampouco que se encontravam no estágio de Aids no instante em que as imagens foram feitas.

Apesar disso, os sujeitos retratados, bem como os corpos dos quais são inseparáveis, significam e são significados pela historicidade da Aids durante toda a performance de Madonna para a canção "*Live to tell*", não dependendo da mensagem que aparece ao fim. Tal funcionamento discursivo, que sustenta o tom

de homenagem proposto pelo show, é distinto daquele desencadeado pela circulação de fotografias de sujeitos vivendo com Aids, na imprensa de diferentes países, nas décadas de 1980 e 1990. Neste último caso, os sujeitos eram relacionados imageticamente à doença pelo enfoque na debilidade extrema de seus corpos, provocando um efeito de alerta no social. Um exemplo é a foto de *Therese Frare* (*apud* Cosgrove, online) que a revista norte-americana *Life* publicou em novembro de 1990: conhecida como "*Face of AIDS*", ela mostra o ativista homossexual David Kirby demasiadamente magro e com o olhar vítreo, pouco tempo antes de morrer, em um leito hospitalar nos Estados Unidos. O que se vê na *Celebration tour* é, portanto, o que denomino *corpos-outros* da Aids, nos quais o elo com a doença se dá por vias significantes distintas, na comparação com os corpos das fotos que circularam pela imprensa de décadas atrás.

Com base no escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista, este estudo tematiza os "corpos-outros da Aids na *Celebration tour* de Madonna". Com o show realizado na Praia de Copacabana como material de análise e os denominados corpos-outros da Aids como objeto discursivo, o texto busca responder à seguinte problemática: "como os referidos corpos significam e são significados pela historicidade da doença durante a performance da artista para a canção '*Live to tell*'?". Centralmente, o objetivo é compreender as relações discursivas que entram em jogo durante a apresentação da música, delineando o efeito que imbrica simbolicamente os corpos retratados à patologia em questão. Os objetivos específicos, por sua vez, contemplam: discutir a noção conceitual de corpo discursivo; problematizar o discurso estabilizado dos corpos de sujeitos que vivem com Aids; e desenvolver a formulação discursiva de corpos-outros da Aids em um gesto de interpretação do mosaico de fotografias que aparece nos telões durante a interpretação de "*Live to tell*".

O CORPO DISCURSIVO E O CORPO COM AIDS

Nos estudos discursivos relacionados ao corpo, o século XVI tem importância histórica. De acordo com Courtine (2023), isso ocorre porque a dissolução da sociedade medieval estabeleceu condições para que o corpo e a linguagem se entrelaçassem de modo mais fortemente indissociável. Se, antes, estudos de fisiognomonia propunham a leitura de corpos a partir de parâmetros variados, a exemplo da astrologia e da religião, no século XVI outros estudos de fisiognomonia tomaram o corpo mais incisivamente pelo aspecto linguístico, como forma de "expressão subjetiva", "relação social de comunicação" e "linguagem 'natural' da alma" (Courtine, 2023, p. 138). Foi na esteira desse movimento e da mobilização gradual de outros campos do saber ao longo dos séculos seguintes que o corpo passou a ser percebido como discurso. Na cronologia proposta por Courtine (2023, p. 140-141),

> [...] pouco a pouco, o corpo foi se constituindo como signos diversos: em primeiro lugar, o rosto como o livro no qual Deus imprimia seus mandamentos e os astros depositavam a sua marca eterna, no qual se podia ainda ver o reflexo das semelhanças com os animais; mais tarde, o corpo se submeteu ao império de figuras e de posturas verbais, faciais, gestuais e vocais por meio da retórica; tempos depois, a *linguagem* passou a traduzir no rosto a singularidade e a sensibilidade do indivíduo; em seguida, o *organismo* corporal, a língua e os lapsos começaram a manifestar sintomas do inconsciente; por fim, a problemática conjunção entre o sujeito e seu corpo procurou no *discurso* um lugar para se situar.

Na Análise do Discurso materialista, definida como disciplina no entremeio da Linguística, da Psicanálise e do Materialismo Histórico, o corpo é a materialidade do sujeito ou, como afirma Leandro-Ferreira (2013, p. 78), o "[...] lugar de inscrição do sujeito". Por esse motivo, o corpo traz constitutivamente os atravessamentos psicanalíticos e ideológicos do sujeito, apresentando-se "[...] como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas circunstâncias, sua historicidade e a cultura que o constituem" (Leandro-Ferreira, 2013, p. 78). O corpo não é tomado, portanto,

por aspectos meramente empíricos, biológicos ou orgânicos, mas como objeto discursivo, isto é, como uma materialidade que significa e é significada na formação social, dependendo das condições de produção nas quais se insere.

