



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

FLÁVIA MANTOVANI

**PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS SOBRE “GÊNERO”
A PARTIR DA REVISTA *CAPRICHÔ* (2005-2006)**

Londrina
2014

FLÁVIA MANTOVANI

**PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS SOBRE “GÊNERO”
A PARTIR DA REVISTA *CAPRICHÔ* (2005-2006)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social, na linha de pesquisa “História e Ensino”.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M293p Mantovani, Flávia.

Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista Capricho :
(2005-2006) / Flávia Mantovani. – Londrina, 2014.
128 f. : il.

Orientador: Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História
Social, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Capricho (Revista) – Teses. 2. Pensamento histórico – Teses. 3. Relações de
gênero – Teses. 4. Cultura midiática – Teses. 5. História – Estudo e ensino – Teses.
6. História social – Teses. I. Ramos, Márcia Elisa Teté. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em
História Social. III. Título.

CDU 930.1

FLÁVIA MANTOVANI

**PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS SOBRE “GÊNERO” A
PARTIR DA REVISTA *CAPRICH*O (2005-2006)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social, na linha de pesquisa “História e Ensino”.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cunha
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” – UNESP

Londrina, 22 de agosto de 2014.

*À vó Geny com todo amor, gratidão e a
mais profunda reverência.*

AGRADECIMENTOS

Interessante como o tempo do mestrado é curto, se acadêmico, breve, se comparado à vida da gente, mas espesso o suficiente para caber incontáveis desafios, pessoais e profissionais. Algumas (dezenas de) vezes vi o sol nascer em meio a tanto papel e café, pensando, cá com meus botões, na pesquisa e no resto. Esta dissertação é processo, resultado e, sobretudo, uma conquista que divido com pessoas muitíssimo especiais! Sem delongas, agradeço com sinceridade:

Aos meus pais, Joana e Guilherme, pelo apoio incondicional. Ao meu pai – e tudo que eu faço leva um gole dele – tão fundamental, incentivador, compreensivo das minhas escolhas. E à minha mãe, uma alma afim, mulher admirável, pessoa que amo. Que, de quebra, me bota uns mimos na mala a cada partida. Aos irmãos que admiro, aos sobrinhos que me enchem de alegria. À minha vó, Geny, que não sacava bem pra que tanto estudar e, ainda assim, cuidava e aconselhava da maneira mais amável possível.

Às meninas com quem dividi muito além de contas: Fabíola, Lílian, Laura e Camila. Estas duas últimas em especial, porque viram mais de perto as epopeias deste mestrado, estressamo-nos juntas, e rimos, deliciosamente. Agradeço a todas, absolutamente tudo: a ajuda, a cerveja, as discussões questionadoras, a convivência, a música e os ouvidos. Obrigada por serem a minha família londrinense!

A tantos amigos, aqui e ali: Luciana, Cris, Carla, Felipe que troca altas ideias e me quebrou vários galhos, Andréia, junto sempre, desde sei lá quando. A Josi, a Yasmin, a Carol, o Côco, Lari, a Paty, e por aí vai. Obrigada, simplesmente, por existirem. Aos amigos de rodas de violão, não os menciono, mas foram um respiro nesse período e os tenho guardados na parte mais bonita do meu coração. Aos colegas de disciplinas, afinal, foram dias compartilhando discussões, miudezas e pormenores cotidianos.

À Deny, que ouve como ninguém, com um interesse ímpar e uma boa dose de generosidade, sobre a minha vida acadêmica. Que vibra comigo fora dela. E principalmente por me convencer de que este pedaço de papel é importantíssimo, aliás, mas que não me define enquanto pessoa.

Aos professores e professoras, que nos levam de um lugar ao outro com discussões importantíssimas na confecção deste texto. Foi um prazer ter aula com Jozimar, Paulo Alves, Zueleide, Marlene Cainelli e o querido Miguel.

Especialmente, agradeço às professoras Maria de Fátima Cunha e Maria Paula Costa, com quem fiz disciplinas essenciais, onde me indicaram caminhos e bibliografia. Compõem a

banca, com sugestões, críticas, leituras e comentários que, já de praxe, se agradece. Quero, entretanto, acrescentar um carinho extra, dizendo que as considero professoras realmente necessárias na minha formação enquanto professora de História.

Ao professor Ronaldo Cardoso Alves, pela arguição mais tocante que já vi. Obrigada pela leitura do trabalho e pelas considerações, mais que elegantes, totalmente necessárias, que me serão caras em muitas reflexões ainda.

Também a CAPES, pelo apoio financeiro sem o qual as coisas seriam bem mais difíceis do que, normalmente, são.

Ao professor Roberto, desses que a gente quer ser igual quando crescer. Sou grata, não só pela incrível gentileza de me emprestar a turma e as aulas, mas pela sensibilidade com que me acolheu, me tirou do pânico e acompanhou o trabalho. Muito obrigada!

Por fim e profundamente, agradeço a Márcia Elisa Teté Ramos, professora e orientadora com quem se aprende muito além do já esperado. Foi, no mínimo, uma puta sorte emprestar um pouco dessa leitura de mundo. Obrigada pelos livros, emails, correções delicadamente firmes, direcionamentos e todas as partes de uma experiência da qual me despeço, certamente, levando traços pra uma vida toda.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.*

*Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.*

*Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

***Fernando Pessoa,
das Odes de Ricardo Reis***

MANTOVANI, Flávia. **Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da revista *Capricho* (2005-2006)**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Objetiva-se investigar o pensamento histórico de jovens sobre “gênero”, a partir da revista *Capricho* (abr/2005-mar/2006), utilizando-a como uma fonte histórica. Interessa observar se construíram uma “literacia histórica” e se a mobilizam nas suas práticas de leitura, considerando tal literacia como um modo de ler e interpretar o mundo historicamente. A apreensão destas ideias deu-se através de uma prática didático-pedagógica, pautada no uso escolar de fontes históricas, na qual se analisa a “literacia histórica” de estudantes do segundo ano “A” do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – Londrina/PR, em relação a esta revista. Utilizou-se a técnica de grupos focais interposta aos pressupostos da aula-oficina, buscando desenvolver uma interpretação/leitura das fontes e sua compreensão contextualizada. Em três aulas gravadas e transcritas, coletou-se ideias prévias de estudantes e suas interpretações da fonte, através da qual trabalha-se a construção de uma literacia histórica. É necessária uma problematização e análise, na perspectiva histórica, deste sujeito o qual se pesquisa, os/as estudantes do “2ºA”, sob o pressuposto de que a adolescência é uma construção discursiva e um fenômeno cultural, ou seja, problematiza-se este grupo de sujeitos, adolescentes, de modo a desnaturalizá-los. Assim, aborda-se as relações destes jovens com a questão de gênero, tomando o espaço escolar como importante na construção desta relação e, ainda, na produção das diferenças. Em um segundo momento, discute-se a revista *Capricho* e as várias dimensões que assume nesta pesquisa, isto é, como um produto da cultura midiática que pede uma avaliação que abarque, inclusive, a dimensão da sua apropriação, ou ainda, dos usos e interpretações dos estudantes. A escolha do recorte temporal deu-se em função da existência de um padrão editorial em relação à identidade da jovem: as edições analisadas evidenciam a preocupação com uma dada autenticidade da leitora, através do *slogan* “seja diferente, seja você”, além de apresentarem uma linguagem gráfica que absorve elementos da cibercultura. Também, a revista *Capricho* é entendida como fonte histórica utilizada em contexto escolar. Apoiados em referenciais do campo da História e da Comunicação, entende-se a relação entre *Capricho* e leitoras em sua complexidade, ambas constroem uma a outra recursivamente, são interdependentes. A partir desta ideia, é possível pensar e problematizar não apenas a mídia enquanto produtora de pedagogias de gênero, mas também a o público enquanto um co-produtor da revista, já que esta se apropria dos seus códigos culturais, a fim de não destoar do horizonte de expectativas de suas leitoras. Enfim, apoia-se em referenciais do campo investigativo da Educação Histórica, onde se procura investigar, também, como se dá o aprendizado histórico dos sujeitos. Ainda, utiliza-se o conceito de “literacia histórica” cunhado por Peter Lee, em uma análise das falas de alunos sobre questões de gênero e sexualidade na *Capricho*. Percebeu-se que os alunos já trazem ideias e noções sobre gênero e que tais ideias reproduzem, em certa medida, uma concepção conservadora. Entretanto, demonstram capacidade de observar e historicizar as questões de gênero que a *Capricho* traz, lendo-a como uma fonte histórica, ou seja, contextualizando seus discursos, o que significa uma “literacia histórica”.

Palavras-chave: Literacia histórica. Revista *capricho*. Cultura midiática. Ensino de história e gênero.

MANTOVANI, Flávia. **Pensamiento histórico de los jóvenes desde la revista *Capricho* (2005-2006)**. 2014. 126 páginas. Tesis (Maestría en Historia Social) - Universidad Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMEN

El objetivo es investigar el pensamiento histórico de jóvenes sobre el “género” tomando como punto de partida la revista *Capricho* (abr/2005-mar/2006), la utilizando como una fuente histórica. Interesa observar si construyeron una “alfabetización histórica” y la movilizan en sus prácticas de lectura, considerando la alfabetización histórica la como una manera de leer e interpretar el mundo históricamente. La aprehensión de las ideas ha ocurrido a través de una práctica didáctica y pedagógica, basada en el uso de las fuentes históricas en contexto escolar, en el que examina la "alfabetización histórica" con respecto a *Capricho*, de los estudiantes del segundo año "A" de la escuela secundaria “Colégio de Aplicação” – Londrina/PR. Se utilizó la técnica de grupos focales superpuesta a la propuesta del taller, desarrollando la interpretación/lectura de las fuentes y su comprensión contextual. En tres clases grabadas y transcritas, se recogió ideas las ideas previas de los alumnos y sus interpretaciones de la fuente, a través del cual trabaja para construir una alfabetización histórica. Es necesario una problematización y el análisis, desde una perspectiva histórica, de este sujeto el cual se estudia, los/las estudiantes del “2ºA”, bajo el supuesto de que la adolescencia es una construcción discursiva y un fenómeno cultural, en otras palabras, problematiza este grupo de sujetos, los adolescentes, con el fin de desnaturalizar ellos. El enfoque es las relaciones de estos jóvenes con las cuestiones de género, tomando la escuela como importante en la construcción de esta relación y también la producción de diferencias. En un segundo paso, se discute la revista *Capricho* y las diversas dimensiones que asume esta investigación, es decir, como un producto de la cultura mediática que aboga por una revisión que abarca, incluyendo la extensión de su apropiación, o, los usos y interpretaciones de los estudiantes. La elección del marco de tiempo ocurrió debido a la existencia de normas editoriales relativas a la identidad de los jóvenes: las revistas analizadas demuestran la preocupación por una autenticidad dada del lector, a través del lema "Sé diferente, ser tú." Además, la revista *Capricho* es entendida como una fuente histórica utilizada en el contexto escolar. Apoyado en referenciales de la Historia y de la Comunicación, si piensa la relación entre los lectores y *Capricho* en su complejidad, se construye una a la otra, de forma recursiva, son interdependientes. A partir de esta idea, es posible pensar y cuestionar no sólo los medios de comunicación como productores de las pedagogías de género, sino al público como co-productor de la revista, ya que se apropia de sus códigos culturales, a fin de no entrar en conflicto con las expectativas de sus lectores. De todos modos, se basa en las referencias del campo de investigativo de la Educación Histórica donde también pretende investigar cómo es el aprendizaje del sujeto acerca de la historia. También utiliza el concepto de "alfabetización histórica" acuñado por Peter Lee, en un análisis del discurso de los estudiantes en temas de género y sexualidad en la *Capricho*. Se observó que los estudiantes ya traen ideas y nociones sobre el género y que tales ideas se reproducen, en cierta medida, un diseño conservador. Sin embargo, demuestran la capacidad de observar y ubicar históricamente las cuestiones de género que trae *Capricho*, la leyendo como fuente histórica, es decir, la contextualización de sus discursos, lo que significa una "alfabetización histórica".

Palabras-clave: Alfabetización histórica. Revista *capricho*. Cultura de los medios. Enseñanza de la historia y de género.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa com Gisele Frade – abril/05	71
Figura 2 – “Gisele é uma só” – abril/05	74
Figura 3 – Mudança de visual – abril/05.....	75
Figura 4 – Anúncio publicitário Rainha Neo	77
Figura 5 – Capa com Juliana Didone – julho/05.....	78
Figura 6 – Capa com Aline Moraes – novembro/05	80
Figura 7 – Edição n. 979 nov/05, p. 60	102
Figura 8 – Resumo pesquisa IPEA	106
Figura 9 – Enquete “Ser sexy é...” nov/05	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classes sociais e renda familiar	67
Tabela 2 – Classes sociais IBGE	68
Tabela 3 – Cronograma de atividades	91

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	07
LISTA DE TABELAS	08
APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O SEGUNDO “A” DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE LONDRINA – ESTUDANTES, SUJEITO(S) E OBJETO DA PESQUISA	30
1.1 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA ADOLESCÊNCIA.....	31
1.1.1 O “Problema” da Adolescência.....	31
1.1.2 Desconstruindo a Adolescência “Normal”.....	32
1.2 JOVENS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	40
1.2.1 Algumas Abordagens de Gênero.....	40
1.2.2 Cultura Escolar e a Construção Escolar das Diferenças.....	45
CAPÍTULO 2 - LER A REVISTA CAPRICHÓ: CULTURA MUDIÁTICA E APROPRIAÇÕES	50
2.1 CAPRICHÓ E A CULTURA MUDIÁTICA.....	50
2.2 UMA REVISTA, VÁRIAS LEITURAS.....	55
2.3 SOBRE “REVISTA”.....	61
2.3.1 “Seja Diferente, Seja Você”: uma Revista Teen.....	64
2.4 A REVISTA CAPRICHÓ COMO ESPAÇO EDUCATIVO.....	80
CAPÍTULO 3 - PENSAMENTO HISTÓRICO DO SEGUNDO “A” SOBRE GÊNERO A PARTIR DA REVISTA CAPRICHÓ	86
3.1 LITERACIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: HISTORICIZANDO IDENTIDADES DE GÊNERO.....	86
3.2 O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS SOBRE “GÊNERO” A PARTIR DA REVISTA CAPRICHÓ (2005-2006).....	90
3.2.1 Aula um: Apreendendo as Ideias Prévias.....	91
3.2.2 Aula dois: Corpo, Gênero e Sexualidade na Caprichó.....	101

3.2.3 Aula três: Trabalho de Análise da Fonte	108
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	120
--------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

A pesquisa da qual resulta esta dissertação versa sobre a “literacia histórica” de estudantes do Ensino Médio. Objetiva-se, a partir da análise das explicações produzida por estes jovens, decorrentes da leitura de uma fonte histórica específica – a revista *Capricho* –, entender como se dá o pensamento histórico em relação às temáticas que pressupõem a categoria analítica “gênero” como central.

