

Como “ser homem”? Investigando discursos sobre masculinidades

João Paulo Balisceiⁱ
Teresa Kazuko Teruyaⁱⁱ
Vinícius Steinⁱⁱⁱ

Resumo

Neste artigo de cunho bibliográfico temos por objetivo problematizar as representações de masculinidades criadas e divulgadas pelos anúncios publicitários. Para a realização de tal objetivo, realizamos análises sobre duas propagandas de automóveis endereçadas aos consumidores homens. Para tanto, respaldamo-nos em autores e autoras dos Estudos Culturais (CUNHA, 2008; GREGOLIN, 2007; HALL, 2001; 2006; HERNÁNDEZ, 2007; NUNES, 2010; KELLNER, 2001; 2012 SABAT, 2001; SILVA, 2001) que nos auxiliam na compreensão e problematização das pedagogias culturais intrínsecas às imagens do cotidiano. Por último, argumentamos sobre a necessidade de professores e professoras desenvolverem estratégias pedagógicas para que incentivem o estudo visual crítico na educação escolar.

Palavras-chave

Pedagogias culturais, Publicidade, Pós-modernidade, Identidade.

How to “be a man”? Investigating discourses about masculinities

Abstract

In the present article we aim to discuss the representations of masculinities created and disseminated by commercials. To the achievement of this objective we conduct analyses on two automobile advertisements addressed to consumer’s men. To this end, we based on authors of cultural studies (CUNHA, 2008; GREGOLIN, 2007; HALL, 2001; 2006; HERNÁNDEZ, 2007; KELLNER, 2001; NUNES, 2010; 2012 SABAT, 2001; SILVA, 2001)) to assist us in the understanding and questioning of cultural pedagogies which are intrinsic to everyday life images. Finally, we argue about the need for teachers to develop pedagogical strategies to promote critical visual studies in schools.

Key words

Cultural pedagogies, Advertising, Postmodernism, Identity.

Introdução

Neste artigo temos como objetivo problematizar as representações sobre masculinidades criadas e divulgadas pelos anúncios publicitários. Para isso, realizamos análise de duas propagandas de automóveis: a primeira do automóvel *Fiat Bravo* e a segunda, do *Chevrolet Onix*. Para a análise, relacionamos os elementos que constituem as imagens com o contexto em que essas estão inseridas, além de evidenciarmos o modo como elas criam posições de sujeito. A partir dessas análises é possível entender a relação entre o sujeito e a imagem, e como a identidade do primeiro se constitui a partir das representações e modelos oferecidos pela visualidade. Na pós-modernidade essa questão é mais intensa, uma vez que crianças, adultos e idosos/as estão imersos/as num mundo que os/as bombardeia constantemente com imagens das mais variadas técnicas, como as televisivas, os *outdoors*, as revistas, a publicidade, o jornal, os desenhos animados, os

materiais escolares, os catálogos de moda, as embalagens de produtos e o cinema (CUNHA, 2008; GREGOLIN, 2007; HERNÁNDEZ, 2007; KELLNER, 2001; 2012; NUNES, 2010; SABAT, 2001).

Após as análises, em um segundo momento, discutimos sobre a necessidade de professores e professoras e demais profissionais da educação escolar desenvolverem estratégias pedagógicas para que incentivem os estudos visuais críticos na educação escolar. Em estudos visuais críticos, podem estimular os alunos e alunas a observarem as imagens que estão a sua volta, refletindo, criticando e duvidando do conteúdo e modelos que elas oferecem (HERNANDEZ, 2007).

Para cumprirmos com tal objetivo, debruçamo-nos sobre os estudos de Kellner (2001) e Hall (2001) para discutirmos sobre modernidade e pós-modernidade e, posteriormente, em Baliscai, Souza e Teruya (2014); Cunha (2008); Gregolin (2007); Hernández (2007); Nunes (2010); Sabat (2001); e Silva (2001) para problematizarmos a relação entre o discurso criado pelas imagens publicitárias e demais artefatos visuais do cotidiano e os indivíduos pós-modernos. Compreendemos que esses autores e autoras auxiliam-nos: 1. na discussão sobre as identidades pós-modernas; 2. no entendimento da publicidade como ferramenta importante na manutenção do sistema capitalista e; 3. para estabelecer relações entre estudos visuais críticos e educação escolar.