Em razão desse cenário, Orlandi (2017) afirma que não há corpo que não seja investido de sentidos. Por um lado, em cada período sócio-histórico-ideológico, há sentidos relativamente estabilizados que fazem com que os corpos dos sujeitos sejam significados antes mesmo que eles, os sujeitos, tenham pretendido significá-los. Por outro lado, mesmo sob tal estabilização, "[...] nem os sujeitos, nem os corpos, pensando-se a significação, são evidentes", pois "[...] é sempre a opacidade, a não transparência da linguagem, que se apresenta quando pensamos discursivamente" (Orlandi, 2017, p. 92). Em outras palavras, os sentidos podem sempre ser outros, já que não são produtos naturais dos corpos: eles derivam das (mudanças nas) condições de produção e dos atravessamentos ideológicos e psicanalíticos dos sujeitos.

Com base em tais reflexões, é possível problematizar o movimento de significação dos corpos de sujeitos que vivem com Aids, a partir do momento em que, segundo France (2017), Jardim (2019) e Timerman e Magalhães (2015), os primeiros casos da doença surgiram, entre homossexuais masculinos, nos Estados Unidos, em 1981. As descrições realizadas pelos autores mostram que, quando os pacientes começaram a chegar aos hospitais, médicos e pesquisadores desconfiaram que estavam diante de uma nova patologia. A suspeita se amparou no fato de que os pacientes apresentavam quadros clínicos semelhantes, que levavam à morte: um sistema imunológico profundamente deteriorado e combinado a enfermidades consideradas raras para sujeitos que não tinham históricos de problemas de saúde, como a pneumonia causada pelo fungo *Pneumocystis jiroveci* e o câncer conhecido como sarcoma de Kaposi.

Esses quadros podiam provocar uma espécie de esgotamento dos corpos dos sujeitos afetados. Quando isso acontecia, esse esgotamento se marcava, em termos materiais, por uma debilidade

física geral, delineada sobretudo por um emagrecimento acentuado, como se observa na já mencionada fotografia de David Kirby realizada por Therese Frare. Quando havia sarcoma de Kaposi, manchas de tonalidade púrpura também se espalhavam, em maior ou menor quantidade, pela pele dos sujeitos. A recorrência dessas características fez com que os corpos que se apresentavam de tal forma nos hospitais passassem a ser lidos e identificados na relação com a condição desconhecida. Segundo France (2017), a confirmação de transmissibilidade pelo sangue e pelas relações sexuais ocorreu em 1982 e 1983, respectivamente, e o isolamento dos tipos um e dois do HIV, em 1983 e 1986, atestando a nova doença e a capacidade dela de infectar qualquer sujeito, independentemente de raça, idade, gênero e orientação sexual.

No processo de historicização da Aids, a estabilização do sentido de esgotamento delimitou um discurso do/sobre os corpos dos sujeitos que vivem com Aids. Embora o emagrecimento e outros sintomas pudessem ter diferentes causas, a forte imbricação entre o sentido de esgotamento e a nova patologia circunscreveu um discurso que serviu, na formação social, para a identificação de sujeitos supostamente doentes e para o desencadeamento de atitudes preconceituosas, sobretudo contra aqueles que eram homossexuais masculinos. Pollak (1990, p. 18) afirma que a Aids mobilizou "[...] sentimentos e preconceitos arraigados" e o escritor Hervé Guibert, que era homossexual e morreu em decorrência da doença em 1991, descreveu casos de discriminação em parte de sua obra. Em um deles, relata uma situação dentro de um trem que fazia o percurso entre Lisboa e Sintra, em Portugal:

> [...] Na partida o trem estava quase vazio, mas se encheu rapidamente ao longo daquela linha de subúrbio onde as pessoas andavam pelos trilhos, mas o meu banco continuava vazio, ninguém queria sentar ao meu lado ou na minha frente ou mesmo perto de mim, eu que no entanto evitava olhar quem quer que fosse nas paradas do trem, porque tinha compreendido, com um espanto irônico, que as pessoas teriam preferido se empilhar nas cabeças

> umas das outras em vez de pegar um lugar folgado ao lado daquele sujeito especial, cuja distância deles me devolvia a imagem, todos tinham virado aqueles gatos que fogem de mim, os gatos alérgicos ao diabo (Guibert, 1995a, p. 114).

Esse discurso do/sobre o corpo com Aids se entrelaçou, também, a outros já existentes, estabelecendo imbricações significantes. Um exemplo se deu quando o corpo do sujeito que vive com Aids passou a ser comparado ao corpo dos sujeitos mais debilitados que estavam presos nos campos de concentração nazistas, os chamados *Muselmänner*. Em tradução literal do alemão, *Muselmänner* significa muçulmanos, mas Agamben (2008) e Pfefferkorn (2011) concordam que a adoção do termo não se referia a prisioneiros que professavam a religião islâmica. O primeiro aponta como explicação mais provável a relação feita entre o preso faminto, extenuado e submisso e o suposto fatalismo islâmico, por meio do qual o muçulmano se rende de maneira incondicional à vontade de Deus. O segundo segue na mesma direção, afirmando que "[...] o crente que entrega sua vontade a Alá não é diferente do Muselmann [singular de *Muselmänner*] que desistiu de sua vida, entregando-a para ser soprada para o céu pela chaminé do crematório [dos campos]" (Pfefferkorn, 2011, p. XIX, tradução minha).