Por “pensamento histórico” entende-se, a partir de autores ligados ao campo de investigação denominado “Educação Histórica”, um raciocínio que mobilize conceitos referenciados e respaldados teoricamente no campo epistemológico da história. Para Isabel Barca, o lugar de onde fala o historiador e seu ponto de vista subjetivo conferem à produção historiográfica um traço particular de provisoriedade e multiplicidade de perspectivas, inerentes – e férteis – à natureza do conhecimento histórico (2001, p. 29)¹. No entanto, pontua a autora que a evidência, “entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (BARCA, 2001, p. 30), é quem dá consistência às múltiplas interpretações e, ainda, diferencia uma resposta histórica de uma ficcional. Portanto, as explicações que os alunos produzem para questões específicas levantadas pela revista *Capricho* constituem parte deste pensamento histórico, desde que a revista seja entendida como fonte histórica capaz de apresentar evidências sobre determinada forma de perceber questões de gênero.

Importante para este pensamento histórico seria, para Peter Lee, a concepção de “historicidade” (LEE, 2011, p. 22). Para o autor, a historicidade é uma noção que envolve não apenas a relação entre passado e presente, mas também as mudanças possíveis ao longo do tempo. Há, portanto, na ideia de “historicidade” um elemento que denota a mudança como uma constante, ou a mutabilidade das coisas. Seria, para Lee, diferente de “história”: esta envolveria a ideia de “homem no tempo”, isto é, “Falar que os seres humanos são no tempo e estas ações referem-se a eventos do passado” (2011, p. 42). No entanto, para a história enquanto campo de produção de conhecimento sobre o passado é sempre possível ressignificar tal passado, na medida em que o que conhecemos sobre ele pode mudar, tanto com outras fontes/vestígios, quanto por novos olhares sobre um mesmo período. As explicações históricas são, portanto, “contingentes” e, ainda, as considerações históricas

¹ Ao mesmo tempo, a autora entende que, embora a multiperspectividade caracterize o pensamento histórico, isto não quer dizer que qualquer “versão” histórica seja válida em termos éticos, e por isso mesmo, o aprendizado histórico deve primar pela crítica (BARCA, 2001, p. 30).

sobre o passado não são a sua cópia, mas respostas para as interrogações ao documento em questão (LEE, 2006, p. 136).

O passado não é, nesta perspectiva, fixo. Deste ponto de vista, historicizar os enunciados da *Capricho* envolveria, mais do que a apreensão de que as identidades de gênero têm uma história, ou seja, um passado, e nem sempre foram assim, relacionar-se-ia à um modo de interpretar que considerasse a mutabilidade de tais identidades. Os estudos de gênero abarcam várias perspectivas, por vezes divergentes, sobre estas identidades serem constructos culturais, mas, consensualmente, nestes estudos é aceita a noção de que as características atribuídas ao feminino ou masculino não são dadas pelo corpo biológico e suas características anatômicas – não são naturais e se fossem seriam fixas e universais – mas são uma construção histórica. Questionar a revista, ou ainda, utilizar-se de uma “literacia histórica” na sua interpretação, seria entender a historicidade das identidades de gênero sobre as quais a revista discursa.

Quando falamos em “desnaturalização”, nos reportamos à lógica que desfaz a “naturalização”. As coisas são, quando tomadas como “dadas”, relacionadas à natureza, isto é, sempre foram e seriam desta forma, já que teriam uma essência imutável. Neste raciocínio, exclui-se a noção de passado e de futuro e, sem temporalidade, cria-se uma noção pautada na a-historicidade. A noção de naturalização, portanto, subentende um percurso processual: o de tornar “naturais” coisas que não são. Neste sentido, as ideias não só sobre o masculino e feminino, mas sobre as diversas identidades de gênero, não estão isentas a tal processo, posto em curso através de discursos e práticas culturais, institucionais de diversas instâncias que agem na manutenção de relações de poder. Desnaturalizá-los, portanto, pressupõe a compreensão de um duplo mecanismo de construção e desconstrução.

Munidos destas reflexões, destacamos a pertinência do uso escolar do documento histórico como metodologia importante na construção de uma literacia histórica. Além disso, a escolha de um material impresso como a *Capricho* como aporte para acessar o pensamento histórico dos estudantes em relação às questões de gênero, permite refletir acerca de como se dá o uso de fontes históricas – especificamente, revistas de consumo consideradas femininas – na aula de História. Ainda, propicia levantar em sala de aula questões sobre como um produto midiático atua diretamente nos mecanismos sociais e culturais de construção e naturalização de identidades e noções fixas que provavelmente acabam por manter as desigualdades de gênero.

A cultura midiática envolve, sobretudo, a lógica do visível. A visibilidade que certos assuntos e questões assumem na mídia e, conseqüentemente, a invisibilidade de

outras nos causa, no mínimo, inquietações sobre os motivos pelos quais os espetáculos da mídia são mostrados desta ou daquela maneira. Além disso, os “modos de ser”, imagens e posturas que a mídia mostra tendem a se tornar modelos de comportamento, transformando-se em estilos de vida. Isto acontece, em boa parte, porque a mídia tem sido dona de uma legitimidade considerável em relação às manifestações culturais de uma maneira geral. Em outras palavras, a cultura “acontece” na mídia ou por meio dela, portanto, as manifestações culturais só são reconhecidas como tal quando mostradas ou incorporadas pela mídia (MOREIRA, 2003, p. 1208). Sendo assim, a cultura midiática proporciona identificações ao público, que “se vê”, “se reconhece” em suas produções. Este quadro nos permite afirmar que a mídia é um espaço privilegiado de construção de identidades.

Deste modo, na cultura midiática, estão em jogo visões de mundo e discursos através dos quais os sujeitos se posicionam, constroem a sua identificação conforme determinados papéis, perfis, significados. Trata-se, por um lado, de uma identificação subjetiva, na qual aparecem desejos, dinâmicas do inconsciente, onde “[...] os sujeitos afirmam ou não seu *pertencimento*: *isso* somos nós (e não *aquilo*), fazemos parte *dessa* cultura/povo/comunidade (e não *daquela* outra)” (MOREIRA, 2003, p. 1211 – grifos do autor). Entretanto, por outro lado, há também uma identificação coletiva, que não exclui a subjetiva, mas são relacionadas, na medida em que a construção identitária implica um “nós”.

Guardaremos algumas proporções, porque a cultura midiática não é um espaço físico ou entidade em que se reproduzem, unanimemente, estes “modelos” de comportamento, em conformidade uns com os outros, ou seja, a referência à “mídia”, neste caso, é uma abstração, já que é amplo o conjunto de instâncias e meios de comunicação que a compõem, com suas particularidades, públicos e objetivos distintos. No entanto, a assertiva de que a mídia conforma identidades se faz verdadeira quando a entendemos produtora de uma pedagogia cultural: a cultura midiática exerce, portanto, uma função socializadora evidente, assumindo o papel de “educadora” da sociedade, sobretudo, dos segmentos mais expostos a ela, como as crianças e adolescentes (MOREIRA, 2003, p. 1214).

Aliás, a forma como aprendemos a ser socialmente quem somos é totalmente relacionada à cultura, e agora, diante da crise das instâncias tradicionais produtoras de explicações e sentido para a vida social – família, religião, escola, Estado – também à cultura midiática (MOREIRA, 2003, p. 1214). Em contrapartida nós, enquanto público e “consumidores” dos sentidos midiáticos, também produzimos a mídia, interferimos na sua construção, portanto, coproduzimos as identidades e as concepções de mundo que a mídia nos

apresenta. Os materiais da mídia, neste contexto, passam a ser “mediadores” dos processos culturais.

A exemplo de Martin-Barbero (1997), para quem o processo de comunicação passa “dos meios às mediações”, uma revista de consumo, portanto, faz circular modelos de comportamento que não se inscreveriam no vazio, mas corresponderiam a uma configuração sociocultural já existente, ao passo que busca no seu público alvo os elementos dos quais se apropria. Barbero propõe, assim, uma abordagem dos materiais midiáticos que considere a complexidade das mediações culturais, em detrimento de uma visão unilateral sobre a mídia. Trata-se, pois, de considerar não apenas a produção dos textos midiáticos, mas também a forma como são recebidos e os sentidos que possuem para os seus consumidores, leitura essa que modifica, sobremaneira, os usos do impresso como documento por implicar em uma leitura que procura abarcar várias perspectivas.

Como parte importante desta cultura da mídia, localizamos, na intersecção entre revista de consumo feminina e revista de consumo para jovens, a revista *Capricho*, cuja natureza específica nos revela o caráter segmentado deste mercado. Frequentemente ligados a grupos de consumo, estes segmentos correspondem às sofisticadas combinações entre faixa etária, gênero e classe social. Segundo Maria Celeste Mira, um dos recortes mais bem estabelecidos no universo das revistas, tanto por redatores quanto por pesquisadores, é o sexo dos leitores (2003, p. 99).

Ainda, podemos dizer que se a *Capricho* é destinada ao público adolescente, está alinhada a uma cultura de consumo fortemente associada à juventude emergente no decorrer dos anos 1960. Os adolescentes se constituem em um grupo com enorme potencial consumidor quando, a partir de sua afirmação enquanto grupo, a mídia e a publicidade procuram diversificar a oferta de produtos fazendo com que esses sujeitos, com mais opções, talvez saibam cada vez menos quem são (MIRA, 2003, p. 159). É por isso que cultura da mídia e cultura de consumo caminham juntas na interpelação do leitor e produção de suas identidades. Para Mira, a relação entre construção de identidade e consumo, já vista no universo das revistas femininas, se acentua no caso dos adolescentes e, ainda, impõe ao mercado uma exigência constante de mudanças, de busca por novos estilos, de aprimoramento técnico e visual. No caso das revistas, segundo a autora, as reformas gráficas são feitas a cada dois ou três anos (2003, p. 159).

Assim contextualizados, nosso problema é perceber como se dá o pensamento histórico de jovens sobre gênero, ou, a “literacia histórica” de estudantes do Ensino Médio em relação à revista *Capricho*. Busca-se, neste contexto, apreender a

construção discursiva da adolescência² feminina em tal revista, mas, ao mesmo tempo, a recepção³ da revista e a leitura que dela fazem os alunos. Em suma, buscamos analisar a “literacia histórica” dos alunos em relação a um conceito substantivo – gênero – a partir de suas interpretações/explicações sobre uma fonte – a revista – que contém evidências sobre esse assunto em um determinado passado. Nestas explicações, os alunos mobilizam conceitos históricos de segunda ordem. Intencionamos focalizar o conceito de “historicidade” que, tal qual explicado por Peter Lee (2011), envolve a ideia de processo, perspectiva de temporalidade, a mutabilidade das coisas, no caso, das identidades de gênero.

Aqui, cabe-nos uma breve explicação da opção pelo termo “literacia histórica”. Estamos lidando com a leitura de determinado material e, ao mesmo tempo, com a literacia (histórica). A leitura, a nosso ver, implica geralmente na decodificação da linguagem escrita, mas a partir do campo da História da Leitura, especialmente com Roger Chartier, passou a significar a apropriação de qualquer gênero textual, da escrita à imagem. Literacia pode ser traduzida como “letramento”, ou seja, a aprendizagem em relação à decodificação de um texto. O “letramento histórico” seria um aprendizado específico da História, um modo de ler o mundo de forma histórica que abarca conceitos estruturais deste campo (SILVA, 2011), o que Peter Lee chama de conceitos de segunda ordem.

Peter Lee estabelece uma distinção entre os “conceitos de segunda ordem” e os “conceitos substantivos”, sendo que estes últimos corresponderiam às ideias relacionadas aos conteúdos da História. Para entendê-los e apreendê-los seriam necessárias as ideias de segunda ordem, ligadas às discussões epistemológicas da ciência da história, ou seja, aqueles conceitos que fazem parte da natureza do conhecimento (Lee, 2001, p. 15). Nossa preocupação é especificamente com o pensamento histórico dos jovens, e assim, pretendemos observar, através das explicações dadas para os assuntos da *Capricho*, qual ou quais os conceitos de segunda ordem são mobilizados na prática de leitura da revista. Embora não haja aparentemente uma relação direta de nossa pesquisa com o ensino e aprendizagem histórica, entendemos que compreender o pensamento histórico do jovem possibilite outras problematizações transversais sobre a temática, sobre as práticas que se efetivam em sala de aula. Isabel Barca argumenta que as ideias históricas de quem aprende e de quem ensina

² O termo “adolescência” será questionado ao longo da pesquisa, já que denota uma concepção de “leitora” que perpassa a forma como a *Capricho* interpela suas consumidoras e consumidores.

³ Embora, por convenção, utilizemos os termos “recepção” ou “receptoras”, não entendemos que esta apenas “recebe” as mensagens midiáticas de forma pacífica ou passiva, mas que, no momento da “recepção”, reinterpreta, reelabora, ressignifica os discursos da revista de acordo com seu universo cultural.

demandam investigações para que possam servir de pontos de partida para objetivar de forma satisfatória o ensino e aprendizado histórico (BARCA, 2008, p. 24).

Por fim, ao focalizarmos o pensamento histórico de jovens sobre gênero, intencionamos produzir um trabalho que se alinhe aos pressupostos da Educação Histórica que, em linhas gerais, é um campo onde se procura investigar como se dá o aprendizado histórico dos sujeitos, ou, como determinado grupo se relaciona com a disciplina da história. Nesse caso, interessa-nos saber: se, como e onde os nossos sujeitos – os alunos do 2º A do colégio de Aplicação – produziram os seus conhecimentos, o que já sabem sobre a revista *Capricho*, se a leem como uma fonte histórica, se mobilizam conceitos ou pressupostos da história enquanto disciplina escolar em sua leitura, enfim, a cultura histórica destes alunos.

Leituras da *Capricho*: questões metodológicas.

Tanto com um suporte para a produção de explicações históricas sobre gênero, como um documento histórico, a revista *Capricho* suscita inúmeras questões metodológicas. Ainda, o problema da “literacia histórica” em relação a uma revista coloca a necessidade de se considerar a sua “recepção” ou as suas apropriações de leitura.

Uma das questões é a dimensão discursiva de uma revista. O modo como a *Capricho* enuncia o corpo da leitora, seu comportamento, a forma como a interpela e busca atingi-la constrói um discurso sobre esta. O discurso – qualquer material que enuncia algo, falado ou pronunciado – envolve, sobretudo, lutas pelo poder. Segundo Foucault, toda sociedade controla, seleciona, organiza e distribui a produção de discursos, por certo número de procedimentos (FOUCAULT, 1970, p. 9). Assim, o discurso da revista *Capricho* sobre o corpo obedeceria, também, a certos procedimentos inerentes à “ordem discursiva”, responsáveis pela interdição, rejeição, ordenação do discurso que, no diálogo com as leitoras, interfere também em suas realidades.

É, também, fundamental uma consideração a respeito desta relação entre revista e leitoras. Se de um lado a revista *Capricho* produz modos de ser e um discurso sobre a adolescência das meninas, de outro, temos as próprias adolescentes consumindo estes padrões, como “receptoras” deste discurso. Entendemos tal relação de maneira dinâmica e complexa, em uma mútua influência, ou seja, nem a revista determina os modos de ser adolescentes, nem os adolescentes determinam o conteúdo da revista, mas isto ocorre de forma justaposta. Trata-se de um movimento tensional recursivo, isto é, revista e leitoras constroem-se uma em relação à outra, já que a adolescente identifica-se com os padrões

veiculados na revista, ao mesmo tempo em que esta se apropria de códigos culturais de seu público leitor para construir seu texto.