Concepções de identidades: sujeitos tradicionais, modernos e pós-modernos

As diferentes visões de mundo são construídas pelo meio em que os sujeitos estão inseridos, pelas pessoas com as quais eles se relacionam, pela cultura e crenças que compartilham e, principalmente, pelas representações oferecidas pelas mídias. Essas visões de mundo são manifestadas no comportamento, nas roupas, nos gostos e nas ideologias propagadas pelos indivíduos. Para Hall (2001) esses conjuntos de significantes contribuem para a formação da identidade, sendo que essa se diferencia de pessoa para pessoa.

A identidade na concepção pós-moderna é entendida por Kellner (2001) e Hall (2001) como mutável, isto é, está em constante transformação. Na pós-modernidade os sujeitos assumem diferentes papéis sociais a todo o momento. Logo, a identidade do mesmo se transforma e se adapta de acordo com a necessidade e o contexto. Essa dinamicidade da identidade é uma realidade que se deve, em parte, ao próprio sistema capitalista que estimula os indivíduos ao consumismo, isto é, a descartarem o que possuem e a adquirirem objetos novos. Como consequência disso, tanto os objetos, quanto a relações entre as pessoas e as identidades se tornam efêmeras, passageiras, de curta duração.

Para exemplificar a dinâmica da identidade e as trocas constantes de papéis sociais, podemos pensar no cotidiano de professores e professoras. Dentro do espaço escolar, os/as docentes assumem determinados papéis sociais que exigem condutas e comportamentos específicos: Chegar no horário, se organizar para a realização de suas propostas, zelar pelo “bom relacionamento” com os/as discentes e com os/as demais profissionais, assumir determinados vocabulários, priorizando o uso de algumas palavras em detrimento de outras, dentre outras situações. Entretanto quando esses/as mesmos/as docentes saem do espaço escolar e voltam para suas casas, assumem papéis diferentes. Nesses, talvez possam falar com mais casualidade, utilizar roupas menos formais, não ter o compromisso de manter um “bom relacionamento” com as demais pessoas, e assim por diante. Podem ainda, desempenhar outras identidades profissionais, como a de estudante, de cozinheiro/a, escritor/a, comerciante e assim, assumir posturas e comportamentos característicos destas. Com tais exemplos, em meio a tantos outros que poderiam ser ditos, ressaltamos a compreensão de que as identidades se transformam e se adaptam constantemente de acordo com o contexto no qual o indivíduo está inserido.

Diante disso, podemos nos questionar: o entendimento de que as identidades são construídas social e culturalmente sempre existiu ou é característico apenas do pensamento pós-moderno? Kellner (2001) afirma que a concepção da identidade começou a ser discutida na sociedade moderna, período marcado por rompimentos com conceitos até então tradicionais em muitas áreas. O autor afirma que no final do século XIX o pensamento central era o positivismo, corrente que defendia e exaltava o avanço tecnológico, a ciência e a racionalidade. Graças a eventos como a Revolução Industrial foi possível a produção em massa de produtos e, conseqüentemente, os sujeitos foram se aproximando cada vez mais das atividades de consumo. Em virtude disso, o sentimento de admiração às ciências e a exaltação das máquinas começou a cair em descrença, o que se intensificou após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. O conhecimento científico e, inclusive as “verdades” consideradas “absolutas”¹ começaram a ser questionadas.

Na segunda metade do século XX, aumentaram as preocupações em estudar as culturas e problematizar as identidades, discussões essas estabelecidas principalmente dentro dos Estudos Culturais. Kellner (2001) nos apresenta um panorama histórico de como a identidade era entendida nas sociedades anteriores a pós-modernidade. Nas sociedades tradicionais os sujeitos não discutiam sobre sua identidade, pois, entendiam-na como

¹ Aqui e em outros momentos, utilizamos aspas para demarcar ironia e discordância com esses termos.

característica coletiva. Ora, todos/as faziam parte de um determinado grupo, casta ou clã. Assim, por exemplo, se um indivíduo nascesse em uma tribo, sua identidade seria determinada pelos rituais e mitos que estabeleciam os papéis sociais e as regras morais desse grupo.

Ainda conforme o autor, nas sociedades pré-modernas os sujeitos não questionavam seus papéis sociais, isto é, suas identidades. Essas eram definidas de acordo com a profissão e função que os indivíduos exerciam. Kellner (2001) exemplifica essa questão a partir das muitas profissões que eram hereditárias, como a de lenhador/a, a de artesão/ã, de carpinteiro/a que, quando eram "passadas" de pais/mães para filho/as, pouco consideravam o gosto, aptidão e interesse dos indivíduos.