As descrições dos *Muselmänner* feitas ou reproduzidas por Agamben (2008), Didi-Huberman (2020), Levi (2022) e Pfefferkorn (2011) também apontam para um discurso baseado no sentido de esgotamento dos corpos: era no "[...] umbral extremo entre a vida e a morte, entre o humano e o inumano, em que habitava o muçulmano" (Agamben, 2008, p. 55), "[...] um cadáver ambulante, um feixe de funções físicas já em agonia" (Améry *apud* Agamben, 2008, p. 49). Esses sujeitos, "figuras semelhantes a esqueletos" (Pfefferkorn, 2011, p. XII, tradução minha), tinham os "olhos vidrados, [eram] despidos de carne e dignidade, e ocos de espírito [...]" (Pfefferkorn, 2011, p. 60, tradução minha). Cada um deles se mostrava "[...] irreversivelmente exausto, extenuado, próximo à

morte" (Levi, 2022, p. 79), sem "[...] capacidade de observar, recordar, medir e se expressar" (Levi, 2022, p. 67). Tais "'muçulmanos' descarnados" (Didi-Huberman, 2020, p. 66) nada mais eram do que "cadáveres vivos" (Didi-Huberman, 2020, p. 45).

É, portanto, pelo discurso do/sobre os corpos que os sujeitos que vivem com Aids e os sujeitos chamados de *Muselmänner* foram aproximados a partir da década de 1980. Como exemplo, há o relato que France (2017, p. 150, tradução minha) faz da última vez que viu um amigo internado em um hospital nova-iorquino, em decorrência da Aids, em 1984: "[...] lamentei a morte dele [...] como se ele já tivesse partido, como as velhas mãos em Auschwitz faziam com aqueles desagradavelmente chamados de *Muselmänner*, os mortos que não haviam morrido ainda, uma mera tecnicidade". Há, também, o modo como Guibert (1995b, p. 14) descreve o próprio corpo refletido no espelho do banheiro: "[...] eu o reencontrava toda manhã numa tela panorâmica auschwitziana no grande espelho do banheiro que o empreiteiro, como se fosse de propósito, tinha feito instalar ali [...].

As condições de produção atuais permitem afirmar que esse discurso do/sobre o corpo com Aids continua a circular na formação social. Apesar de tratamentos eficazes existirem desde 1996, com o objetivo de controlar a reprodução do HIV e, consequentemente, a instalação da Aids no organismo de sujeitos infectados, como relata France (2017), a mortalidade ainda é significativa. O Unaids (2024) estima que, somente em 2023, 630 mil sujeitos morreram por consequências derivadas da doença em todo o mundo, o que equivale a um sujeito por minuto. Uma das causas que podem ser consideradas é a dificuldade de acesso aos medicamentos, pois, segundo o Unaids (2024), dos 39,9 milhões de sujeitos viviam com HIV naquele ano, 9,2 milhões não tinham acesso aos comprimidos.

CORPOS-OUTROS DA AIDS NA PERFORMANCE DE "LIVE TO TELL"

A estabilização de qualquer discurso na formação social depende do que Pêcheux (2015, p. 47) denomina de "regularização", ou seja, a "repetição" de determinados itens lexicais e enunciados. Isto ocorre porque, sendo um efeito material das práticas discursivas dos sujeitos, a repetição "[...] funda comutações e variações, e assegura [...] o espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica produzida por recorrência, quer dizer, por repetição literal dessa identidade material" (Pêcheux, 2015, p. 47). Esse processo está na base da estabilização do discurso do/sobre o corpo com Aids: desde que começou a ser tecido em função dos primeiros atendimentos hospitalares, ele foi repetido e ganhou espessura semântica com variações e comutações, como a que aproxima os sujeitos que vivem com a doença daqueles chamados de *Muselmänner*, estabelecendo uma forte ligação entre o corpo com Aids e o sentido de esgotamento.

A partir das discussões realizadas por Indursky (2011) acerca da noção discursivo-materialista de memória, é possível considerar também que o discurso do/sobre o corpo com Aids foi recorrentemente repetido ao longo dos anos e, por conta disso, regularizou-se e passou a integrar o que é chamado, no pensamento halbwachsiano, de memória coletiva. Desse modo, "[...] se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social [...]" (Indursky, 2011, p. 71), fazendo com que o discurso em questão, neste caso o discurso do/sobre o corpo com Aids, apresente-se revestido pelo "regime de repetibilidade" que o tornou "memorável" (Indursky, 2011, p. 75).