Aparece aqui o problema das apropriações da leitora do material midiático, que podem ser múltiplas, ainda que haja, por parte da revista – e da mídia, de uma maneira geral, quando se trata da imposição de padrões acerca do que é ser “adolescente” – uma tentativa de impor padrões e modelos de corpo e sexualidade que, por fim, reforçam estereótipos de gênero. Partimos do pressuposto que, no que concerne às práticas de leitura, as apropriações não são totalmente previsíveis. Neste contexto, a leitura é vista como uma prática cultural e, portanto, historicamente variável, onde importa não somente o texto em si – e todas as suas particularidades que também determinam a leitura, como o suporte material, ou os protocolos de leitura nele inscritos – mas também a forma como o receptor se apropria dele (BOURDIEU; CHARTIER; 1996).

Buscamos, portanto, uma abordagem diferente da ótica frankfurtiana, que se apresenta com frequência nas discussões sobre a mídia, cuja ideia de “indústria da cultura” pressupõe uma dominação ideológica do público por parte de seus produtos. Pioneiros em pensar a cultura do ponto de vista mercadológico, dentro do contexto do desenvolvimento e dominação do capital, Adorno e Horkheimer falam em uma “cultura de massa”, ou seja, capaz de manipular a “massa” devido à sua natureza de produto/mercadoria que, uma vez produzida nestes moldes, não deixaria espaço para a “atividade” do consumidor. Segundo os autores:

[...] Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. [...] Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

A crítica que aqui se faz a esta perspectiva é a sua limitação em perceber a dimensão e a sensibilidades da “recepção”. Ademais, os escritos destes autores são acusados de um “aristocratismo cultural” que “se nega a aceitar a existência de uma pluralidade de experiências estéticas” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 71). Embora contribuam para uma reflexão acerca da dimensão mercadológica (e importante) dos produtos da mídia, esta perspectiva acaba por excluir as possibilidades de pensar os usos e apropriações dos produtos da indústria cultural.

O Grupo Abril, por exemplo, tem força e influência evidentes de mercado. Segundo Maria Celeste Mira (2003a, p. 8) a Editora Abril é, em muitos anos, a maior do

setor. Até pouco tempo atrás era ela quem possuía os direitos de uso comercial da marca *MTV*⁴ (*Music Television*), no Brasil – o primeiro canal televisivo responsável por uma programação totalmente voltada ao público jovem. A *MTV Brasil*, ainda que com alcance relativo (por se tratar de um canal de TV por assinatura) é responsável por veicular, a partir de 1990, a cultura juvenil da sua versão americana. Deve-se ter em mente que a *Capricho* é propriedade deste grupo econômico, e tem relações intrínsecas com as mercadológicas e que, ainda, estas relações perpassam a nossa pesquisa, mesmo que, quando mencionado o nome da revista (que é, também, vitrine para anunciantes) não sejam explicitadas estas questões, mais voltadas para a dimensão mercadológica da *Capricho*.

Além disso, é problemático afirmar uma imposição total dos sentidos midiáticos sobre os públicos quando os produtos da mídia têm de adequar-se aos seus gostos e hábitos culturais, justamente porque são, antes de tudo, produtos vendáveis. A indústria cultural não se inscreve no vazio, mas corresponde a uma configuração sociocultural já existente, portanto, busca no seu público alvo os elementos dos quais se apropria. Em outras palavras, podemos dizer que os editores da revista *Capricho* não criam, simplesmente, os discursos e saberes, os modos de ser veiculados na revista que são, imediatamente, assimilados pelas suas leitoras, mas recriam seus hábitos, estilos, signos culturais, a fim de atingi-las sem desagradá-las, de modo a não fugir do que esperam ler em suas páginas.

Tal “cultura adolescente” demanda, também, problematizações. Existe, em vários espaços de construção de sentidos para a vida social, mas, sobretudo na mídia, uma tendência a naturalizar posturas adolescentes, como se fossem biologicamente inerentes a esta fase da vida ou como se a adolescência, – por nós entendida em uma dimensão histórica e cultural –, servisse para justificar certos comportamentos. Deste modo, se a *Capricho* se apropria da cultura adolescente, ou melhor, das culturas juvenis (pois são plurais, tanto as formas de cultura quanto as juventudes), as quais atentamos nesta análise, cabe o cuidado de questionar as ideias sobre a adolescente que a revista expõe como se fossem naturais.

Dada esta dupla dimensão da revista *Capricho*, simultaneamente produto e produtora de seu público, nos preocupamos com uma reflexão acerca destes dois movimentos. Em suma, analisamos antes a *Capricho* e o modo como ela se dirige as leitoras e, depois, as possíveis apropriações, usos, leituras da revista. Enfim, nosso problema em relação à revista enquanto produto da cultura midiática não consiste em definir *se* a revista interpela, conforma e constrói os comportamentos de suas leitoras *ou* se as leitoras, através de seus

⁴ A *MTV Brasil* exibiu sua última transmissão sob o comando da empresa brasileira no dia 30 de setembro de 2013 antes de devolver os direitos autorais à americana *Viacom*.

comportamentos, fazem a revista, *mas as duas coisas* ao mesmo tempo. Por fim, buscaremos entender a “literacia histórica” como uma contrapartida ao discurso da revista já que, tanto quando leitoras e leitores, quanto como estudantes de história, os adolescentes pesquisados demonstram potencialidade para leitura e contextualização de fontes, bem como das relações de gênero da *Capricho*, o que seria, em nosso entendimento, os primeiros indícios de uma leitura histórica de mundo.

Na análise das revistas, optou-se não por um recorte em relação às suas seções, mas pela tentativa de tomá-la como um objeto amplo, atentando para as ocorrências discursivas em relação às jovens que pudessem nos responder às perguntas sobre ideias de corpo, gênero e sexualidade que privilegia. Deste modo, procuramos pontuar, no trabalho em sala de aula, nas imagens da revista questões como: a sua procedência, ou seja, quem e quando foi feita, em que contexto, com que finalidade, qual o principal assunto e como estão estruturados os elementos visuais (FERRAZ, 1999, p. 687).

Dispusemos nesta pesquisa de exemplares de abril de 2005 a março de 2006, pois seguem um padrão editorial em relação à identidade da jovem, propondo o *slogan* “seja diferente, seja você”, a partir da edição de número 963, de três de abril, em 2005. Além disso, tal período corresponde a uma mudança significativa no estilo gráfico da revista⁵, uma vez que, com a popularização da banda larga e a febre das redes sociais entre os jovens, destacam-se outras formas de linguagem, relacionamentos e estilos juvenis que as revistas procuram absorver.

Lucia Santaella, para quem a melhor expressão para definir esta lógica cultural seria “cultura das mídias”, faz uma separação cuidadosa entre as várias formas de cultura no que tange a este debate: oralidade, escrita, impressão, massificação, midiaticização, ciber (2007, p. 124). Segundo esta autora, estes “ciclos” culturais se justificam pela gradativa introdução histórica de novos meios que modificam o “antigo”. Em outras palavras, o advento de uma cultura digital não faz “desaparecer” o impresso, mas propicia novos usos e, também, novas sociabilidades (2007, p. 129). Este movimento, ou esta lógica, de resignificação dos usos e concepções sobre os materiais midiáticos proporciona outras linguagens veiculadas pelos suportes. Atualmente, para Santaella, há em curso um momento, de “hibridismo” nas linguagens, onde as formas de cultura, desde a oral até a ciber, coexistem, convivem e estão sincronizadas (2007, p. 128). Portanto, a revista *Capricho*, mesmo sendo um material

⁵ A própria Editora Abril pontua, no portal online da *Capricho*, esta mudança a partir do ano de 2006. <<http://capricho.abril.com.br/revista/historia.shtml>> (Acessado em 19/06/2013). Entretanto, podemos observar já em 2004/05 mudanças pontuais na revista, tanto no seu projeto gráfico, quanto na sua linguagem, mais acentuadamente preocupada com a questão da identidade “autêntica” da jovem.

impresso, coexiste com esta lógica cultural, trazendo uma linguagem que se aproxima do universo cultural desta jovem “conectada” com o mundo virtual, refletida, inclusive, no estilo gráfico da revista.

Em um primeiro momento foi feita uma observação de algumas aulas da turma junto ao professor titular que, além de tê-las permitido, gentilmente nos cedeu o espaço de três das suas aulas, em um segundo momento, para o desenvolvimento das atividades. Optamos por uma abordagem que mesclasse a técnica de grupo focal com os pressupostos teóricos e metodológicos do modelo de aula-oficina propostos por Isabel Barca (2004).

A técnica de grupos focais é um tipo de intervenção em que se coleta dados através das interações ao se discutir em um grupo composto por pessoas com características em comum um tópico especial sugerido pelo moderador, “[...] caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos [...]” (GONDIM, 2003, p. 151), entendendo que o “[...] homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa” (GONDIM, 2003, p. 150). A partir da elaboração de um roteiro de discussão, o moderador do grupo focal estimula os participantes a exporem as suas opiniões, experiências e percepções acerca do assunto, tentando não interferir, embora, segundo Gondim, a relação entre pesquisador e pesquisados não seja neutra, porque o pesquisador fala de um lugar, portanto, “[...] assume uma posição crítica, mas não consegue se desvencilhar do fato de que está implicado no processo de investigação. Sua maneira de olhar e interpretar o fenômeno é contextualizada individual, social, cultural e historicamente” (2003, p. 150).

O modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca funcionou como um ponto de apoio para o planejamento da abordagem da revista em sala de aula. Barca, ao discutir vários modelos de aula não intenciona prescrever aquela que seria pedagogicamente a melhor aula de história, mas aponta caminhos para que se trabalhe no sentido de desenvolver uma interpretação/leitura das fontes e sua compreensão contextualizada, ou seja, tendo o princípio investigativo como mote para a literacia histórica (BARCA, 2004, p.134), havendo assim uma progressão gradual na apreensão de conceitos históricos pelos alunos.

Assim, adaptamos a abordagem de grupos focais à situação da aula de História. Entre as três aulas, cada uma de cinquenta minutos, distribuiu-se a discussão de maneira que houvesse uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre gênero, um trabalho de análise com alguns fragmentos da revista *Capricho* e, por fim, um trabalho de análise produzido pelos próprios alunos, em cada aula respectivamente. Todas as aulas/intervenções foram gravadas e transcritas, conforme detalharemos com mais atenção no

terceiro capítulo desta dissertação. O material produzido, as falas e respostas escritas dos alunos, são analisados de forma qualitativa e não quantitativa, pois segue uma “codificação aberta” segundo a *Grouded Theory*, geralmente empregada pela Educação Histórica (BARCA; GAGO, 2001, p. 247). Esta metodologia busca compreender as experiências e significados que os sujeitos constroem na interação sem que haja necessidade de grandes amostragens (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 50), ou seja, uma lógica que vai ao encontro da técnica de Grupos Focais. Busca-se “mensagens nucleares” apresentadas pelos jovens sobre determinado tema, sem que o foco seja, necessariamente, na mensuração numérica (BARCA, 2007, p. 117) e, por isso, o destaque nas “falas” das alunas e alunos.

Pedagogias culturais na revista *Capricho*: algumas abordagens.

Uma dimensão da revista *Capricho*, ainda, é necessária na discussão sobre a “literacia histórica” que a partir desta poderá ser construída em sala de aula: o seu caráter pedagógico. Esta noção – a de que um espaço midiático específico funciona como um educador, ou mesmo um propagador de pedagogias culturais específicas – tem sido discutida em várias áreas do saber, mas, principalmente, na área de Educação. Entretanto, na exposição deste paradigma, lançaremos mão de discussões ligadas tanto ao campo da História e da Comunicação, quanto da Educação.

É cada vez mais observável que o mundo passa, grosso modo, por transformações culturais que vão desde o impacto do desenvolvimento tecnológico, até as diferentes formas de relacionamento, sociabilidades e percepções de mundo provocadas pela realidade complexa do século XXI. A ideia de cultura, por sua vez, assume uma centralidade que explicaria tais transformações. Esta importância dada à cultura talvez seja, segundo Fischer, uma das mudanças históricas mais significativas deste século, onde:

[...] cada momento de nossa vida social contemporânea é cada vez mais – e permanentemente mediado pela cultura; nesse processo, torna-se bem palpável a ideia de que é impossível separar o ‘real’, o ‘material’, o ‘concreto’, o ‘vivido’ de todas às significações conferidas às práticas, sentimentos, identificações aí em questão (FISCHER, 1999, p. 20)

Boa parte destas transformações culturais está em curso desde a década de 1960, época de prolongados movimentos sociais e políticos contestadores da ordem vigente em vários lugares do mundo. É o contexto em que surgem os movimentos ligados à cultura jovem, por exemplo, o *rock’and’roll*, o movimento *hippie* e as chamadas contraculturas. Data

desta época, também, a emergência de uma cultura de consumo associada ao estilo de vida norte-americano, em “prosperidade” econômica desde o pós-guerra. Ainda, importante neste contexto, são as inovações tecnológicas que modificaram os padrões de vida cotidiana, reestruturando as formas de trabalho e lazer. Com o advento da cultura da mídia – que é, em certo sentido, a cultura dominante – os indivíduos são submetidos a um grande fluxo de imagens e sons, um novo mundo virtual de entretenimento, vendo-se diante de uma reordenação de percepções: de espaço, tempo e, ainda, produzindo novos modos de experiência e subjetividades (KELLNER, 2001, p. 25-27).

Neste contexto, é próprio de pesquisadores envolvidos com a educação pensarem a respeito da questão. Douglas Kellner, estudioso do que se nomeia “Estudos Culturais Britânicos”, por exemplo, propõe uma pedagogia crítica em relação à mídia, ou melhor, o desenvolvimento de um “[...] *alfabetismo crítico* em relação à mídia e de competências na leitura crítica de imagens [...]” (KELLNER, 2013, p. 104), devido à necessidade de desenvolver um alfabetismo que contribua, segundo ele, para tornar os indivíduos mais autônomos, capazes de aprender a estudar, criticar, analisar e interpretar os textos da cultura da mídia (KELLNER, 2001, p. 10). Este “alfabetismo crítico”, quando pensado a partir do campo investigativo da Educação Histórica, corresponde a uma literacia histórica – portanto, uma leitura crítica e problematizadora – dos materiais da mídia.