Conforme dissemos, foi apenas na modernidade que os sujeitos começaram a questionar a identidade social. Perceberam maiores possibilidades de ocupação e papéis sociais e, por consequência, enxergaram a identidade não mais como determinada ou hereditária, mas sim como mutável (KELLNER, 2001; HALL; 2001). Com a expansão do capitalismo, incentivou-se a ideia de individualidade e os sujeitos da modernidade buscaram constantemente adquirir essa diferenciação. Para isso, recorriam demasiadamente às práticas de consumo. Por consequência, a rigidez característica do período anterior começou a ser rompida.

Por terem origem num conjunto circunscrito de papéis e normas: pode-se ser mãe [/ou pai], filho[/a], texano[/a], escoteiro[/a], professor[/a], socialista, católico[/a], homossexual- ou então uma combinação desses papéis e dessas possibilidades sociais. Portanto as identidades ainda são relativamente fixas e limitadas. (KELLNER, 2001, p. 301)

Frente a isso, percebemos que as identidades do indivíduo sofrem mutações na medida em que esse estabelece contato com diferentes culturas e grupos. Ao modificar o papel que ocupa e as funções que exerce, desmistifica-se a concepção de identidade fixa, estável e imutável. Hall (2001); Kellner (2001) e Silva (2001) ressaltam que a identidade é constituída na identificação (ou não) com os/as demais, isto é, com o/a "outro/a". Assim como a identificação, a negação do/a diferente, do/a "outro/a" possibilita a consciência da identidade. Neste sentido, o/a "outro/a" se torna vital para a constante formação das identidades. Como lembra Kellner (2001), na concepção moderna, as identidades continuam rígidas uma vez que estão presas a um conjunto de coerência, a partir das quais são validadas. Caso fugissem de tais padrões, essas identidades não seriam aceitas pela sociedade.

Até aqui, discutimos que a modernidade se destacou pelo rompimento de conceitos tradicionais, dentre eles, a concepção de identidade. Ainda que a concepção moderna compartilhe da ideia de que a identidade é construída no decorrer da vida (e não determinada pela natureza ou pela hereditariedade) ainda assim, consideramos, em concordância com os autores, que esse entendimento é limitado e restrito a papéis sociais tidos como coerentes.

No período que sucede a modernidade, chamado por Kellner (2001) e Hall (2001) de pós-modernidade, a questão da identidade se torna ainda mais transitória. Para os autores, a pós-modernidade é vista como um período em que a identidade dos sujeitos se tornou tão efêmera que é necessário renová-la e modificá-la a todo o momento. A rigidez e a individualidade da modernidade implodiram em uma massa, descrita por Kellner como "fragmentado, desconexo e descontínuo."As identidades romperam com as barreiras e contornos existentes e se fundiram. O sujeito está perdido nessa massa de identidades. Para Hall (2001), a perda da identidade se dá quando o indivíduo abre mão dos valores construídos historicamente, em prol de uma identidade massificada e homogeneizada.

A questão das identidades homogeneizantes é construída, entre muitos artefatos, através das imagens publicitárias e televisivas, entendidas por Kellner (2001) como ferramentas de venda de ideias, comportamentos e identidades aceitáveis socialmente. Além disso, conforme o autor, no capitalismo exacerbado em que se vive na pós-modernidade, essas e outras mídias se tornaram pilares essenciais para a manutenção do capitalismo. Não vendem apenas produtos, mas também vendem estilos de vida, ideias, maneiras de ser e identidades.

Kellner (2001) demonstra essa questão exemplificando o modo como o comportamento, figurinos e as músicas do cantor Michael Jackson (1958-2009) influenciam as ações dos sujeitos. Em seus videoclipes, o cantor norte-americano se vestia com roupas e acessórios extravagantes e, por isso, de fácil identificação e reconhecimento com o grande público. Os videoclipes desse artista, mostrados na televisão, exerceram uma influência tão grande nos espectadores e espectadoras que, de acordo com Kellner (2001), em pouco tempo, as roupas que o artista utilizava estavam esgotadas em muitas lojas.

As propagandas de cerveja podem ser outro exemplo de que as imagens publicitárias oferecem modelos de identidades a serem almejadas. Com o objetivo de estimular o interesse pelo produto, muitas vezes, utilizam-se cenários praianos, festas na piscina,

peças consumindo a bebida em demasia, mulheres sensuais e muito felizes. Por fim, vendem-se a ideia de que somente é feliz e popular entre os amigos e amigas quem consome aquela determinada marca de cerveja.