Embora o discurso do/sobre o corpo com Aids tenha se estabilizado, é necessário lembrar, com Orlandi (2017), que os sentidos sempre podem vir a ser outros. Na performance de Madonna para a canção "Live to tell" na *Celebration tour* (Globo, 2004), a apresentação de fotografias de sujeitos que morreram em

decorrência da Aids não adere ao sentido de esgotamento. Eles não aparecem emagrecidos, com manchas do sarcoma de Kaposi ou com qualquer outra característica que possa ser atribuída a uma patologia oportunista. Em poses aparentemente espontâneas ou calculadas, eles inscrevem-se em corpos que remetem ao imaginário social do que é considerado saudável. Mesmo assim, o encadeamento das imagens produz o sentido de que tais corpos são corpos com Aids, por isso, os denomino de *corpos-outros* da Aids, a fim de marcar o desvio simbólico em relação ao discurso estabilizado do/sobre corpos com Aids.

Para entender o funcionamento discursivo que se dá durante a performance de "*Live to tell*", é necessário, antes, fazer uma ponderação. Embora Pêcheux (2015) enfoque os discursos verbais ao teorizar sobre a regularização, sabe-se que os discursos também se materializam em suportes não-verbais. Não por acaso, Indursky (2011, p. 76) define "texto" como "[...] o suporte através do qual um discurso se materializa, podendo ser tal suporte verbal ou não-verbal". Desse modo, pode-se considerar que o discurso do/sobre o corpo com Aids se estabilizou pelo modo como foi repetido nos diferentes suportes que constituem a fala, a imprensa, o cinema etc. A performance de Madonna para "*Live to tell*", por sua vez, entrelaça discursos verbais e não-verbais, dentre os quais interessam os que materializam os corpos-outros da Aids nas fotografias exibidas nos telões sobre o palco.

A performance de "*Live to tell*" traz em si um jogo discursivo. Antes de os primeiros acordes da canção soarem, escutamos os versos iniciais da já mencionada "*In this life*", uma homenagem a Martin Burgoyne e Christopher Flynn, mortos em consequência da Aids. Madonna canta: "*Sitting on a park bench / Thinking about a friend of mine / He was only 23 / Gone before he had his time*", referindo-se a Burgoyne, que morreu aos 23 anos. Em seguida, "*Live to tell*" começa com um movimento discursivo duplo e intrincado: enquanto os primeiros versos revestem a artista com o eu-lírico da canção, um sujeito que deseja contar o segredo sobre o lugar onde vive a beleza, a fotografia de Burgoyne aparece nos telões,

contendo o nome e os anos de nascimento e falecimento dele, em um formato que remete àqueles observados em lápides de cemitérios: 1963-1986. Pode-se considerar, portanto, que a trama tecida entre os versos iniciais de "*In this life*" e "*Live to tell*", o delineamento do eu-lírico e o surgimento da fotografia de Burgoyne direciona a interpretação do público para o tom de homenagem proposto pelo show.

Na sequência da interpretação de "*Live to tell*", outras fotografias de sujeitos mortos em decorrência da Aids, todas contendo os respectivos nomes e os anos de nascimento e falecimento, aparecem nos telões. São eles, na ordem de aparecimento: Christopher Flynn, Keith Haring, Howard Brookner, Gabriel Trupin, Freddie Mercury e, então, de uma só vez, Arthur Ashe, Cookie Mueller, Hydeia Broadbent, Klaus Nomi e Sylvester. Tal encadeamento de imagens após a de Burgoyne marca a repetição de um mesmo discurso: os sujeitos retratados são vítimas da Aids. Uma vez que a maioria deles atuava e gozava de reconhecimento no campo artístico, a causa de suas mortes se tornou conhecida socialmente e é ela que, durante a performance, ganha amplitude, ressonância, estabelecendo o elo entre as imagens e sustentando o tom de homenagem.

Depois, muitas outras fotografias são projetadas nos telões. Só que, desta vez, elas são menores, não trazem os nomes nem os anos de nascimento e falecimento dos sujeitos e se distribuem na composição de um grande mosaico nos telões. Dentre os sujeitos estão Cazuza, Herbert de Souza, Renato Russo e aqueles cujas imagens foram disponibilizadas por familiares e amigos, por intermédio do perfil intitulado *The AIDS Memorial*, no Instagram. O discurso referente às vítimas da Aids, estabelecido pela projeção das primeiras imagens, espraia-se, então, para esse mosaico: ao mesmo tempo em que se mostra redundante quanto aos sujeitos conhecidos do público, como os brasileiros supracitados, engloba aqueles que são desconhecidos, significando-os do mesmo modo. Todo esse movimento discursivo é endossado, enfim, pela mensagem verbal

exibida nos telões ao fim da performance: *"IN LOVING MEMORY OF ALL THE BRIGHT LIGHTS WE LOST TO AIDS"*.