Assim, um estudo que se proponha a entender de que forma são construídos os discursos midiáticos em relação ao corpo feminino e a sua sexualidade, alinha-se com perspectivas como as de Rosa Maria Bueno Fischer e Rute Sabat, sob as quais se entende a mídia em sua função pedagógica, refletindo sobre as relações entre educação e cultura (FISCHER; SABAT, 1999). Também Marisa Vorraber Costa discute a educação no contexto da cultura midiática e da cultura de consumo:

[...] Como se vive em um mundo como este? Como se educa e como nos educamos em um mundo como este? Como nos tornamos pessoas nele? Qualquer resposta, aqui, que implicasse assertivas com caráter propositivo seria arriscada e, sobretudo, perigosa, suspeita. Como acontece a educação quando não é possível vislumbrar com clareza uma direção desejável? Quando há múltiplas possibilidades e diversificados (des)caminhos? (COSTA, 2009, p. 15)

Além disso, uma reflexão acerca de uma revista como a *Capricho* e suas formas de abordagem do público leitor adolescente e feminino reflete a necessidade de aproximar-se da cultura juvenil, e ao mesmo tempo da compreensão, em uma perspectiva histórica, do “jovem” ou “adolescente”. A *Capricho*, por ser uma revista de grande circulação, que atinge um número relativamente grande de leitoras, e compreender uma

parcela significativa do mercado de revistas voltadas para o público feminino *teen*⁶, constitui um espaço relevante em uma análise sobre a “cultura juvenil” e a “cultura midiática”, já que os “modos de ser” adolescentes são enfatizados na mídia e, muitas vezes, por eles próprios.

No campo da História, Michel de Certeau, por exemplo, questiona a objetividade e individualidade da pesquisa histórica, situando sua escrita como produto de um lugar social (CERTEAU, 2000). Deste modo, não somente a escolha do assunto, mas do período e da fonte também expressam determinados movimentos da historiografia. São as inquietações do presente que levam o interesse do historiador ao passado. Grosso modo, podemos afirmar que a historiografia recente, desde a chamada “Nova História”, entre outras coisas, tem dado visibilidade a grupos sociais antes negligenciados por ela: mulheres, crianças, jovens, negros, homossexuais, travestis, prostitutas, etc.

Em uma aproximação com estas tendências, os estudos de gênero em História vêm se consolidando. Paulatinamente, deixaram de ser um assunto aceito vez ou outra pela comunidade acadêmica para ter um amplo espaço na historiografia. No Brasil, sobretudo a partir da década de 90 e do artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica.” (SCOTT, 1995), amplamente lido e citado, a historiografia sobre a mulher encontra respaldo nesta perspectiva, que considera o “gênero” enquanto uma construção sociocultural, ou seja, as definições de feminino e masculino se dariam em meio à cultura e relações de poder estabelecidas socialmente. Assim, não apenas se dá visibilidade a este “novo” sujeito, mas também se considera suas relações, quase sempre hierarquizadas, e as suas funções e papéis sociais – muito embora, há que se considerar que, apesar desta tendência à incorporação do gênero nos debates, muito antes e sob outros pontos de vista a mulher já era o foco, tal qual encontramos na perspectiva da história social inglesa, ou de historiadoras como Michelle Perrot e, aqui no Brasil, Maria Odila Leite da Silva Dias (PEDRO, 2005).

Estes “novos temas”, então em voga no campo da História, demandam outros tipos de fonte e, assim, fontes das mais diversas passaram a ser matéria prima para o historiador. Nesse contexto, a revista *Capricho* é material necessário para a reflexão acerca das maneiras pelas quais se dá a construção cultural do gênero, na medida em que é uma revista feminina para adolescentes e intenciona intervir em sua cultura, orientando e ensinando condutas, regras, modos de pensar e agir específicos, configurando a revista de consumo como um espaço informal de educação.

⁶ Abreviação da palavra inglesa *teenager* sinônimo para “adolescente”, convencionalmente utilizada pelo mercado voltado para este público.

É neste contexto que pretendemos investigar a os discursos sobre o corpo e a sexualidade na revista *Capricho*, uma pesquisa que, entre outras coisas, corresponde a uma abordagem alinhada com este movimento historiográfico, pois: aproxima-se dos estudos de gênero na história, por se tratar de uma revista de consumo feminina; insere-se no campo da História Cultural (mais especificamente no domínio da História da Leitura), porque considera os processos culturais de produção do corpo feminino; entende que a revista *Capricho*, enquanto item da cultura midiática, tem um grande potencial de influência sobre suas leitoras, infundindo nelas visões de mundo e padrões de consumo, ao mesmo tempo em que estas se apropriam, de formas diversas, dos discursos da revista, ou seja, há também uma preocupação com a sua recepção e apropriações e, no que diz respeito à história, também com a apropriação deste material enquanto uma fonte histórica.

Pesquisas como a de Rosa Maria Bueno Fischer (1996), que enfatizam os modos de existência jovens em espaços midiáticos, ajudam a pensar sobre as relações entre mídia e cultura adolescente. Focada nas relações entre mídia, cultura e educação, Fischer analisa quatro produtos da mídia brasileira destinados ao público *teen*: dois programas de televisão, o seriado “*Confissões de Adolescente*” e o “*Programa Livre*”, o suplemento do jornal *Folha de São Paulo*, o “*Folhateen*” e a revista *Capricho*. Sua pesquisa fundamenta-se em Foucault, utilizando-se de vários de seus conceitos, por exemplo, discurso, poder, saber e sujeito.

Daniela Barsotti Santos (2006; 2008) em seu trabalho com as revistas *Capricho* e *Todateen*, investigou como se dá a questão da sexualidade e, também, as normas de gênero em produtos midiáticos voltados para adolescentes, concluindo que tais revistas, de um modo geral, perpetuam um padrão tradicional das relações de gênero. Também João Freire Filho (2006) debruçou-se sobre a construção, na revista *Capricho*, de um discurso sobre a adolescência feminina da “nova geração”, pensando sobre como os discursos da revista, alinhados ao que se chama “pós-feminismo”, constroem representações “empoderadoras” de garotas independentes e autênticas mas, ao mesmo tempo, constituem-se em novas formas de controle social.

Sobre as relações entre corpo e mídia, Ana Lúcia de Castro (2008, 2010) investiga, através da análise de revistas como *Corpo a Corpo* e *Boa Forma*, a questão do culto ao corpo como uma dimensão de estilo de vida, construída através do consumo. Investigou, ainda, as relações entre corpo e consumo cultural através da realização de cirurgias plásticas, entendendo que a mídia, como expressão da cultura contemporânea, tem papel fundamental na construção de identidades (CASTRO, 2010).

Silvana Vilodre Goellner e Márcia Luiza Machado Figueira (2008a; 2008b) pensam, mais especificamente, a produção de corpos, ao mesmo tempo, femininos e adolescentes, na revista *Capricho*, a partir da ideia de que a revista constrói uma identidade de gênero feminino específica. Fundamentadas no campo teórico dos Estudos Culturais e, ainda, dialogando com as discussões sobre a história do corpo, as autoras abordam assuntos como saúde, beleza e moda. Afirmam, como concordamos, que a *Capricho* é parte integrante de uma pedagogia cultural, que educa as garotas no que diz respeito à construção de seus corpos através de um *look* feminino.

No entanto, nenhum destes estudos se aprofunda de maneira contundente em uma análise das apropriações de seus respectivos produtos culturais. Exceto, talvez, Cláudio Bertolli Filho e Ana Carolina Biscalquini Talamoni (2007) que investigam as representações de corpo veiculadas na revista *Todateen* como parte uma pesquisa que tem por objetivo o estudo dessas representações de corpo junto a estudantes do ensino fundamental. Ainda, embora considerem a revista em suas relações com o público adolescente no contexto escolar, não há uma análise sistematizada sobre as leituras – com foco na literacia histórica – feitas da revista, como é nosso objetivo.

Em uma pesquisa de 2012, também como a nossa vinculada ao programa de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, intitulada *Vozes de uma História: as narrativas a partir de conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (CAMBÉ/PR)*, Luana Pagano Peres Molina tratou das ideias prévias que alunos e alunas do Ensino Médio apresentam sobre gênero e sexualidade. Esta pesquisa mostrou que estes sujeitos ainda reproduzem o sexismo que perpassa a sociedade e que a escola, ou mesmo a disciplina escolar da história, não estaria cumprindo sua função de ensinar para o respeito e compreensão das diferenças. Entretanto, embora a referida pesquisa se aproxime da nossa, optamos em, ao invés de tratar de conhecimentos prévios dos sujeitos, entender as noções destes através de uma prática didático-pedagógica, ou seja, do uso escolar da fonte histórica, no caso, a revista *Capricho*.

Temos a preocupação de entender a construção da adolescência–na revista *Capricho* na medida em que ela é privilegiada na construção de identidades de gênero, pois procura estabelecer certas normas. Tais normas correspondem a uma lógica de disciplina dos corpos, que os conforma esteticamente, sob o discurso da identidade “autêntica” da jovem que, seguindo (ou não) os cuidados com o corpo prescritos pela revista – quase sempre ligados ao consumo de produtos da moda ou indústria de cosméticos – constroem suas identidades de gênero. Estamos, portanto, diante de um paradigma que entende a que a

construção do gênero, além de obedecer a regras culturais e sociais, compreende a um processo de educação ou, como pontua Guacira Lopes Louro, uma pedagogia: “Um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’ [...]” (LOURO, 2008a, p. 16).

No que diz respeito a trabalhos apoiados na Educação Histórica, o foco tem sido a cultura histórica do aluno, ou, do sujeito que aprende história, em vários sentidos: de que maneira ocorre seu aprendizado, como pensa historicamente, o que ele sabe sobre História ou como e onde adquire tal conhecimento. Neste contexto, os estudos de Isabel Barca em Portugal são referência no que tange ao pensamento histórico de jovens. Em um de seus estudos, Barca debruçou-se sobre a seguinte questão: o que pensam os alunos sobre a provisoriabilidade e sobre as múltiplas perspectivas do conhecimento histórico? Através das explicações de 119 estudantes sobre uma questão histórica específica acerca do passado português – ou seja, alunos em contato com teoria da história, já que se pediu pra eles responderem, primeiramente, qual a mais válida das questões apresentadas – a autora fez análises quantitativas e qualitativas. No entanto, são as análises quantitativas que fornecem o modelo sobre os vários níveis de explicação e interpretação histórica de jovens (BARCA, 2001).

Recentemente, também Regina Maria de Oliveira Ribeiro toma como objeto de análise as narrativas sobre a História do Brasil, produzidas por estudantes entre 12 e 16 anos, que cursam a oitava série/nono ano de uma escola da rede municipal de São Paulo em 2010 e 2011. Através delas é possível identificar operações mentais do pensamento e da consciência histórica, se levado em conta, como fez a autora, as proposições teóricas de Rüsen – para quem o conhecimento e pensamento históricos e, ainda, as estruturas da consciência histórica, se substancializam na forma narrativa. Na perspectiva do autor a consciência histórica se trata de formas como o sujeito articula e dá sentido as suas experiências vividas, ou as experiências coletivas, em relação à temporalidade, ou seja, a perspectivação de passado, presente e futuro; a forma de acessarmos a tal consciência é no ato da narrativa, tida como a “face material” da consciência histórica (RIBEIRO, 2012).

Uma referência, por fim, aqui merecedora de destaque tanto pelo diálogo com o nosso trabalho como pela sua pertinência para os estudos que primem por uma educação que não deixe de contemplar as perspectivas de gênero, são os trabalhos da historiadora Guacira Lopes Louro – tomada como referência também por Molina (2012). Em suas várias publicações, a autora trabalha na interface de gênero e sexualidade com a educação. O nosso desafio, porém, é o de extrapolar a discussão das pedagogias de gênero – e

“pedagogias” pressupõe um processo de ensino e aprendizagem, portanto, envolve um sujeito que ensina e outro que aprende – a partir dos paradigmas educacionais e trazê-la para a discussão do ensino de história. Afinal, qual seria a contribuição efetiva da história enquanto disciplina escolar no enfrentamento das desigualdades de gênero calcadas em noções fixas de sujeito e identidade?

Argumentaremos, então, que a noção de “historicidade”, fornecida pelo campo disciplinar da história, conduz a um “pensamento histórico”. Conhecer, ainda que superficialmente, a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos, segundo Cerri, faz toda a diferença quando tomamos posicionamentos diante dos vários aspectos da realidade. Entendê-la como construção é necessário para agir sobre ela. As coisas, conclui o autor, quanto tomadas como “dados prontos e acabados, fora do tempo, como fatos naturais, aos quais só resta submeter-se são a descrição da postura conformista” (CERRI, 2011, P. 59).

Deste modo, estruturamos a dissertação em três capítulos. No primeiro deles, destacaremos o aluno do 2º A do Colégio de Aplicação da UEL como o sujeito e o objeto central desta pesquisa. Deste ponto, decorre a necessidade de uma compreensão deste sujeito que procure sondar suas várias relações sociais e culturais. Assim, problematizamos a construção discursiva sobre a adolescência a fim de aproximarmos-nos de uma compreensão, na perspectiva histórica, deste que é, também, sujeito/público da revista. Por isso, problematizamos a adolescência enquanto uma construção histórico-discursiva por parte das ciências *psi* no século XIX, consideração que implicaria em sua não naturalização por parte do pesquisador, ou seja, consideramos a adolescência enquanto uma construção cultural, portanto, histórica. Procuramos expor alguns fatores que tangem a compreensão do adolescente e da adolescência, bem como a sua relação com a construção do gênero através do corpo e da sexualidade. Neste capítulo, também, procuramos retomar algumas das abordagens de gênero, pensando não só nas implicações do uso desta ferramenta conceitual, mas também o contexto em que estes jovens pesquisados significam e ressignificam as identidades de gênero, o corpo, a sexualidade: o ambiente escolar, visto que a escola, ao mesmo tempo em que tem cultura e dinâmica próprias, é uma instituição vista como um espaço privilegiado da construção, e mesmo da produção de várias das diferenças, inclusive as de gênero.

No segundo capítulo preocupamo-nos em especificar a *Capricho* como um produto da cultura midiática, situando-a no gênero “revista de consumo” para jovens meninas. Preocupamo-nos com seu contexto e condições de produção, entendendo que estas são importantes na sua compreensão da sua natureza enquanto fonte histórica. Buscamos

compreender a revista abarcando a relação com o público, buscando, por isso, referências tanto em teorias da comunicação como em discussões historiográficas sobre as práticas de leitura. Ainda, caracterizamos a revista enquanto um espaço pedagógico. Tais considerações sobre as revistas especificamente dentro do recorte são fundamentais, uma vez que são elas o documento histórico em questão, utilizado em sala de aula para a construção de uma literacia histórica.

No último e terceiro capítulo, detalhamos como se deu, em sala de aula, a apreensão do pensamento histórico do 2º A sobre gênero a partir da revista *Capricho* (2005/06). Conceituamos a “literacia histórica” apoiadas em textos de Peter Lee, e abarcamos, ainda, uma contextualização da Educação Histórica enquanto um campo de investigação para, então, pensar a possibilidade de uma “literacia histórica” em relação às noções de corpo, gênero e sexualidade veiculadas na *Capricho*.

Esperamos que esta pesquisa seja mais uma contribuição útil para as reflexões sobre a cultura midiática e suas relações com a adolescência, assim como os processos de educação do corpo e construção cultural dos gêneros. Sem qualquer intenção de traçar um caminho ideal de abordar a questão de gênero no contexto da aula de História, procuramos suscitar outras iniciativas e, quem sabe, sensibilizar para a importância de nós, professoras e pesquisadoras, atentarmos para esta realidade. E, sobretudo: pretendemos contribuir para que se busquem novos olhares sobre as garotas e garotos que hoje frequentam a sala de aula, abrindo espaço para recolocá-los de maneira mais autônoma no ensino e aprendizagem da história.