Até aqui, apresentamos três concepções de identidade: a das sociedades tradicionais, modernas e pós-modernas. Conforme indicado pelos autores, essas compreendem as identidades como sendo, fixas, construídas e efêmeras, respectivamente. Os exemplos que mencionamos contribuem para a compreensão de como as imagens publicitárias cooperam para a construção de uma imagem fictícia sobre o produto. Intensificamos essa discussão a seguir, em análise de dois anúncios publicitários.

A publicidade como ferramenta para a manutenção do sistema capitalista: análises das propagandas do *Fiat Bravo* e do *Chevrolet Onix*

Os anúncios publicitários que analisamos foram escolhidos por serem considerados exemplos para se problematizar a relação entre produtos e papéis de sujeito. Ambas as propagandas analisadas são referentes a veículos: o primeiro anúncio é da empresa de automóveis *Fiat*, e o segundo da empresa *Chevrolet*. Neste momento, pensamos ser pertinente esclarecer que não há qualquer ressentimento ou crítica direta a essas empresas, nem ao produto que as empresas divulgaram. O que nos interessa nessa discussão não é determinada marca ou produto, mas sim, evidenciar os discursos oferecidos pelas imagens publicitárias e demonstrar possibilidades de estudos visuais críticos.

O primeiro anúncio, intitulado *Você com tudo*² (2013) apresenta um homem branco, jovem, trabalhando em um escritório, sentado em uma mesa em frente a um computador. Vestindo camisa, gravata e calça, o homem toma café em uma caneca enquanto manuseia o teclado do computador. É interrompido pelo telefone que toca. Ao tentar segurar o aparelho telefônico, o homem percebe que sua mão “atravessa” o objeto. Não consegue tocá-lo (Figura.01). Neste momento ele percebe que sua mão e braço direitos começam a desaparecer.

² Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w



Figura.01: *Print Screen do 5º segundo do vídeo*
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Ao perceber que está desaparecendo, o homem se levanta da cadeira e sai correndo pelo escritório. Conforme corre, sua mão e braço esquerdos, assim como seu tronco também começam a desaparecer. No caminho, depara-se com uma parede com algumas fotos emolduradas. Algo lhe chama atenção: a sua imagem também está sumindo nas fotografias. Assustado, o homem grita enquanto seu pescoço e cabeça também desaparecem, paulatinamente (Figura.02). Enquanto isso, uma voz masculina comenta “Mais um que tem um carro que não diz nada”.



Figura.02: *Print Screen do 20º segundo do vídeo*
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Quando está completamente invisível, ele corre em direção a um dos veículos, estacionado em uma concessionária. Quando se acomoda dentro do veículo *Bravo*, o homem “reaparece”. Após um suspiro, parece aliviado por ter “reaparecido”. A voz masculina continua “Ainda bem que existe o *Bravo*”(Figura.03).



Figura.03: Print Screen do 26º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Em seguida aparecem diversas cenas do carro *Bravo* por entre as ruas da cidade, ao mesmo tempo em que as informações sobre o automóvel aparecem na tela. “Moderno, elegante, tecnológico e ousado, como você sempre quis” é como a voz masculina define o automóvel *Bravo*. Várias mulheres brancas, magras e altas que passavam pelas ruas desviam seus olhares para o veículo. Ao final o homem estaciona e entra em um restaurante fino, acompanhado de uma mulher com características semelhantes as daquelas mulheres que descrevemos anteriormente (Figura.04).



Figura.04: Print Screen do 46º segundo do vídeo
Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=7y7l4wFf9_w

Compreendemos que, apesar de a publicidade objetivar fazer anúncio de um produto, ela também vende papéis sociais, jeitos de ser, *status* a almejar e identidades estereotipadas. Cunha (2008) argumenta que as imagens que compõem os anúncios publicitários não só oferecem o produto, mas também as qualidades e benefícios sociais daqueles/as que adquirirem-no. Isso pode ser evidenciado em várias cenas da propaganda em questão. O protagonista, apesar de ser um trabalhador subserviente, possui um *status* e se destaca na empresa em que trabalha. Prova disso é a fotografia dele junto a alguém respeitável (possivelmente seu chefe por estar utilizando trajes

refinados). O que mais nos chama atenção nesse anúncio é o fato do protagonista desaparecer e somente reaparecer ao entrar no veículo *Bravo*.