Uma vez que todos os sujeitos são revestidos como vítimas da Aids, os corpos deles, nos quais se inscrevem constitutivamente, como pontua Leandro-Ferreira (2013), não saem infensos. Eles passam a significar e a serem significados como corpos da Aids, mas de modo distinto daqueles que reproduzem o discurso estabilizado dos corpos com Aids. No show, eles não trazem marcas que remetam ao esgotamento e, por isso, constituem corpos-outros da Aids, traçando um desvio simbólico em relação àqueles que circularam na imprensa nas décadas de 1980 e 1990. Esse desvio é significativo, pois resiste a um discurso que se tornou estigmatizante, a exemplo dos relatos feitos por Guibert (1995a; 1995b), e abre espaço para pensar o corpo com Aids sem o efeito de esgotamento. De fato, a instalação da doença não implica de imediato a extenuação corpórea: o Unaids (2017) explica que o organismo se torna suscetível a doenças oportunistas, do que se depreende que é pela decorrência delas que o corpo pode se tornar debilitado e, como consequência, ir a óbito.

Como forma de comparação entre os diferentes discursos, pode-se observar o corpo do cantor e compositor brasileiro Cazuza. Na edição de 26 de abril de 1989, a revista Veja publicou fotografias do artista, que já vivia com Aids, na capa e em uma reportagem interna. Nelas, ele aparece da mesma forma: excessivamente magro e com os cabelos ralos, aderindo ao sentido de esgotamento. Não à toa, a manchete que acompanha a imagem na capa diz: "CAZUZA: uma vítima da Aids agoniza em praça pública". O conjunto do material gerou repercussão negativa imediata, como aponta a reportagem "'VEJA' revolta Cazuza e seus amigos", publicada pelo jornal O Estado de S.Paulo (1992). Na fotografia projetada durante a performance de "*Live to tell*", diferentemente, o artista, mesmo significando e sendo significado como vítima da Aids, materializa-se em um corpo sem marcas de esgotamento. Ainda que as condições de produção da imagem não sejam conhecidas, podendo remeter inclusive a um período anterior ao diagnóstico, o corpo de

Cazuza funciona, no jogo discursivo do show, como um corpo-outro da Aids.

POR UM EFEITO DE FIM

Quando a Aids eclodiu em 1981 nos Estados Unidos, o corpo foi uma das primeiras materialidades a ser revestida de sentidos. De dentro dos hospitais onde ocorriam os atendimentos até outros espaços na formação social, o corpo com Aids passou a significar e a ser significado pelo esgotamento derivado, sobretudo, do emagrecimento proeminente. Nesse processo, um discurso do/sobre o corpo com Aids se estabilizou, favorecendo que sujeitos que viviam com a doença fossem reconhecidos e, ato contínuo, discriminados, principalmente se fossem homossexuais masculinos. Na análise de Herbert de Souza (1994, p. 22), ele mesmo um sujeito que morreu em decorrência da Aids, a apresentação "fatalista" da doença propiciou a "[...] disseminação de condutas discriminatórias, desumanas e terroristas em relação às vítimas [...]".

Apesar do discurso estabilizado, o corpo com Aids pode significar e ser significado de outras maneiras, e é isso o que se observa na performance que Madonna realiza para a música "Live to tell" na *Celebration tour*. Partindo das discussões de Leandro-Ferreira (2013) e Orlandi (2017) acerca do corpo como materialidade discursiva do sujeito e do show de Madonna realizado na Praia de Copacabana, no Rio de Janeiro, em 2024, este texto analisou o jogo significante que ocorre durante a apresentação da canção supracitada, por meio do qual emergem o que denominei *corpos-outros* da Aids, isto é, corpos que significam e são significados como corpos com Aids, mas fora dos limites do discurso estabilizado. É justamente em razão desse jogo que a interpretação da artista, em vez de reforçar o discurso que abriu espaço para atos discriminatórios, materializa um gesto de homenagem aos sujeitos mortos em decorrência da doença.

Nas fotografias exibidas nos telões durante a performance, os sujeitos não trazem nos próprios corpos marcas que possam ser remetidas ao sentido de esgotamento. São imagens cujas condições de produção não são apresentadas, podendo ser amadoras ou profissionais e ter fundos contextuais distintos, como o artístico, o familiar e o trabalhista. Não é nem sequer possível afirmar que, durante a realização delas, os sujeitos viviam com HIV ou se encontravam no estágio de Aids. No entanto, é sobretudo no/pelo encadeamento delas que a causa de morte se destaca e reveste a todos os retratados, incluindo aqueles desconhecidos pelo público do show. Nesse processo, os corpos se apresentam como corpos-outros da Aids, uma vez que diferem substancialmente daqueles que constituem o discurso estabilizado e que circularam na imprensa das décadas de 1980 e 1990.

A partir do percurso analítico aqui desenvolvido, é possível – e necessário – questionar, para além da Aids, sobre corpos-outros relegados ao irrealizado e que poderiam fazer frente a discursos estabilizados que sustentam exclusões, temores e atos de preconceito na formação social. Diante das condições de produção atuais, quais são os corpos-outros possíveis para as diferentes situações sociais, históricas e ideológicas que marcaram e/ou marcam o nosso tempo? Trata-se de uma reflexão *sine qua non*, uma vez que, como afirma Orlandi (2017, p. 92), "não há corpo que não esteja investido de sentidos [...]", e esses "[...] sentidos [...] sempre podem ser outros".