CAPÍTULO I

O SEGUNDO “A” DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE LONDRINA – ESTUDANTES, SUJEITO(S) E OBJETO DA PESQUISA

O Colégio Estadual José Aloísio Aragão, ou simplesmente o Colégio de Aplicação da UEL, como mais comumente é chamado pela comunidade escolar, está localizado na região central da cidade de Londrina⁷. A turma “2º A” do Ensino Médio, escolhida para o desenvolvimento das reflexões, frequenta as aulas no turno da manhã. É importante salientar sumariamente estas duas características já que investiremos, no decorrer destes capítulos, no caráter qualitativo dos resultados desta pesquisa. Sendo estas alunas e alunos pertencentes a uma turma matutina de uma escola de centro, traça-se um determinado perfil para eles, muito embora dificilmente se sustentaria a oposição centro/periferia de forma simples e dualista. De qualquer modo, um contato com a escola permite observar que estes alunos têm universo cultural e realidade socioeconômica específica e localizada, sendo vistos como alunos de classe média⁸.

Em sua maioria com 16 ou 17 anos, estes adolescentes em idade escolar partilham de uma cultura ligada ao consumo e ao universo midiático. Durante as práticas em sala de aula, por exemplo, observou-se mais de uma vez que um ou outro aluno carregava algum livro de literatura junto com seu material escolar. Salta aos olhos, ainda, sua relação com o universo tecnológico já que o celular com internet aparece nas mãos de vários deles.

O comportamento destes jovens estudantes se apresenta de maneira muito complexa, dinâmica e inventiva, por vezes inteligível. Nos dedicamos, neste capítulo, a uma compreensão, na perspectiva histórica, do fenômeno da adolescência. Nesse sentido,

⁷ O município de Londrina localiza-se na região norte do estado do Paraná. Segundo o último censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população de Londrina é de 506.701 habitantes. Fonte: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=411370>> acesso em 24/06/2014.

⁸ Segundo a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) em relatório elaborado em 2011, a “classe média” é definida pelas pessoas com renda familiar entre R\$ 1.000 e R\$ 4.000, ou renda per capita de R\$ 250 a R\$ 1.000, que corresponde a mais de 50% da população do Brasil. Ainda, no período de 1999 a 2009, estima-se que 31 milhões de pessoas ingressaram na “classe C”, que corresponde a esta parcela da classe média, que vem sendo chamada de “nova classe média”. As classes “alta”, “média” e “baixa” foram ainda subdivididas (Tabela 2 – página 69) em “extremamente pobre”, “pobre, mas não extremamente pobres”, “vulnerável”, “baixa classe média”, “alta classe média”, “baixa classe alta”, “alta classe alta”, diferentemente da classificação em classe “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, a partir de critérios de classificação econômica já estabelecidos, como é o caso do Critério Brasil, bem conhecido pela imprensa e pela população de modo geral. Fontes: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=7855>> e <<http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia-no-Brasil.pdf>> acesso em 19/06/2014.

buscamos a desconstrução desta noção geralmente naturalizada sobre o sujeito adolescente, para melhor analisarmos o pensamento histórico destes estudantes.

Neste contexto, muito das relações de gênero para estes sujeitos são construídas e significadas em meio à sociabilidade na escola. Deste ponto de vista, a instituição escolar é vista como uma das responsáveis pelas noções sobre diferenças de gênero. No entanto, há que se considerar a cultura própria da escola em que se desenvolve esta análise, bem como a relação dos alunos com esta mesma instituição escolar. Estas considerações serão discutidas e problematizadas no capítulo que se segue.

1.1 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA ADOLESCÊNCIA

1.1.1 O Problema da Adolescência

A adolescência é um fenômeno histórico e social muito problematizado atualmente. A discussão acerca desta “fase da vida”, seus desdobramentos e problemas considerados como inerentes aos adolescentes, parecem estar na ordem do dia. A proliferação de discursos, textos e saberes sobre este sujeito, tanto em áreas acadêmicas como na mídia, demonstra, por parte dos seus produtores, um grande esforço em defini-lo e classificá-lo. No campo da História, contudo, uma problematização da adolescência é recente e, algumas vezes, ausente. Em contrapartida, os próprios adolescentes parecem, a todo tempo, buscar para si uma definição, um “rótulo”, ou seja, buscam afirmar sua identidade e, a julgar pela observação da revista *Capricho*, o fazem principalmente através do corpo. Além disso, os adolescentes adotam posturas e práticas que nos remetem a uma cultura de consumo, visto que, cotidianamente, são impelidos a consumir marcas publicitárias, ideias, produtos específicos, em um processo constante de identificação e construção de suas identidades.

Entretanto, poderíamos facilmente recair no problema da naturalização de questões histórico-culturais ao entender que seria próprio do adolescente ser consumista. Na sociedade contemporânea apenas o adolescente é consumista, ou interessa-se por moda e corpo? Para Maria Rita Kehl o período chamado de “adolescência” vem se dilatando, independentemente da classe social, devido a vários fatores, como aumento do período de formação escolar, alta competitividade do mercado de trabalho, escassez de empregos, que “obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de ‘adolescente’, dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino” (KEHL, 2004, p. 91). Por outro lado, superando a questão da cronologia e incidindo em uma questão conceitual, estamos assistindo a um alargamento da idade juvenil

em nossa formação cultural, provavelmente porque o chamado “adolescente” vem se tornando uma nova fatia do mercado (KEHL, 2004, p. 91). Existe um processo de “juvenilização” ou de “teenagização” da sociedade, associada a valores e aos estilos de vida:

[...] os atributos tradicionais da juventude como fase de transição – incerteza, mobilidade, abertura para a novidade e a mudança, instabilidade, amplas possibilidades, experimentação de diferentes identidades sociais – parecem ter se deslocado para além de limites biológicos a fim de se tornarem modelos culturais que os indivíduos assumem em diferentes estágios da vida (SOUZA, 2003, p. 47).

De um lado, a juventude tornou-se *marketing* de felicidade, um “estado de espírito” como infere o senso comum, e por isso, etapa a ser prolongada: “ser jovem virou *slogan*, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa” (KEHL, 2004, p. 92). Ao mesmo tempo, principalmente quando se usa a palavra “adolescente” ao invés de juventude, pesa uma conotação pejorativa.

No entanto, como nosso objeto de estudo é uma revista de consumo destinada aos adolescentes, consideraremos este sujeito na cultura midiática que pressupõe o consumismo, destacando, por parte destas definições e discursos, uma naturalização do sujeito adolescente no sentido negativo. É comum, por exemplo, rotulá-lo como rebelde ou intransigente, ou descrevê-lo como inconstante ou vulnerável em relação à sua identidade. No caso das meninas, seria “natural” que, por estarem nessa fase, se interessem por moda, garotos, ou deem mais atenção aos seus corpos, já que vivem a descoberta de si, do seu corpo e de sua sexualidade. Em outras palavras, estes comportamentos seriam, simplesmente, “coisa de adolescente”. Estas posturas refletem concepções que naturalizam a adolescência e acabam por ser usadas para justificar certos comportamentos que, para nós, são construídos cultural e historicamente.

1.1.2 Desconstruindo a “Adolescência Normal”

Em um estudo sobre o “corpo adolescente”, Alex Branco Fraga preocupou-se com as formas pelas quais se constitui um “modo de ser” adolescente que expressa um jeito bem-comportado e obediente de ser jovem que, segundo ele, se inscreve no corpo dos sujeitos. Observando as práticas escolares de alunos de uma (na época) oitava série durante as aulas de educação física, o autor apreende um complexo e eficiente aprisionamento discursivo

assentado no corpo dos adolescentes, “tatuando” sobre suas peles o que ele denomina “bom mocismo” (FRAGA, 2000, p. 15, 16).

Neste contexto, o autor contrapõe a “demonização” da adolescência – empreendida por discursos que enfatizam a rebeldia e a degradação do jovem – a uma adolescência mais responsável e equilibrada mais prestigiada na sociedade. Segundo ele, “[...] Essas estratégias que atuam sob a forma de contraste são principalmente pedagógicas – são saliências que se solidarizam com o modo cada vez mais emergente de ser um adolescente ‘normal’” (FRAGA, 2000, p. 68).

Como este autor, entendemos que as noções de adolescência que reconhecemos nem sempre existiram. Enfatizando sua dimensão histórica, Alex Branco Fraga afirma que a adolescência, como a conhecemos, se construiu inicialmente no “[...] início do século XX, com o surgimento de um discurso que vai amarrar a idade cronológica a um modo de ser adolescente.” (FRAGA, 2000, p. 54). Seguindo os passos de Phelippe Ariès, o autor afirma que a expectativa em relação às idades se forma a partir de entendimentos específicos em cada época: na chamada Idade Média, por exemplo, a adolescência era confundida com a infância – cuja delimitação era muito abrangente, fazendo com que pessoas de idades próximas à “vida adulta” fossem consideradas “crianças grandes”. Isso se deve, segundo o autor, a pouca importância atribuída aos processos biológicos na definição dos períodos da vida (FRAGA, 2000, p. 54, 55).

A partir daí, a adolescência se configura como uma fase destacada na vida dos sujeitos e, de praticamente inexistente na Idade Média, torna-se a idade favorita do século XX (FRAGA, 2000, p. 55). Ora reverenciada como uma fase esplendorosa, ora como um “tempo-problema”, a adolescência é vista como esta fase entre a vida infantil e a vida adulta. A partir deste contexto, considera o autor:

[...] Assim, impõe-se como uma tarefa social construir a partir do corpo adolescente uma estabilidade mínima em um período marcado pela turbulência. Para tanto, áreas importantes passam a tematizar e atribuir sentido ao ser adolescente, estabelecendo bases de uma ‘pedagogia cultural’ contemporânea (FRAGA, 2000, p. 56).

Nesta busca pela “estabilidade mínima”, a área de conhecimento que vai se destacar é a da psicologia e da medicina. Fraga ressalta o discurso médico e psicológico como mais “legítimos” no disciplinamento dos corpos adolescentes, porque eles se colocam como vozes que avaliam o que é ou não seguro na condução do próprio corpo (FRAGA, 2000, p.

58). Um dos discursos mais representativos⁹ data da década de 1980, cujos autores, Arminda Aberastury e Maurício Knobel, são ainda citados e revisitados em diversas pesquisas sobre o adolescente. Tal estudo, em certa medida, é o responsável pela codificação da adolescência em um vocabulário autorizado. Para eles a adolescência tem alguns fatores intrínsecos que determinam diferentes manifestações do comportamento (ABERASTURY & KNOBEL, 1985, p. 9).

Sob a perspectiva de que a adolescência é uma fase da vida em que predomina o processo evolutivo do indivíduo, os autores a consideram como uma experiência clínica, uma entidade semipatológica a que denominam “síndrome normal da adolescência”. Assim, Aberastury e Knobel, entendem que a crise pela qual passa o adolescente é “normal” e necessária para atingir a vida adulta, pois entendem esta fase como um processo de amadurecimento e busca pela estabilidade – identitária, sexual, religiosa, etc. Portanto, há nesta concepção um predomínio do discurso biológico e evolucionista na definição do adolescente:

[...] É por isso que considero que [...] quando se estabelecem critérios diferenciais de caráter social, sociocultural, econômico, etc., como predominantes no estudo da adolescência, se está desviando, pelo menos em parte, o problema básico fundamental da *circunstância evolutiva* que significa esta etapa, com toda a sua bagagem biológica individualizante (ABERASTURY & KNOBEL, 1985, p. 24 – grifo dos autores).

Segundo Roque de Barros Laraia, os antropólogos estão convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais (1997, p. 17). Para este, a diversidade cultural humana exclui os determinismos – biológico e, também, geográfico – na explicação de certos comportamentos.

Neste sentido, os autores, Aberastury e Knobel entendem a adolescência como uma síndrome, ou seja, como um conjunto de determinadas características que a configuram, como se esta fosse dotada de um embasamento psicobiológico que lhe dá características universais. Tais características expressam, como veremos, a falta de “normalidade” do sujeito adolescente que, quase sempre, oscila de um extremo a outro em várias áreas da vida, como sexualidade ou religiosidade. Em suma, segundo estes autores, poder-se-ia sintetizar assim as características da adolescência:

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6)

⁹ O Livro possui várias reedições e é ainda referenciado em estudos sobre a adolescência.

evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (Aberastury & Knobel, 1985, p. 29).

É este discurso que buscamos problematizar e desconstruir. É importante, no entanto, deixar claro que não pretendemos questionar o saber produzido pelo campo da Psicologia sobre os indivíduos, mas apenas aquelas interpretações que se valem da biologia dos sujeitos como determinantes de certos comportamentos. Em outras palavras, não se trata de ignorar por completo a dimensão biológica do corpo adolescente, mas de acusar o determinismo biológico presente nestas definições, porque, como já dito, estas concepções acabam por justificar certos comportamentos que são construídos em meio e pela história e pela cultura. Assim, na visão antropológica:

Resumindo, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada. (LARAIA, 1997, p. 20).

Entender por esta perspectiva o corpo adolescente na revista *Capricho*, ou apreender a noção de adolescente ali construída como natural e determinada biologicamente significaria, por exemplo, concluir que a menina tem obrigação de ser mãe, já que tem o corpo apto à reprodução. Isso aparece na revista através da sugestão explícita de um parceiro para o qual o corpo da menina tem a obrigatoriedade de ser sedutor. Por exemplo, a entrevista com a atriz Aline Moraes, onde ela opina sobre acessórios, roupas, comportamento em baladas, respondendo a perguntas que giram em torno do assunto “seja *sexy* sem ser vulgar” (CAPRICHOS, n. 979, 2005, p. 26) – tal ideia expressa a construção de uma normalidade do corpo da adolescente, e nos remetem a uma construção da adolescência feminina relacionada à questão do corpo biológico.

Como especificam Margulis e Urresti, “a condição de juventude se oferece de maneira diferente ao menino ou a menina. Esta tem um relógio biológico mais insistente, que a lembra com tenacidade os limites da juventude instalados em seu corpo” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 10, tradução nossa)¹⁰; ou seja, o corpo da menina carrega particularidades relacionadas à maternidade, e tal condição atribui a mulher da nossa sociedade uma função maternal, que por fim estaria ligada ao casamento. Ainda que, como nos mostra Buitoni

¹⁰“la condición de juventud se ofrece de manera diferente al varón o a la mujer. Ésta tiene un reloj biológico más insistente, que recuerda con tenacidad los límites de la juventud instalados en su cuerpo.”

(2009), a representação da mulher nas revistas femininas tem mudado ao longo das décadas, observa-se na *Capricho* a permanência desta característica de subalternidade da mulher, não em relação às vontades masculinas, mas aos padrões que agradariam ao seu gosto, ao seu desejo, vide a grande quantidade de matérias presentes na revista que ressaltam o olhar masculino. Por exemplo, a enquete sobre acessórios “*sexys*”, onde os meninos respondem sobre suas preferências. O texto que antecede os resultados é o seguinte: “Tá certo, em geral os meninos não entendem nada de moda - mas eles entendem de menina, não ficou curiosa para saber do que os caras gostam?” (CAPRICHOS, n. 979, 2005, p. 66).