Apesar de todo esforço e todo trabalho que o protagonista teve para chegar aonde chegou, nada disso importa, nada disso é o bastante para que este seja notado. Só “aparecerá” realmente, se possuir um veículo *Bravo*. Em outras palavras, ao comprar o carro, a pessoa também poderá comprar um bom emprego, a amizade e o respeito do chefe, a felicidade o *status* social e a atenção de mulheres bonitas. Caso contrário, o indivíduo, assim como a personagem principal dessa propaganda, desaparecerá, será invisível para seus/suas colegas de trabalho e para as mulheres.

Outro agravante no anúncio é uma visão deturpada da mulher. Além de serem sensualizadas no estereotipados padrões de beleza (altas, magras e brancas), são representadas de modo ofensivo. A propaganda possibilita a interpretação de que as mulheres só se interessam pelo homem por causa do carro que ele possui, neste caso, o *Bravo*.

O segundo anúncio, intitulado de *O carro feito para os dias de hoje*³ (2014), inicia com imagens do carro percorrendo a rua. Em seguida é mostrado apenas o rosto de um homem branco que percebe uma mensagem no painel do carro. A mensagem anuncia: “Não conectado”. Quando o foco se volta para o homem, agora com o corpo inteiro aparente, o protagonista é mostrado nu. O interessante é que ele não demonstra preocupação ou desconforto por estar sem roupa (Figura.05).



Figura.05: Print Screen do 11º segundo do vídeo
Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok>

³ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok>

Estaciona o carro em frente de um prédio e, indo em direção a entrada, depara-se com um homem bem vestido, que o cumprimenta naturalmente, como se não houvesse nada fora do comum. Essa situação se repete com o porteiro na entrada do prédio e com a mulher que o protagonista encontra dentro do elevador: ambos parecem não se incomodar/ou notar que o homem está sem roupas (Figura 6).



Figura.06: *Print Screen do 24º segundo do vídeo*
Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok>

Quando sai do elevador o homem, ainda nu, vai em direção a uma das portas e a destranca. Pela liberdade ao abrir a porta e pela familiaridade com o espaço, presumimos que se trata do espaço onde reside. Já dentro da casa, o homem visualiza um celular em cima da bancada da cozinha. Ao pega-lo, o homem aparece vestido como se, em um "passe de mágicas", suas roupas estivessem voltado (Figura.07). Tendo feito isso, o homem volta para o carro, conecta seu celular e ouve música. A letra da música diz "*I miss you*", que pode ser traduzido como "Eu perdi você", provavelmente fazendo relação ao fato de ter esquecido o celular. A propaganda termina com uma voz masculina dizendo "Chevrolet Onix com *My Link*. O carro feito para os dias de hoje".



Figura.07: *Print Screen do 30º segundo do vídeo*

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=YsaYpjVOaok>

Em nossa análise, percebemos que apesar de serem de empresas diferentes, o primeiro e o segundo anúncio apresentam características e discursos próximos entre si. Os protagonistas aparentam possuir bons empregos, vestem-se formalmente e têm boas condições financeiras. Especificamente no segundo anúncio, os utensílios e objetos que aparecem (bancadas, cadeiras, geladeira, objetos de decoração) denotam poder aquisitivo. Em segundo lugar a fachada do prédio em que ele vive, somado que no edifício há elevador, demonstra que o bairro em que reside fica em uma boa localização.

Unindo esses fatores ao carro, podemos supor que os protagonistas pertencem a classe média, público alvo dos anúncios como estratégia para endereçá-los, as propagandas utilizaram símbolos que remetem ao "universo masculino" como camisas sociais, gravata, livros, cores sóbrias e discretas, além de referências a realização profissional. Em concordância com Cunha (2008), Gregolin (2007), Kellner (2001) e Sabat (2001), compreendemos que essas imagens operam de forma que haja maior identificação entre espectador⁴ e o discurso oferecido e, por consequência, a interiorização e aceitação desses.

Vale ressaltarmos que esses e outros discursos não são criados unicamente pelas mídias. Sabat (2001) analisa que tais valores já estavam presentes na sociedade e que a propaganda apenas os difunde. Em outras palavras, se essas propagandas apresentam determinadas concepções de "como ser homem" é porque a sociedade compartilha desta concepção. As propagandas publicitárias são ambivalente, isto é, executam ações simultaneamente: criam ao mesmo tempo em que expandem modos de pensar a sociedade. Nas palavras da autora "o discurso publicitário está circulando nas relações sociais. Ao mesmo tempo, ele está reafirmando - e naturalizando - essas mesmas representações." (SABAT, p.14, 2001).