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha. São Paulo: Boitempo, 2008.

COSGROVE, Ben. **The photo that changed the face of AIDS**. Disponível em: https://www.life.com/history/behind-the-picture-the-photo-that-changed-the-face-of-aids. Acesso em: 20 jan. 2025.

COURTINE, Jean-Jacques. **Corpo e discurso**: uma história de práticas de linguagem. Petrópolis: Vozes, 2023.

DANIEL, Herbert. O primeiro AZT a gente nunca esquece. *In*: DANIEL, Herbert; PARKER, Richard. **AIDS, a terceira epidemia**: ensaios e tentativas. São Paulo: Iglu, 1991. p. 124-127.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. São Paulo: Editora 34, 2020.

EROTICA. [Intérprete]: **Madonna**. Alemanha: Sire Records Company, 1992. 1 CD (75 min).

FERRARI SOARES, Alexandre Sebastião. **A homossexualidade e a AIDS no imaginário de revistas semanais (1985-1990)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FRANCE, David. **How to survive a plague**: the story of how activists and scientists tamed AIDS. Londres: Picador, 2017.

GABRIEL, Mary. **Madonna**: uma vida rebelde. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

GLOBO. **Madonna**: The Celebration Tour in Rio [Show musical ao vivo]. Globo, 4 maio 2024.

GUIBERT, Hervé. **Para o amigo que não me salvou a vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995a.

GUIBERT, Hervé. **Protocolo da compaixão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995b.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

JARDIM, Eduardo. **A doença e o tempo**: aids, uma história de todos nós. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

JEOLÁS, Leila Sollberger. **Risco e prazer**: os jovens e o imaginário da AIDS. Londrina: Eduel, 2007.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O corpo como materialidade discursiva. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 77-82, 2013.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes**: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LIKE a prayer. [Intérprete]: **Madonna**. São Paulo: BMG Ariola Discos, 1989. 1 disco (51 min).

MIER, Tomás. Madonna will end 'Celebration Tour' with massive free show in Brazil. **Rolling Stone**, Nova York, 25 mar. 2024. Disponível em: https://www.rollingstone.com/music/music-news/madonna-celebration-tour-free-show-rio-de-janeiro-1234993962. Acesso em: 16 jan. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PAZ, Josi. **Aids anunciada**: a publicidade e o sexo seguro. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni P. **Papel da memória**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 43-51.

PFEFFERKORN, Eli. **The muselmann at the water cooler**. Boston: Academic Studies Press, 2011.

POLLAK, Michael. **Os homossexuais e a AIDS**: sociologia de uma epidemia. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

RODRIGUEZ, Mathew. Live do tell. **POZ,** Nova York, 11 fev. 2024. Disponível em: https://www.poz.com/article/madonna-live-tell. Acesso em: 17 jan. 2025.

SOARES, Marcelo. **A AIDS**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Herbert. Carta contra o preconceito. *In*: PARKER, Richard (org.). **Herbert de Souza**: a cura da AIDS. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 21-25.

TIMERMAN, Artur; MAGALHÃES, Naiara. **Histórias da AIDS**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TREVISAN, João Silvério. **Meu irmão, eu mesmo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2023.

TRUE blue. [Intérprete]: **Madonna**. São Paulo: RCA Eletrônica LTDA, 1986. 1 disco (40 min).

UNAIDS. **Fact sheet 2024**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2024/11/2024_11_20-Factsheet_PT-Complete.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

UNAIDS. **Guia de terminologia do Unaids**. Brasília: Casa da ONU, 2017.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, n. 1.077, 26 abr. 1989.

VEJA revolta Cazuza e seus amigos. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 26 abr. 1989. Caderno 2, p. 3.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Luana Vitoriano-Gonçalves



Pós-doutorado em andamento, bolsista PDJ - CNPq, na linha de pesquisa de Linguagens e Práticas sociais, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob supervisão da Profª Dra. Maria Cleci Venturini, período de pesquisa na Universidade de Coimbra (UC), Portugal, sob supervisão do Profº Dr. Joaquim Braga. Doutora em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem Estudos do Texto e do Discurso como área de concentração. Mestra em Linguística (2016) e graduada em Letras (2013), ambos pela UEM.

É integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários - LABELL (UNICENTRO). Atuou como docente na Faculdade de Engenharia e Inovação Técnico Profissional (UNIFEITEP), nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Leitura e Produção de textos científicos, e também nas disciplinas de Produção de textos e Estudos literários, no ensino básico. Experiência de docência em: cursos de extensão; cursos de preparação para vestibulares e concursos militares; cursos de pós-

graduação na Educação a Distância; ensino superior e ensino básico.
Elaborou material didático para cursos de graduação, como também cadernos de questões de Língua Portuguesa e Produção de textos para níveis de ensinos fundamental, médio e superior. Revisou textos de diversas áreas científicas. Atua como avaliadora em bancas de redação e no desenvolvimento de provas para processos seletivos, também contribui para a preparação de alunos para o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Possui diversos artigos científicos e capítulos de livros publicados.
Assume por eixos temáticos de pesquisa: o discurso, a língua, a produção de textos, a proficiência em línguas, os procedimentos biopolíticos de inclusão e exclusão, as políticas linguísticas e afirmativas, as tecnologias e a inovação.
Autora dos livros: "Manual de Redação para o vestibular dos povos indígenas no Paraná", "Práticas de ensino sobre redação para o contexto escolar indígena", ambos da Coleção Indígenas nas Universidades e "Dias comuns: Reencontros e cenas".

Contato: ls.vitoriano@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7922-8838
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5143420409516220
Rede social: @luana.svg

Tacia Rocha



Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Possui MBA em Gestão de Marketing, Vendas e Mídias Sociais pela Faculdade Cidade Verde, atual Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Bacharela em Publicidade e Propaganda e graduanda em Jornalismo, ambos pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Licenciada em Letras, com habilitação em português e inglês, pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, atual UNESPAR. Coordenou projetos de iniciação científica e de extensão, bem como foi docente nos cursos de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda no Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Foi professora nos cursos de Publicidade e Propaganda e de Comunicação e Multimeios, bem como Designer Educacional e Professora da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na

Universidade de Maringá (UNICESUMAR). Atualmente, leciona em cursos de Pós-graduação e de Graduação no UNICV, nas áreas de comunicação e design. No campo da pesquisa acadêmica é líder, juntamente com o Prof. Me. Erick Stacy Gagliardi, do Grupo de Pesquisa Tecnologia, Comunicação, Design e Mercado: Sinergias e Desafios no Cenário Contemporâneo (TechCom/CNPq), bem como recebe o apoio financeiro "Bolsa Pesquisa", ambas atividades na mesma IES onde leciona.

Contato: tacia.rocha.f@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-1147-0158
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6916482752556716

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



Taís Luciana Rovina
Mestra em estudos linguísticos na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação; Especialista em Leitura e Produção Textual ; Especialista em Gestão Educacional - Administração, Supervisão e Orientação; Graduada em Letras - Português e Inglês pelo Centro de Ensino Superior de Maringá e graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade Estadual de Maringá (2006) - Cartão de Registro Profissional nº2383/PR. Atualmente é professora mediadora no Centro de Ensino Superior de Maringá NEAD (Núcleo de educação a distância). Além do trabalho docente, possui experiência na produção de materiais didáticos, na elaboração de questões para atividades de estudos e avaliações. Atua, também, em bancas de elaboração de questões para concurso público.
E-mail: taisrovina@gmail.com.



Vinícius Stein
Professor na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Graduado em Arte- Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, com especialização em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, onde também concluiu o mestrado e o doutorado em Educação. Realizou pesquisas na Universidad de Huelva e na Universidade de Cádiz, como bolsista do Programa de Mobilidade Docente da Fundación Carolina – Espanha. Integra o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem – ARTEI (CNPq/UEM) e coordena o projeto de extensão "Inventarium: Criação, Mediação e Ensino de Artes Visuais" (UEM), desenvolvendo investigações e ações no campo da Arte-Educação.
E-mail: vstein@uem.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6001-0986.



Yolanda Muñoz Rey
Professora na Universidade de Cádiz – UCA. Licenciada em Belas Artes e Licenciada em História da Arte (Universidade de Sevilha). Mestre em Investigação e Inovação na Educação (UNED) e Mestre em Patrimônio Histórico-Arqueológico e Doutora Cum Laude em Arte e Humanidades (Universidade de Cádiz). Acadêmica na Real Academia de San Romualdo de Ciências, Letras e Artes. Professora Assistente Doutora de Didática de Educação Plástica na Universidade de Cádiz, tutora no Centro Associado da UNED de Cádiz com Venia Docendi e investigadora do Grupo de Investigação HUM-726 - UCA. Suas linhas de investigação são: educação artística e do patrimônio, e a conservação e museologia da História da Ciência. Tem estadias em Cambridge, Oxford, São Petersburgo, Levanger, Tetuán e Faro, prêmios e bolsas de investigação, publicações em livros e artigos, congressos, conferências e mesas redondas. Desenvolveu projetos de inovação e de investigação nacionais e internacionais.
E-mail: yolanda.munoz@uca.es.
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8079-0310.