Maria Rita de Assis César afirma que a adolescência enquanto “fase de crise” é uma construção histórica. Não raro, quando enunciada, é dita uma idade em que o sujeito passa por crises e problemas, ou seja, basicamente uma etapa definida por ser problemática. Segundo a autora, o termo em sua origem latina teria dois sentidos: o primeiro - *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significariam a condição ou processo de crescimento; o segundo - *adolescere* significaria adoecer, enfermar. Teríamos assim, nesta dupla origem etimológica “um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que operam nesta faixa da vida)” (CÉSAR, 2008, p. 25).

No entanto, conceber assim a adolescência seria equivocado do ponto de vista da lógica da historicidade (da literacia histórica) visto que ela não é um fato dado, e não deve ser naturalizada enquanto tal. Nesse sentido, César considera que dizer que a adolescência é uma fase da vida, *a priori*, problemática, significa desconsiderar o caráter histórico de tal concepção e, ainda, “insistir na manutenção de um modo específico de investigação científica que naturaliza ou essencializa seus temas de questionamento” (CÉSAR, 2008, p. 27). Assim, esta concepção de adolescência – deveras a-histórica, extemporânea, que naturaliza a tal fase – viria do positivismo científico do século XIX e de suas derivações, tais como a medicina higienista e a eugenia.

Sob o ponto de vista foucautiano de desenvolver uma genealogia do conceito de adolescência, a autora interroga os paradigmas que orientaram a sua constituição, refazendo o percurso do saber que configurou o sujeito adolescente: o discurso da psicopedagogia no século XIX. Em suma, César em suas investigações sobre a adolescência buscou historiar as práticas discursivas do campo da psicopedagogia que a construíram como tal, transformando-a em um “problema”, refutando assim a concepção de que esta seria um dado natural e destituído de historicidade e mutabilidade ao longo dos tempos e sociedades. Esta postura acaba por questionar a ideia de que a adolescência seria uma fase de crise e

amadurecimento constantes, onde o adolescente, *a priori* sofre com os problemas inerentes a este período de sua existência. Tal linha investigativa que reitera a constituição discursiva dos objetos de análise em sua gênese, privilegiando ainda os modos e motivos pelos quais determinados conceitos se constituem enquanto objetos de análise de determinados campos científicos, apoia-se em Foucault, e trata-se da sua discussão sobre arqueologia dos saberes. Ainda segundo Foucault, tais objetos se constituem em relações de poder e saber também históricas. Como sintetiza a própria autora:

Atentando para a construção histórico-discursiva dos objetos, pode-se fugir à tendência reificante segundo a qual eles já estariam dados de antemão e desde sempre, com suas características imutáveis. A possibilidade de se instalar em lugares teóricos inusitados e de lançar uma nova luz sobre o tema investigado depende de que não se perca de vista a constituição histórica do conjunto de práticas e discursos investigados no momento mesmo em que eles se transformam em problemas [...] (CÉSAR, 2008, p. 30).

Se o momento histórico em que emerge um discurso sobre a conceituação da adolescência é fundamental para entendermos os discursos sobre a mesma que ainda circulam em nossa sociedade, é crucial datar e localizar no tempo e espaço a gênese desta construção discursiva. César, seguindo os passos de Foucault, afirma ter sido na Europa, no final século XIX e início do século XX o surgimento da investigação da adolescência nas ciências médicas e psicopedagógicas (CÉSAR, 2008, p. 35). Segundo a autora, tal investigação sobre a adolescência tem relação com as “transformações ocorridas no registro epistêmico dos saberes” que permitiram certas “condições de possibilidade para o surgimento de novos campos de conhecimento, como, por exemplo, a biologia e as ciências humanas, que tornam o homem como objeto de investigação” (CÉSAR, 2008, p. 35). É no contexto científico do positivismo do século XIX que emerge uma preocupação com a evolução da vida em todos os seus aspectos (CÉSAR, 2008, p. 36), assim, a adolescência passa a ser uma fase de transição entre a infância e a vida adulta.

O estudo de César, com o qual concordamos, contrapõe-se a qualquer postura que atribua os problemas vividos por pessoas com idades configuradas na fase adolescente simplesmente ao fato de estar vivenciando a adolescência. Sentenciar que a crise vivida por um sujeito está em função da sua faixa de idade seria um exemplo destas posturas. É preciso considerar que, uma possível “crise” vivida por estes sujeitos existe em função de muitos fatores, e não simplesmente atribuí-la à condição de adolescência pela qual ele passa. Sobre isso César considera que:

É desnecessário dizer que esta reflexão não pretende negar a existência dos problemas mencionados, mas apenas indicar que esses sujeitos e esses problemas, apontados compulsivamente desde o início do século XX, acabaram por ganhar vida própria. Em outras palavras, chegamos ao ponto em que ‘a’ adolescência tornou-se uma questão autônoma, rompendo os limites dos discursos de médicos, psicólogos, pedagogos, juizes e assistentes sociais, os quais a haviam caracterizado e cristalizado de maneira eficaz por meio de sua atuação em diversas instituições, entre as quais cabe mencionar as escolares, correccionais, de saúde física e mental e a própria família (CÉSAR, 2008, p. 28).

Assim como César, consideramos que o fato de ser a adolescência uma construção não exclui os “problemas” vivenciados pelos sujeitos nela inseridos. Observa-se claramente a existência de um espaço onde se insere o adolescente, cujas fronteiras, embora difusas, determinam relações de poder diversas disseminadas em nossa sociedade. Neste sentido, pensar a adolescência torna-se um grande desafio na medida em que são infinitas as possibilidades de variação da “condição de adolescente”. Neste contexto, Margulis e Urresti discorrem sobre a juventude, afirmando, em uma contraposição a Bourdieu (1983), que “*La juventude es más que una palabra*”, considerando vários fatores que determinariam a cultura juvenil. As duas abordagens embora pareçam opostas, já que a de Bourdieu enfatiza a juventude como construção sócio-histórica permeada pelas relações de poder e a de Margulis e Urresti reforça características próprias da cultura juvenil (ou melhor, culturas juvenis), podemos entendê-las como concomitantes na análise do que seria a juventude e/ou adolescência.

Segundo os autores (Margulis e Urresti), a variabilidade da condição de ser jovem abarca os seguintes fatores: a idade, a geração, a classe social, o gênero, e o distanciamento da morte (o fato de ter ainda, teoricamente, algum tempo de vida, também interferiria na forma como o sujeito encara a vida), as relações familiares, entre outros. Discutindo cada um destes fatores, concluem que:

Tal como la hemos venido definiendo, la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad – como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte – con la generación a la que se pertenece - en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial -, con la clase social de origen – como moratoria social y periodo de retardo -, con el género – según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer -, y con la ubicación en la familia – que es marco institucional en el que todas las otras variables se articulan-. Es en la familia [...] donde se marca la coexistencia e interacción de las distintas generaciones [...]. La familia en sentido amplio, como grupo parental, es quizá la institución principal en la que se define y representa la condición de joven, el escenario en el que se articulan todas las variables que la definen (MARGULIS;URRESTI, 1996, p. 11).

Em suma, Margulis e Urresti desconstruem a ideia de que a juventude é somente uma palavra – ou seja, apenas construção, representação ou mesmo mito -, contrapondo-se e interpretações que, segundo eles, são demasiadamente culturalistas. Porém, ressaltam vários aspectos de ordem simbólica presentes na juventude, bem como aspectos considerados históricos e culturais, como o gênero, a geração ou a idade, os imbricando a outros como a classe social. Em suma, para eles, a juventude não é apenas uma construção cultural, ou privilégio de determinadas classes sociais, ou ainda, uma questão que dependa da idade do indivíduo, mas uma condição complexa do sujeito, e para ser compreendida, demanda a consideração de que vários fatores, sociais, históricos, culturais, se imbricam na construção do “ser jovem”.

Segundo José Machado Pais, uma reflexão sociológica acerca da juventude pode trazer, pelo menos, duas linhas de interpretação: a juventude enquanto uma categoria social homogênea, ou seja, um conjunto de indivíduos situados em uma dada fase da vida, definida em termos de faixa etária, ou, um grupo social heterogêneo, se levado em conta sua pertença em diferentes situações, classes sociais, gênero, etnia, lugar. (PAIS, 2003, p. 29). De qualquer modo, uma definição sociológica da juventude é vista por ele como quase mito, já que parte de problemas vistos como inerentes ao jovem.

[...] A juventude é um mito ou quase mito que os *mass media* ajudam a difundir, e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida. [...] (PAIS, 2003, p. 34).

Deste modo, o autor entende a juventude como construção ao mesmo tempo sociológica (da ciência da sociologia) e social (da sociedade), ou seja, a juventude é representação, ou mesmo mito, mas também realidade, já que ambas as construções partem de uma realidade material e social. Ainda, argumenta o autor que uma incide sobre a outra. Portanto, a juventude, como o autor a expressa, seria uma construção histórica acerca da fase da vida e idade e, ao mesmo tempo, vivência dos indivíduos e modos de ver tais vivências, que variam também lugar e período. Neste contexto, enunciar a “juventude” ou a “adolescência” como ideias e noções sobre os jovens, pode interferir na forma como este jovem se vê e vive a sua própria realidade. De qualquer modo, tal realidade a partir da qual se constroem noções sobre a juventude nunca são inerentes a uma “natureza” ou “essência” que estariam ligadas à idade ou a fase da vida deste sujeito.

1.2 JOVENS E RELAÇÕES DE GÊNERO

1.2.1 Algumas Abordagens de Gênero

O uso da ferramenta conceitual “gênero” na pesquisa histórica é, como toda questão teórica e metodológica, datado e decorrente de um contexto intelectual e social específico. O termo, gradativamente incorporado às diversas correntes feministas, frequentemente evidencia distintas e múltiplas definições nem sempre convergentes para a percepção das relações desiguais entre homens e mulheres. Apesar dos embates teóricos acerca da definição do “gênero” enquanto conceito pode-se dizer, de forma genérica, que “com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais” (MEYER, 2003, p. 15). Enfim, a discussão de gênero tem, necessariamente, relação com a desnaturalização da dominação masculina, porque admite que as identidades de gênero são construções culturais e históricas. O uso desta categoria já pressupõe que o sexo, o corpo, as características anatômicas não são determinantes da identidade, do que é masculino e feminino quando expressa a existência de uma relação entre os sexos e evidencia o caráter cultural e histórico das identidades.

Assim, retomar a emergência do gênero significa remontar a história do movimento feminista. Ainda que várias ações isoladas contra a opressão das mulheres sejam observadas em toda a história, segundo Louro, o feminismo enquanto um movimento social organizado ganha forma no ocidente a partir do século XIX (LOURO, 1997, p. 14). No interior dos debates feministas, a discussão de gênero “buscava uma explicação para a subordinação das mulheres. Mas para mostrar como a palavra foi usada, é interessante narrar um pouco da trajetória dos movimentos feministas e de mulheres.” (PEDRO, 2005, p. 79). Quanto a uma narrativa histórica sobre o movimento feminista, cabe uma ressalva: é preciso ter em mente que, como próprio dos panoramas gerais e periodizações, são inevitáveis algumas generalizações, visto que o feminismo é – bem como as teorizações na academia, produto e produtoras dele – desde que existe, heterogêneo, plural e contraditório¹¹. Convencionou-se, portanto, dividir a história do movimento em duas ondas.

¹¹ Sobre isso, Dagmar Estermann Meyer comenta que, no contexto da primeira onda, o movimento feminista agregou muitas outras reivindicações, como, por exemplo, o direito a educação, ao exercício da docência ou melhores condições de trabalho. Em geral, a história se refere a um feminismo no singular, mas, já ali, pode-se notar uma variedade de vertentes políticas que pluralizam o movimento feminista. Em suma, é possível identificar, segundo a autora, pelo menos três orientações políticas: uma mais liberal ou burguesa, engajada na

A primeira onda, que ficou conhecida como “sufragista”, abarca os movimentos de mulheres na virada do século XIX para o XX e adquiriu visibilidade centrando-se em reivindicações por direitos políticos – estender o direito de voto às mulheres, mas também econômicos e sociais, por exemplo, o direito ao estudo e ao trabalho, o questionamento da organização social da família, o direito à escolha de quaisquer profissões. Com objetivos mais ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas, esta onda foi seguida de certa acomodação no movimento (LOURO, 1997, p. 15).

O contexto de agitação política e cultural da década de 1960, com seus vários movimentos sociais contestadores da ordem vigente, traria ao movimento feminista a preocupação com lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres (PEDRO, 2005, p. 79). Na segunda onda já aparece, segundo Joana Maria Pedro, a ideia “gênero”, no entanto a palavra usada era “mulher”. Nesse momento, a “mulher” é pensada em oposição a “homem”, “considerada universal, ou seja, quando se queria dizer que as pessoas são curiosas, por exemplo, dizia-se de forma genérica ‘o homem é curioso’. Aqui, a palavra homem pretendia incluir todos os seres humanos” (2005, p. 80). Questionava-se, neste contexto, a universalização a partir do que era masculino. Na história, depois, se questionaria o fato de não existirem mulheres visíveis nas grandes narrativas.

Assim, através das feministas anglo-saxãs na década de 1970, vem a diferenciação entre *sex* e *gender* que visava a rejeição de um determinismo biológico na definição da identidade e, também, a acentuação do caráter social das distinções baseadas no sexo através da linguagem (LOURO, 1997, p. 21). Está em questão, aqui, uma das premissas mais básicas dos estudos de gênero: as identidades são formadas em meio às relações sociais e não determinadas biologicamente, ou definidas a partir das diferenças anatômicas entre os sexos. Portanto, o que conhecemos como “masculino” ou “feminino” são constructos culturais.

Entretanto, tal foco no caráter “fundamentalmente social” não se trata de negar as características biológicas do debate, isto é, não se pretende negar que o “[...] gênero se constitui sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada [...] a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [...]” (LOURO,

luta pelo direito ao voto e acesso ao ensino superior. Um feminismo que se aliou a movimentos socialistas e, ainda, um feminismo anarquista com reivindicações pelo direito à educação e a liberdade de decisão sobre o próprio corpo e sexualidade (MEYER, 2003, p. 12).

1997, p. 22). Ainda assim, este reposicionamento do debate no campo social é justificado, segundo Louro, pela necessidade de ver que é no campo social que as relações (desiguais) entre os sujeitos se constroem e se reproduzem. Em suma:

[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo estas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997, p. 22).

O debate na história, em um primeiro momento, dedica-se a dar visibilidade à mulher enquanto ativa, participativa e atuante nas transformações sociais e no processo histórico. Assim, à mulher que, antes, delegava-se o espaço privado – visto como menor ou menos importante que os espaços públicos, onde a presença masculina era predominante – confere-se o *status* de sujeito da e na história. Questionava-se, com isso, a escrita de uma história (que se pretendeu) universal, feita a partir do ponto de vista de um sujeito neutro, homem, branco, heterossexual, cristão e ocidental que teria escamoteado as mulheres da narrativa histórica (LOURO, 1997, p. 17).