Gregolin (2007, p.9) examina que os discursos são construídos por relações de poder "Quem fala, fala de algum lugar, com algum direito reconhecido institucionalmente." De acordo com a autora, para comunicar algo, os discursos utilizam de ferramentas para ocultar e exaltar determinados interesses ou pontos de vistas. Isto quer dizer que quando produz/expande representações de sujeitos, as propagandas valorizam algumas idéias enquanto desconsidera outras. "Silenciação e Exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades." (GREGOLIN, 2007, p.15). Além disso, cada

⁴ Neste momento, não flexionamos os verbos e substantivos em gênero, uma vez que identificamos como público alvo os homens de classe média.

período, época, cultura e sujeito interpretam imagens de maneira diferentes, pois possuem valores diferentes (CUNHA, 2008).

Para exemplificarmos as múltiplas interpretações que uma mesma imagem pode proporcionar, respaldamo-nos a discussão feita por Sabat (2001), a respeito do conceito de "masculinidades" difundido pela mídia. Frequentemente, as masculinidades são associadas à força, virilidade, trabalho, inteligência, discrição e sucesso. Por meio da insistência e repetição, esse discurso de ideal masculino (que já estava presente na sociedade) acaba sendo naturalizado pelos sujeitos. Os dois anúncios analisados por nós, por exemplo, difundem a ideia de que a aceitação (social ou pessoal) só pode ser alcançada por meio de aquisição/posse de objetos. Além disso, as frases ditas pelos narradores reforçam que, sem carro/celular/carro com aplicativo para celular, o homem é considerado atrasado.

Por consequência dessa naturalização, os demais modelos existentes, que foram ocultados/ignorados, tornam-se "os/as outros/as" (SILVA, 2001), isto é, fogem à regra. Em nossa percepção, a principal diferença entre os anúncios é que, no primeiro o homem se sente mal perante as demais pessoas, já no segundo anúncio, o protagonista se sente mal consigo mesmo. Enquanto que, no primeiro, o homem "desaparece" para seus/suas colegas de trabalho, no segundo, só o protagonista se vê nu. As pessoas não percebem seu desconforto e o que o torna diferente (a ausência de roupas). Quem "julga" o protagonista como "diferente" é ele mesmo e não as pessoas na rua e nem aquelas que ele encontra no prédio.

Gregolin (2007) afirma que uma das ferramentas de controle do sistema capitalista é a interiorização de regras e normas pré-estabelecidos. Quando o segundo comercial relaciona o esquecimento do celular com "estar nu" reproduz e naturaliza um sentimento socialmente construído. Nessa visão, quem irá manter a ordem e o controle da sociedade, serão os próprios indivíduos que estarão se autorregulando e se vigiando para não saírem dos padrões pré-estabelecidos. Ao fugir dessas normas o sujeito se autocorrigiu para voltar aos padrões tidos como "normais".

Ainda sobre o anúncio *O carro feito para os dias de hoje* (2014) percebemos que o foco não foi o veículo em si, mas o aplicativo que ele oferece. Isso porque, na pós-modernidade o aparelho celular se tornou um objeto com um poder de influência tão grande na vida das pessoas que sua ausência faz com o indivíduo se sinta incompleto, como se perdesse uma parte de si, tamanha a necessidade desse aparelho.

Green e Bigun (2012) acrescentam que a interação entre a juventude pós-moderna e as tecnologias, com ênfase nas de comunicação e de informação, torna-se um atrativo para a produção de identidades e discursos. Assim, como resultado da rápida e intensa relação entre mídia e cultura juvenil, "Como criaturas surgidas debaixo da terra, novos sujeitos estão emergindo, novas formas de vida" (GREEN E BIGUN, 2012, p.226). Esses novos sujeitos estão acorrentados às novas tecnologias: minicomputadores são carregados em mochilas, bolsos ou afivelados nos pulsos e têm "[...] cada vez menos, aparência de máquina e, conseqüentemente, as uniões feitas entre a máquina e o/a humano/a (cyborgs) tornam-se mais 'naturais'." (GREEN E BIGUN 2012, p.236). Os autores comparam os indivíduos pós-modernos com *cyborgs* no sentido de que são parte homem/mulher, parte máquina. Utilizam essa metáfora para intensificar a aproximação entre as crianças e jovens com relógios, celulares, computadores e demais artefatos tecnológicos.