Cássio Ceniz

Doutor e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Estudos Linguísticos, com foco na linha de pesquisa em Estudos do Texto e do Discurso. É especialista em Assessoria de Imprensa e Comunicação Empresarial pela Univel, graduado em Letras pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG). Atua como pesquisador no Grupo Interinstitucional de Estudos Foucaultianos (GIEF-UEM) e é membro do GT Estudos Discursivos Foucaultianos da ANPOLL. Desenvolve investigações na perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos, com ênfase nas relações entre discurso, mídia, poder e resistência. Possui experiência como docente no curso de Comunicação e Multimeios da UEM e já atuou profissionalmente em diversas frentes da comunicação, incluindo assessoria de imprensa e comunicação organizacional de instituições públicas (municipais e estaduais), jornalismo impresso e redação publicitária.

E-mail: cassioceniz@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3503-5436



Daniela Polla
Doutora e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como docente do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), entre 2015 e 2024. Integra o Grupo de Estudos Foucaultianos da UEM (GEF-UEM). Interessa-se por estudos sobre mídia, discurso e sujeito(s), operando com as teorias e métodos dos Estudos Discursivos Foucaultianos. Atualmente, é revisora de textos e orientadora de uma unidade do Kumon.
E-mail: pollarevisao@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5223-2561



Anderson Alves da Rocha
Doutor em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá e graduado em Jornalismo. Foi professor e coordenador do curso de Jornalismo da Faculdade Maringá. Tem experiência na área de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação e cultura, cinema, cultura pop e identidade. Professor adjunto da Universidade do Estado de Minas Gerais e professor permanente do PPG em PI e Transferência de Tecnologia para a Inovação
E-mail: anderson.alves.rocha@uemg.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8999-5769.



Carlos Henrique Sabino Caldas Possui graduação em Comunicação Social — Publicidade e Propaganda pela Universidade Paulista (2003), especialização em Arte Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP; 2009), mestrado em Comunicação pela UNESP (2013) e doutorado em Comunicação pela UNESP (2018). Tem experiência na área de comunicação midiática, com ênfase em comunicação, inovação e tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: criação publicitária, produção em multimeios, audiovisual interativo, consumo midiatizado, publicidade e novas tecnologias, semiótica do audiovisual, propriedade intelectual nas tecnologias da comunicação e informação, comunicação e tecnologia, novas tecnologias e inovações na produção audiovisual e estudos em interação humano-computador.

Email: carlossabinocaldas@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8606-5136.



Priscila Kalinke da Silva Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, pós-graduada em Comunicação e Educação pela Faculdade Cidade Verde, graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Maringá, graduada em Comunicação Social — Jornalismo pelo Centro de Ensino Superior do Paraná e Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Ingá. É professora efetiva do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade do Estado de Minas Gerais. É vice-coordenadora do grupo de pesquisa E-Publicc (Publicização, Comunicação e Cultura). Tem pesquisas na área de publicidade e análise de redes para mídia sociais; comunicação e educação; responsabilidade social e ambiental de marcas.
Email: priscila.kalinke@uemg.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1621-405X.



Thiago Henrique Ramari
Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestre em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR). Atua como pesquisador ligado à Associação Brasileira de Análise do Discurso (AbrADis) e ao Grupo de Pesquisa em Discursividades, Cultura, Mídia e Arte (GPDISCMÍDIA-CNPq/UEM) e, também, como professor nos cursos de graduação em Comunicação e Multimeios e Publicidade e Propaganda na UNICESUMAR. Lançou, em 2020, pela Editora Appris, o livro *Funny Games, Michael Haneke, Contracinema!*.
E-mail: thiagohenriqueramari@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6267-6407.

RECADO E AGRADECIMENTOS DAS ORGANIZADORAS

Com grande alegria e gratidão, celebramos a publicação de *Interfaces do Sentido: educação, discurso e práticas de comunicação social* (Coleção Letras e Comunicação – Volume 3). Este livro marca um momento especial: ele encerra a trilogia da coleção, resultado de um percurso coletivo de pesquisa, diálogo e partilha iniciado no primeiro volume.

A cada autora e autor que integrou este projeto ao longo dos três livros, registramos nossa profunda admiração e agradecimento. Foram textos generosos, que abriram horizontes de reflexão sobre linguagem, cultura, arte, educação, comunicação e práticas sociais, reafirmando o poder da escrita acadêmica como espaço de resistência, criação e transformação.

Nossa gratidão se estende também aos designers que deram forma visual à coleção, cuidando para que cada capa e cada detalhe gráfico traduzisse, em imagens, a sensibilidade e a força das ideias reunidas. À revisora de texto, que cuidou na precisão das palavras e fluxo da leitura, assim como as pesquisadoras que escreveram os prefácios.

A você, leitora e leitor, agradecemos por acompanhar este percurso. Sua presença confirma que a pesquisa e sua comunicação só se realizam plenamente quando encontra outros olhares, interpretações e vozes. Que esta trilogia continue a inspirar novos diálogos, pesquisas e experiências.

Muito obrigada por trilhar este caminho conosco!
Profª Dra. Luana Vitoriano-Gonçalves e Profª Dra. Tacia Rocha.



Pedro & João Editores
Pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2106-9