Tal perspectiva norteia, em partes, o que se costuma fazer sob o nome de “História das mulheres”, respaldada pela perspectiva da História Social. Por vezes criticada, nesta vertente é apontada uma “essencialização” do sujeito feminino, já que ainda não se questiona com contundência o que torna as mulheres, mulheres. Ainda assim, Scott alerta para a necessidade de uma interpretação crítica da narrativa que coloca uma “linha de evolução”: feminismo, história das mulheres e estudos de gênero, nas décadas de 60, 70 e 80 respectivamente (SCOTT, 2011, p. 67). Além disso, as pesquisas com essa leitura, que privilegia a questão da visibilidade das mulheres, têm a sua importância, já que “tiveram o mérito de transformar as referências às mulheres em tema central. Ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas, deram voz, focalizaram áreas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico” (LOURO, 1997, p. 19).

Porém, cabe registrar que, já desde o final da década de 1970 e início de 1980, no Brasil, surgiam os primeiros estudos voltados para a questão do preconceito contra a mulher, tanto na educação quanto mais precisamente no sistema escolar e, tais estudos, tinham principalmente um caráter denunciador da existência de práticas abertamente sexistas nestes ambientes (TOSCANO, 2000, p. 21).

Só depois, na década de 80 (a partir dos anos 90 no Brasil), o gênero começa a ser incorporado na discussão e pensado como constituinte da identidade dos sujeitos. O

conceito de identidade passa a ser ainda mais complexo e plural. As identidades ficam múltiplas, não são fixas, nem permanentes e podem até ser contraditórias.

[...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o [...] (LOURO, 1997, p. 25 – grifos da autora).

Importantes nestas noções são os textos de Joan Scott, onde a autora retoma a diferenciação entre “sexo” e “gênero”, articulando este segundo a noção de “poder”, considerando-o constituído por relações sociais que são construídas com base em diferenças percebidas entre os sexos, constituídas em relações de poder. Assim, gênero, para esta autora, se contrapõe a diferenças fixas/naturais entre homens e mulheres. Portanto, a História, no entender da autora não é apenas a descrição das mulheres no passado, mas como se constituem historicamente essas diferenças, como os sexos dividem e organizam as funções através do tempo. A história é, ela mesma, responsável pela produção sobre a diferença sexual (PEDRO, 2005, p. 87).

É importante retomar este debate para contextualizar a perspectiva pós-estruturalista para a discussão de gênero da qual aqui se apropria. O feminismo pós-estruturalista, em linhas gerais, dialoga com autores como Foucault e Deleuze e, assim, propõe que se pense no gênero e na sexualidade como “efeitos discursivos”. Trata-se de uma perspectiva que admite a importância da linguagem na construção de determinada realidade. Intenciona-se, através dela, romper com a ideia ainda presente de que existiria uma correspondência ou certa coerência entre “sexo” e “gênero”, onde o sexo está para a biologia, assim como o gênero para a cultura. Embora a crítica feminista admitisse, há muito, as identidades de gênero como constructos culturais, ainda prevalecia uma ideia do sexo biológico como a base sob a qual se dá a construção do gênero. Segundo Joana Pedro:

Assim, seguindo estas propostas teóricas, o sexo deixa de ser pensado como o significante sobre o qual se constrói o significado. O próprio significante é questionado em sua materialidade “neutra”. Nesta trilha, têm surgido trabalhos que focalizam a forma como a medicina lida com as crianças hermafroditas, ou melhor, quando os médicos “decidem” qual sexo será o “verdadeiro”, tendo por base o gênero. É assim que, em caso de dúvida, costuma-se dar à criança um “sexo” feminino. O que se está mostrando é a forma como as relações de gênero não só instituem o “verdadeiro sexo”, como atuam no regime de uma heterossexualidade obrigatória (PEDRO, 2005, p. 92).

Nesta perspectiva teórica, Judith Butler radicaliza ao teorizar o sexo também como um efeito discursivo, questionando a divisão que geralmente se faz entre sexo e gênero.

Para a autora, colocar a “[...] dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas” (BUTLER, 2012, p. 25). Em outras palavras, dizer que o sexo é dual porque a biologia assim o diz é, necessariamente, corroborar com a estabilidade que se pretende para as identidades de gênero normatizadas a partir do binarismo. Deste modo, a autora propõe que se questione a pré-discursividade do corpo sexuado, que se apresenta para nós, geralmente, de maneira dada e plausível, mas, o corpo só é o que é na cultura e, como expressa Foucault, ganha significado no discurso no contexto das relações de poder. Para Butler:

[...] E o que é, afinal, o “sexo”? Ele é natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2013, p. 25).

Utilizando-se da lógica de Foucault, para quem o sexo é imbuído de um discurso e não a causa de uma identidade sexual e de gênero, a autora desconcerta os pressupostos do gênero como um constructo culturalmente construído sob a materialidade de um corpo sexuado ao propor que se historicize, inclusive, o corpo humano e a sua materialidade como um fator dado e imutável. Afirmar, entretanto, que as “diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual” (BUTLER, 2000, p. 151). Para a autora, a categoria “sexo” também é normativa, sob a qual se desencadeia uma série de imposições. Todas estas imposições contribuem para uma “materialização” do sexo.

Assim, para Butler, a ideia de que existe um sexo e, depois, um gênero inscrito sobre ele põe em curso uma “ordem compulsória”, ou seja, uma coerência interna entre sexo, gênero e desejo que resultaria, portanto, na heterossexualidade. Neste contexto, postular que o gênero é culturalmente construído pode – ou não – compactuar com a ideia de que o corpo é uma superfície neutra sob a qual se inscreve o gênero e a sexualidade

“legítimos”. Deste modo, a autora reformula a noção de gênero dando a ela o caráter de performatividade¹².

É com base nestas considerações que procuramos trabalhar a questão de gênero em sala de aula, pensando-a também como possibilidade de aprendizado histórico. No entanto, ao invés de resolver esse problema teórico, é necessária essa contextualização das diferentes abordagens, já que a sala de aula não é apenas o espaço onde se aplica, vulgariza ou mesmo transpõe-se o saber acadêmico. Assim, a perspectiva de Butler não nos passa despercebida, na medida em que possibilita que observemos a construção midiática das identidades e a historicidade das categorias “corpo”, “gênero” e “sexualidade” junto aos alunos. Contudo, o trabalho em sala de aula deu-se de modo a direcionar o olhar do alunado para as noções de corpo, gênero e sexualidade enunciadas na *Capricho* e não necessariamente em um debate teórico sobre a dualidade sexo/gênero

Ainda, como veremos adiante, as discussões em sala de aula acabaram por privilegiar a questão das identidades. Sobre este conceito, no contexto do pós-estruturalismo, tem se admitido que é no âmbito da cultura e da história que as identidades se definem. Estas são, ainda, transitórias e provisórias, pois respondem à uma dada situação ou contexto. Deste modo, as identidades de gênero e sexuais são vistas como instáveis e mutáveis (LOURO, 2007, p. 240).

1.2.2 Cultura Escolar e a Construção Escolar das Diferenças

No contexto das discussões sobre questões de gênero a escola, com frequência, é apontada como uma das grandes responsáveis pela construção das diferenças. Para Louro, mais do que uma mera responsabilidade, a instituição escolar produz estas diferenças. O currículo, neste sentido, pode ser tomado como um dos elementos desta instituição escolar que produz as diferenças já que, independente da teorização que se faz sobre ele, a questão se centra em “o que é importante que o aluno aprenda”, orientada pelas perspectivas de sujeito que se espera daqueles que “seguem” o currículo. Assim, no “fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2004, p. 15). Silva argumenta, ainda, que o currículo, nas perspectivas chamadas pós-críticas, é visto também como um “artefato de gênero” (2004, p. 97). Mas não só o currículo oficial produz tais diferenças, mas também as práticas cotidianas:

¹² Para a autora, sucintamente, a identidade de gênero é produzida e reproduzida o tempo todo através da repetição de gestos, atos, signos, comportamentos de âmbito cultural. Mas, não trataremos aqui da questão da performatividade do gênero, fundamental nas proposições de Butler.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Discutir a relação dos jovens com as questões de gênero implica, necessariamente, em considerar como se dão estas relações em espaço escolar visto que a escola é, antes de um lugar para educar-se, uma oportunidade de sociabilidade para o jovem. É ali que ele sociabiliza e troca com os colegas muitas das suas coisas, gostos e preferências. Na escola as meninas e meninos se reconhecem, se observam e convivem. Possuem, pois, identidades escolarizadas. Neste contexto, merece ser observada a forma como meninos e meninas se apropriam do espaço escolar, lembra-nos Louro. Gestos, sentidos, movimentos são produzidos e incorporados por eles, tornando-se parte de seus corpos. Assim, além de identidades escolarizadas, fala-se em corpos escolarizados. Olhando-se uns aos outros, os alunos aprendem a preferir, ouvir, falar, calar. Aprendem o que, a quem e como tocar – ou não tocar – tudo isso atravessado pelas diferenças (LOURO, 2000, p. 61). Ainda:

[...] todas estas lições são atravessadas pela diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 2000, p. 61).

Um corpo escolarizado é educado para ficar sentado por muitas horas, e ser habilidoso em indicar atenção para as atividades escolares. A escola os disciplina de modo a treiná-los para o silêncio e a inclinação para as tarefas intelectuais e, conseqüentemente, escamoteia as habilidades do corpo para atividades fora deste domínio (LOURO, 2000, p. 174). As pedagogias do gênero e da sexualidade não fogem a estes corpos escolarizados. Educando-se corpos, produz-se a sexualidade normal e adequada para meninos e meninas. A diferenciação, e até certa separação, entre eles e elas se dá, muitas vezes, nas práticas das aulas de Educação Física: a disciplina, instituída em um contexto onde o corpo é visto como “máquina”, frequentemente evidencia a força, robustez e atividade dos meninos e a fragilidade das meninas (LOURO, 2000; FRAGA, 2000).

Há que se ressaltar, porém, que no Colégio de Aplicação, nosso campo de pesquisa, nem sempre esta separação se dá de maneira contundente, uma vez que observamos, na ocasião em que fomos à escola, atividades diversas das comumente vistas nas aulas de

Educação Física. Durante as atividades na escola, notamos que ocorrem danças entre pares durante estas aulas. Soubemos, também, da existência de trabalhos em grupo fora da quadra, o que demonstra que o foco meramente esportivo desta disciplina vem sendo retrabalhado.

Neste contexto, merecem destaque as pedagogias da sexualidade empreendidas pela escola, sempre no sentido da heterossexualidade. Ao mesmo tempo em que predomina na escola um relativo silenciamento em relação às sexualidades, é preciso que esta seja ensinada de maneira “saudável” e “segura”. Provavelmente, a Educação Sexual, quando existe, fica a cargo da disciplina de Biologia, limitando-se às funções reprodutoras do aparelho sexual. Fica, então, a escola em um impasse: produzir a identidade hetero ao mesmo tempo em que busca contê-la. Neste ponto se dá a produção de uma diferença: aquela entre hetero e a homossexualidade, à primeira vista como a norma, a segunda, como a desviante, negada e silenciada no espaço escolar.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2007, p. 68).

A diferença, portanto, é sempre uma situação de comparação entre uma identidade central, definida em relação àquela que seria a da margem¹³. Estas noções atravessam as práticas escolares, mas de maneira muito sutil e nunca direta. Maria de Fátima Cunha vê, por exemplo, nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90 um discurso aparentemente favorável à diversidade de gênero e sexualidade, uma orientação para que não se trate tais temas como tabus e, no entanto, aponta o “outro discurso” presente nas imagens que “ilustram” as orientações do documento, como um reforçador das padronizações fixas e tradicionais de gênero e sexualidade (CUNHA, 2007).

Outro atravessamento que as práticas escolares sofrem é aquele impulsionado pela linguagem. Esta também institui e demarca os lugares dos gêneros, não

¹³ A questão sobre as “diferenças” de sexualidade e de gênero, aqui situamos no debate sobre o multiculturalismo. Em suma, a discussão está centrada em duas visões predominantes, uma que resulta na tolerância, outra no respeito à diversidade. Há uma concepção teórica sobre o multiculturalismo, calcada em uma noção humanista de cultura, que exclui as diferenças das relações de poder e dos embates sociais. Nesta concepção, haveria uma “humanidade” (a-histórica e a-temporal) comum a todas as pessoas e todas as culturas, o que dá o sentido de igualdade aos indivíduos. Esta “igualdade” colocaria em um mesmo plano todas as culturas, o que mascara, por assim dizer, a existência de uma cultura – masculina, heterossexual, branca, ocidental, cristã – que se pretende superior às demais. Neste contexto, às diferenças, resta a tolerância. Por outro lado, nas concepções críticas destas, a diferença é entendida como produzida por discursos ou relações econômicas e sociais de exclusão, dominação, etc. Por este ponto de vista, questiona-se o centro a partir do qual é construída a identidade cultural legítima, abrindo assim possibilidade para a diversidade de culturas sem que uma se coloque como superior à outra, o que resulta, politicamente, em um respeito à diversidade cultural (SILVA, 2004, p. 85-90)

apenas pelo ocultamento das identidades femininas, mas também pelas diferentes adjetivações que se atribui aos sujeitos: uso de diminutivos, analogias, qualidades, atributos e comportamentos. Além disso, ressalta Louro, é importante não só ouvir o que é dito sobre os sujeitos em espaço escolar, mas aquilo que é o não-dito, aquilo que se é silenciado e este silenciamento acontece, provavelmente, como garantia da norma (2000, p. 67-68).

Contudo, todas estas ações e interferências promovidas pela escola não podem ser entendidas como sempre e totalmente bem sucedidas. Há que se considerar a atividade dos sujeitos envolvidos, que é imprevisível. Considera Louro que não pretende “atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva” (2000, p. 17).

Como se vê, a questão sobre a construção escolar das diferenças tem relações com a “cultura escolar”. Considerar esta dimensão implica em atentar para os sujeitos envolvidos com a escola, seus fazeres e práticas. Entretanto, este conceito recorrente nas pesquisas em Educação, precisa ser mais bem delimitado. Em linhas gerais, “[...] pode dizer-se que a cultura escolar tende sempre a estar ligada à escola e com as pessoas que estabelecem relações no interior da escola.” (POL; HLOUŠKOVÁ; NOVOTNÝ ; ZOUNEK; 2007, p. 75).

O termo “cultura escolar” é relativamente recente e tem sido comentado no contexto de discussões sobre reforma escolar, autonomia, desenvolvimento escolar e inovações pedagógicas. E enfatiza “as deficiências da actual situação. Abrange os nossos *desejos* (como desejaríamos que fosse a escola), *expectativas* (como deveria ser a escola) e a *normatividade do processo de educação* (o que a escola tem e consegue) (POL; HLOUŠKOVÁ; NOVOTNÝ ; ZOUNEK; 2007, p. 64 – grifos nossos). Estes autores, quando se referem à História da Educação, à qual somamos o campo investigativo do aprendizado histórico, afirmam que esta categoria de análise vem sendo incorporada a partir de discussões em torno da crise educacional, na busca por novos referenciais teóricos para interpretar o universo escolar, com base em outros métodos de pesquisa centrados em outros sujeitos. Ainda:

[...] Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o arsenal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar análises, constitutivos de cada área disciplinar, espelhando as múltiplas especialidades do saber pedagógico e seu diálogo com campos de conhecimento afins, como a psicologia, a sociologia e a filosofia [...] (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL, PAULO; 2007, p. 142).