Relações entre estudos visuais críticos e educação escolar

As influências causadas pelas mídias são agravadas nas crianças e nos/as jovens, uma vez que convivem e manuseiam tecnologias que lhes permitem ficar conectados/as à *web* 24 horas por dia. De acordo com Baliscei, Souza e Teruya (2014) cada vez mais, as tecnologias permitem que as pessoas naveguem na *web*, em qualquer lugar e a qualquer momento.

Cunha (2008) afirma que as crianças estão em contato com as imagens desde o momento que nascem. Imagens que operam como pedagogias, que ensinam e (re)produzem valores, muitas vezes estereotipados. Oferecem modelos de como "ser o homem", "como ser mulher" e "qual o corpo perfeito". Por isso, são considerados pela autora como pedagogias culturais. O termo permite a compreensão de que o aprendizado não acontece apenas na sala de aula. Longe disso, como demonstrado pelos autores e autoras, os programas televisivos (KELLNER, 2001), os manequins (BALISCEI, SOUZA E TERUYA, 2014), os desenhos animados e bonecas (CUNHA, 2008; HERNÁNDEZ, 2007), as imagens estampadas nos materiais escolares (NUNES, 2010), e as propagandas publicitárias (GREGOLIN, 2007; SABAT; 2001) sugerem comportamentos a serem legitimados.

Tratando especificamente dos programas e produtos infantis, Cunha (2008) destaca a *Walt Disney*, a boneca *Barbie* e a Turma da Mônica, de Mauricio de Souza, por produzirem artefatos visuais, sonoros, táteis que envolvem o lúdico e o prazer. Além disso, a autora analisa que as princesas Disney e a boneca *Barbie* possuem o mesmo conjunto de características: corpo magro, alto, branco e sensual. Apesar de essas

personagens serem aparentemente inocentes, apresentam posições de sujeitos a serem imitadas. A repetição do mesmo modelo de "como ser mulher" faz com as demais possibilidades não sejam conhecidas e até mesmo rejeitadas.

Nunes (2010) demonstra preocupação com discursos que perduram e são aceitos sem questionamento, como as concepções de gêneros que são construídas cultural e socialmente, e que são difundidos principalmente pelas imagens do cotidiano. Neste sentido, podemos inferir que todas as imagens, desde as pinturas renascentistas, esculturas modernas, intervenções urbanas, até filmes com efeitos especiais, carregam consigo determinados valores e significados. Sabat (2001) discute sobre a necessidade de professores e professoras reverem suas intervenções tradicionais, cujo foco, normalmente, está voltado para as chamadas "artes eruditas" ou para os conteúdos nas apostilas. A autora sugere que as práticas escolares contemplem a realidade em que os alunos e alunas estão inseridos.

A maioria dos estudos realizados no campo educacional esteve por muito tempo voltado para a instituição escolar como espaço privilegiado de operacionalização da pedagogia e do currículo. Hoje, entretanto, torna-se imprescindível voltar à atenção para outros espaços que estão funcionando como produtores de conhecimentos e saberes, e a mídia é apenas um desses exemplos. (SABAT, 2001, p.9)

A pedagogia crítica (SILVA, 2001) discute sobre a necessidade de, para além das imagens nos livros, da História da Arte, discutir com os alunos e alunas as imagens difundidas pela mídia, como aquelas que analisamos nesta reflexão. Nunes (2010) analisa que, tradicionalmente, professores e professoras fazem distinções entre *cultura erudita* e *cultura popular*, valorizando a primeira e desconsiderando aquelas práticas que se afastavam da erudição. Diante disso, a autora ressalta a importância que os artefatos da cultura popular têm na constituição de identidades e características dos sujeitos e, por isso, sugere que professores e professoras revisem suas práticas e reflitam sobre o potencial educativo dessas imagens. Segundo ela, são também (e principalmente) as imagens da cultura popular, presentes nas mídias, que constroem as visões que jovens, crianças e adultos têm sobre "os/as outros/as", sobre o mundo em que vivem e sobre si mesmo.

Entendemos que promover estudos visuais críticos que estimulem a discussão sobre imagens e discursos midiáticos é uma das formas de ensinar os sujeitos a perceberem como são representados pelas imagens que os rodeiam. A imagem é um texto que possui ideias e significados que precisam ser interpretados e problematizados, em investigações como essas que aqui realizamos.

Considerações Finais

Pesquisadores e pesquisadoras dos Estudos Culturais assinalam concepções distintas sobre a identidade cultural dos indivíduos. Consideram que, na pós-modernidade, diferente dos momentos interiores, as identidades são compreendidas como alegorias móveis e efêmeras, que se constroem e se destroem o tempo todo conforme o contato com culturas, pessoas e imagens. Em especial nesta reflexão, atentamo-nos à composição e discursos intrínsecos às imagens publicitárias.

Além de venderem produtos, esses anúncios propagam modelos de identidades e posições de sujeitos a serem almeçadas. Elegem determinadas características para serem valorizadas, ao mesmo tempo em que, apontam outras das quais precisamos nos afastar, caso queiramos a aprovação das demais pessoas.

Ao nos debruçarmos sobre as propagandas *Você com tudo* (2013) e *O carro feito para os dias de hoje* (2014), respectivamente dos carros *Fiat Bravo* e *Chevrolet Onix*, identificamos qualidades e valores endereçados aos homens pós-moderno. Os discurso de "como ser homem" que ambos os anúncios (re)produzem são bastante semelhantes, enfatizam a necessidade do destaque social, sucesso profissional, boa aparência e confiança. Para que isso aconteça, sugerem características físicas e ações específicas (ser branco, jovem, vestir-se formalmente, trabalhar em escritórios, desempenhar determinadas funções e possuir determinados modelos de carros). Outro discurso que encontramos em comum nesses anúncios foi o de que a aceitação social ou pessoal está relacionada à aquisição e posse de objetos.

Nossos estudos contribuíram para entendermos as imagens publicitárias como pedagogias culturais que ensinam os indivíduos. Criam e propagam valores e concepções presentes na sociedade, que através da insistência e repetição acabam sendo naturalizadas. Diante disso, destacamos que, ainda que essas e outras imagens nos interpelem constantemente, há possibilidades de reação e de resistência frente a elas.

Conscientizar os alunos e alunas sobre o potencial pedagógico da mídia e problematizar suas imagens e discursos são possibilidades de reação e criticidade diante os artefatos visuais. Estudos visuais críticos podem proporcionar diálogos sobre consumismo e outras sensações relacionadas à visualidade, como prazer, desejo, necessidade, satisfação e frustração. Além disso, favorecem reflexões sobre o modo como olhamos e somos olhados pelos artefatos visuais do nosso cotidiano, dentre eles os anúncios publicitários. Por último, vale elucidar que não consideramos essa discussão por encerrada. Revisar

nossos atos, gostos e comportamentos são um exercício constante que contribui para examinemos nossa relação com o mundo e com nós mesmos.

Referências

BALISCEI, João Paulo; SOUZA, Michely Calciolari; TERUYA, Teresa Kazuko. Representações visuais na modernidade líquida: o que os manequins falam de nós?. IN: **Semana de pedagogia da UEM**, XXI, 2014, Maringá. Anais do XXI Semana de Pedagogia da UEM. Maringá: Eduem, 2014. 12 p.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 203-237.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista comunicação mídia e consumo**, São Paulo, v.04, n.11, p.11-25, nov.2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31 reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008. p 102-132.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. – 10º ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.103 - 131

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007. p 127.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 104-131.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno/ Douglas Kellner ; tradução de Ivone Castilho Benedetti**. Bauru, SP; EDUSC, 2001. p. 295 - 334

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre Cultura Visual**. - Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis (SC), v. 09, n.01, p. 09-21, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.). – 10º ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.73 - 102

ⁱ Possui graduação em Artes Visuais (2009) e especialização em Arte-Educação (2010) e Educação Especial (2011) e mestrado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Maringá e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. É membro do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura, , e desenvolve pesquisas sobre Pedagogias Culturais, Ensino de Arte e Estudos Visuais Críticos. E.mail: João Paulo Baliscei vjbaliste@gmail.com

ⁱⁱ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1982), graduação em História pela Faculdade Auxilium de Lins (1996), mestrado (1995) e doutorado em Educação(2000) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP/Marília/SP. Atuou como pesquisadora colaboradora sênior da Universidade de Brasília 2009-2010. É professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores, mídia na educação, didática e escola pública. E.mail: Teresa Kazuko Teruya tkteruya@gmail.com

ⁱⁱⁱ Graduado em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2011). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2014). Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI. É professor da Universidade Estadual de Maringá e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Câmpus Paranavaí. Pesquisa sobre ensino de Arte, Educação Estética e Educação Infantil. E.mail: Vinícius Stein vsteiin@gmail.com

Recebido em: 14/03/2015

Aprovado em: 21/04/2015