Importantes nessa discussão são os trabalhos de Dominique Julia, André Chervel e Jean Claude Forquin. Para este primeiro, são importantes as noções de “normas” e “práticas”. Criticando o reprodutivismo de Bourdieu/Passeron, o autor preocupa-se com as práticas cotidianas e o funcionamento interno da escola, concebendo-a como uma “caixa-preta”, imprevisível, e propunha que se repensasse a história das disciplinas escolares (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL, PAULILO; 2007, p. 144).

Já André Chervel pensa a questão contrapondo-se a ideia de “transposição didática” advinda dos estudos de Chevallard. Para Chervel, a escola produz uma cultura específica, singular e original. A instituição escolar, assim, é capaz de desenvolver um saber específico com impactos sociais, ou seja, fica clara a intenção do autor em considerar a dimensão histórica da cultura escolar. Ao pensar a construção das disciplinas escolares, Chervel situa os saberes escolares em um mesmo “nível” daqueles acadêmicos, criticando as concepções que tomavam o saber escolar como derivados e inferiores a eles. Em suma, este autor refuta a noção da escola como simples agente transmissor dos saberes elaborados fora dela (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL, PAULILO; 2007, p. 144). Para Forquin, no entanto, o foco da reflexão está no currículo. Segundo o autor, a cultura escolar é seletiva – no que concerne a cultura social – e derivada – no que concerne à relação com cultura de invenção ou criação das ciências fonte.

Finalmente, é possível destacar destes debates que a escola, ainda que normatize sujeitos e transmita saberes, é também um lugar de cultura própria e, mesmo não “isolada” da dimensão social, é um espaço com saberes, sujeitos e práticas distintos. Por isso, a cultura escolar não é estática, mas (re)criativa, possibilitando que os sujeitos nela envolvidos desviem, eventualmente, da disciplina imposta. As diferenças de gênero que a escola produz, portanto, não fogem à esta lógica, uma vez que os alunos, professores, funcionários, enfim, os sujeitos escolares têm possibilidades de transgressões. Porém, a escola enquanto espaço social sugere, paradoxalmente, pelos menos duas perspectivas: uma de transgressão e outra de limitação. A escola é um espaço de criatividade, mas também de tradição e, deste modo, podem existir sujeitos que escapem, por assim dizer, às diferenças que a escola produz e, ao mesmo tempo, sujeitos que corroborem com tais diferenças.

CAPÍTULO II

LER A REVISTA *CAPRICO*: CULTURA MIDIÁTICA E APROPRIAÇÕES

2.1 *Capricho* e a Cultura Midiática

Descontraída, “descolada”, jovial e colorida, a *Capricho* é uma revista de consumo que fez e ainda faz parte da vida de muitas garotas. Suas quase seis décadas de existência indicam que ela é um produto relevante da cultura midiática, além de compor-se em um material de pesquisa pertinente a quem queira adentrar a complexidade da cultura do jovem. Como fonte histórica, se mostra também convidativa, apresentando uma cultura onde roupas, marcas, cosméticos, moda e beleza, enfim, o culto ao corpo, ocupa bastante centralidade, oferecendo possibilidades de delinear a relação de suas leitoras com seus próprios corpos. Antes de nos debruçarmos sobre suas características enquanto objeto de análise, é necessário contextualizá-la, isto é, observá-la no seu contexto de produção. Aqui partimos da premissa de que a *Capricho* pertence ao gênero revista de consumo e é um produto da cultura midiática.

É recorrente em muitas pesquisas, quando se trata do universo midiático ou de algum veículo de comunicação, o uso do aporte teórico de Adorno e Horkheimer. Para eles, antes de qualquer coisa, a comunicação:

[...] representa uma categoria profundamente comprometida com o projeto de dominação contido nas estruturas da racionalidade moderna, representa a conexão estabelecida entre os sujeitos de dominação da natureza, remete à lógica da troca mercantil, em que todas as coisas se comunicam, em que todas as particularidades são subsumidas à medida comum do dinheiro [...] (RÜDIGER, 2001, p. 96).

Esta discussão é importante para justificar a escolha da noção de “Cultura Midiática” para esta análise, em detrimento do conceito de “Indústria Cultural”, uma vez que intencionamos localizar o olhar de leitora, ou seja, o seu ponto de vista em relação a este movimento. Não se trata de negar a dimensão da Indústria Cultural, nem de negligenciar a importância do conceito, ou ainda de descartá-lo, afinal, ela ainda é uma realidade, já que as grandes corporações, empresas e conglomerados da comunicação são quem, efetivamente, organizam a produção, distribuição e consumo culturais. Entretanto, o conceito de “cultura midiática” responde melhor aos problemas colocados por esta pesquisa, justamente por destacar a questão do leitor e da recepção no âmbito da formação cultural contemporânea, ao invés de privilegiar apenas a suposta manipulação por parte dos canais midiáticos.

Ainda, a relevância da discussão reside no fato de que o pensamento da “Teoria Crítica” fornece indícios de como se raciocina que “cada um é levado a supor que os outros engolem a isca que ele mesmo não engole” (MAIGRET, 2010, p.96). Nesse sentido, supor que a leitora da *Capricho* absorve, ou melhor, é seduzida pelo conteúdo de suas páginas seria, sem dúvidas, concatenar com esta lógica de pensamento, onde pressupõe-se que a “massa” – ou seja, o “outro” – é incapaz de ter qualquer postura diante da mídia com a qual interage. Em suma:

Do ponto de vista das ciências sociais, seu interesse está em oferecer um primeiro andaime para uma teoria da dominação cultural que se exprime através dos meios de comunicação em massa. Se a formulação permanece tosca, manchada de preconceitos elitistas, ela permite circunscrever o problema da relação entre mundo da mídia e jogo das desigualdades sociais, isto é, o problema do efeito ideológico (MAIGRET, 2010, p.96).

O conceito de “Indústria Cultural” foi pensado por Adorno e Horkheimer, autores da escola de Frankfurt, em seu livro “Dialética do Esclarecimento”. Segundo esta ideia, “[...] a mesma lógica da mercadoria e racionalidade instrumental que se manifestam na esfera da produção pode ser percebida na esfera do consumo [...]” (FEATHERSTONE, 1995, p.32), ou seja, “[...] as atividades de lazer, a arte e a cultura de modo geral são filtradas pela indústria cultural [...]” (FEATHERSTONE, 1995, p.32). Por esta perspectiva, uma revista, por exemplo, seria um produto desta indústria, o que implica em dizer que, por ser ela uma mercadoria produzida, impressa e distribuída em processo fabril, a ela estaria agregado o caráter de massificação, isto é, seria então, um artefato da cultura de massa. Diante do processo de massificação da cultura, o papel da mídia é o de reproduzir uma cultura vulgarizada e “sem profundidade”. Diante disso, considera Featherstone:

É evidente que a abordagem da produção do consumo encontra dificuldades para enfocar as práticas e experiências reais de consumo. A tendência da Escola de Frankfurt, de considerar as indústrias culturais como produtoras de uma cultura de massa homogênea que põe em risco a individualidade e a criatividade, tem sido criticada por seu elitismo e incapacidade de examinar processos reais de consumo que revelam reações e utilizações dos bens diferenciadas e complexas da parte do público (FEATHERSTONE, 1995, p.34).

Como este autor, entendemos que, ainda que a indústria cultural siga a lógica da expansão da mercadoria através da “sedução”, esta reflexão não nos dá a uma noção satisfatória sobre as experiências de consumo da revista *Capricho* que, mesmo sendo uma revista produzida nestes moldes, não tem, em nosso entendimento, o poder de impor, ditar, determinar ou infundir suas visões de mundo às leitoras. Em outras palavras, através de suas páginas, não há, *a priori*, certeza de que as leitoras irão aderir a tal discurso sem qualquer

crítica ou contraposição, ou não fazer suas próprias interpretações, leituras e apropriações do que se intenciona impor.

Para Adorno e Horkheimer, a onipresença da tecnologia e a mercantilização das relações humanas é o que caracteriza a modernidade, provocando uma dada vulnerabilidade aos indivíduos do ponto de vista ideológico. Assim, os males da sociedade moderna teriam sua origem na “alienação” dos homens, que são “[...] suscetíveis de serem manipulados pelas novas forças que governam a sociedade, em particular, pelos meios de comunicação” (MAIGRET, 2010, p. 97). Éric Maigret explica como, pela ótica de uma indústria cultural, se dariam os processos de interação do público com a comunicação de massa:

Os meios de comunicação de massa, geridos como indústrias, exercem uma sedução permanente, pois avaliam, descontram, fazem sonhar ou esperar. [...] Os modelos de identificação que eles propõem são apenas derivativos derrisórios, meios de se permanecer encerrado num estado de passividade sem fim [...] (MAIGRET, 2010, p.100).

Este tipo de raciocínio, que atribui aos meios de comunicação a capacidade de controlar o processo de comunicação e, assim, estabelecer uma dominação ideológica sobre a “massa” reflete um pensamento, há muito existente, que condena os efeitos da mídia, concebendo-a como responsável pelos males da sociedade. Esta condenação assume diferentes abordagens em cada época: no século XIX, acusava-se o folhetim de favorecer o socialismo, pois dava ideias perigosas aos operários ao por em cena a vingança de heróis perseguidos pelos vis burgueses. No período entreguerras, o rádio teria sido o responsável por descerebrar as mulheres que ouviam as novelas. Na década de 1950 houve o desenvolvimento de vários meios de comunicação para jovens – HQs, *rock* – que foram responsabilizados pela delinquência juvenil. Desde a década de 1960, a televisão e o cinema ocupam o topo da hierarquia dos meios considerados nefastos e veiculadores da violência social e individual. Hoje, não raro, a internet e os videogames são criticados pelos efeitos negativos na educação e saúde dos jovens (MAIGRET, 2010, p.79).

Nota-se que, sempre que um meio de comunicação é posto em evidência e desempenha determinada importância social, articula-se uma nova crítica. Segundo Maigret, isto decorre de uma inquietação relativa a uma perda de poder, uma ameaça que paira sobre a ordem estabelecida. “Ela passa pela identificação de grupos vítimas, irresponsáveis, que deveriam ser cuidados, protegidos [...]” (MAIGRET, 2010, p. 80). Assim, considera o autor:

As angústias acerca dos jovens se multiplicam cada vez que se produz um questionamento das relações adultos/crianças/adolescentes que tem suas origens, de fato, fora da mídia. A difusão em massa das HQ coincide com o surgimento da criança como um consumidor menos dependente dos pais. O advento do *rock* coincide com a emancipação adolescente, ela mesma provocada pela escolarização em massa e pelo desenvolvimento de um hedonismo nessa faixa etária [...] (MAIGRET, 2010, p.80).

Portanto, apreender a *Capricho* como um item cultural de massa seria de nossa parte preconceituoso, pois estaríamos, antes de conhecer tal leitora, pressupondo e estabelecendo a sua passividade diante da revista. Buscando discordar dessa perspectiva, tomaremos de empréstimo a noção de “cultura midiática”.

Antes, salienta-se que, dentre autores de ampla importância para tal noção, destacamos Raymond Williams, por sua forma de pensar a cultura e, deste modo, ter contribuições para nosso estudo. Articulado com o que se chama de “Nova Esquerda” britânica (*New Left*), Williams, do campo da crítica literária, pensa a cultura sob a ótica marxista, o que seria chamado de “materialismo cultural”. Formula sua teoria cultural sob a ideia da existência de uma “cultura ordinária”, criticando a noção de que a cultura seria exclusiva das classes economicamente privilegiadas e, por consequência, elitista e excludente. Ao dizer a que a cultura é de todos, Williams “[...] define sua função e torna seu estudo relevante para o entendimento da organização de uma sociedade [...]” (CEVASCO, 2001, p. 47).

Em relação mais específica com o universo midiático, em seus escritos sobre a televisão, Williams tece considerações pertinentes a quem desempenhe estudos sobre mídias, pois seu pensamento sobre a TV – em um tempo onde esta era a novidade tecnológica e cultural no campo da comunicação – pode ser transposto para a reflexão da relação mídia/público de uma maneira geral.

Para este autor, a noção de que “a televisão alterou o mundo em que vivemos” já é lugar comum e, desde modo, a maioria das reflexões acerca deste meio de comunicação leva em conta essa premissa. Geralmente, as reflexões consideram a tecnologia como um acidente responsável pela difusão da TV, ou tomam esta por consequência de transformações já em curso na sociedade (WILLIAMS, 2011, p. 24). É interessante apreendermos que, para o autor, importa negar o “determinismo tecnológico”, ou seja, a ideia de que a televisão não é somente um provocador das mudanças em curso, tampouco um mero catalisador das mesmas, mas que as duas coisas estão relacionadas. Este pensamento muito nos provoca no sentido de que um meio específico – a revista – também partilha desta

dinâmica em que a interação leitor/revista vai muito além de uma mera conclusão de causa e efeito.

Em suma, encontramos em Williams elementos para pensar a *Capricho* e as suas apropriações em termos de um movimento tensional recursivo, ou seja, porque na cultura existe este movimento, a revista produz o sujeito que a produziu, ou, o sujeito produz a revista que o produz. Nesta concepção, não abordamos os “meios de comunicação de massa”, mas produtos da “cultura midiática”. Enfim, a revista não manipula a “massa”, mas procura absorver o que já circula na sociedade, no universo cultural da adolescente, não foge jamais do horizonte de expectativas de seu público. Este “universo cultural da adolescente” não é produzido só pela revista, mas por várias instâncias – escola, círculo de amizades, sobretudo, na família – e por sua vez a revista acaba ajudando a produzir/reforçar este universo.

Segundo Alberto da Silva Moreira, a “cultura” hoje ocupa, no campo das Ciências Humanas de uma forma geral, um lugar privilegiado na produção do conhecimento e nas formas de análise, ao mesmo tempo em que se afirma a própria dificuldade de definição deste conceito. Isto se dá em consonância com difusão pela mídia de um grande mercado de “bens” simbólicos ou ‘textos’ culturais. O autor discorre que, sobre esta difusão – de valores, comportamentos, gostos, ideias, etc. – quem detém o privilégio são as grandes empresas transnacionais da mídia, da publicidade, e do entretenimento (MOREIRA, 2003, p. 1207). A partir destas considerações, argumenta que:

Essas corporações, cujas empresas conjugam televisão, computadores, internet, vídeo, cinema, aparelhos de diversão, eletrônicos, mas também rádios, revistas, *outdoors*, *banners* e outras formas de comunicação imagética, sonora e/ou virtual, são agentes sociais poderosos. Elas, mais pelas características de sua atuação social que por sua organização interna ou setorial, parecem estar constituindo um verdadeiro *sistema midiático-cultural* (MOREIRA, 2003, p. 1207 – grifos do autor).

Diante desta configuração da realidade pelas corporações responsáveis pela mídia, é evidente a transformação pela qual passa a cultura em todos os seus aspectos e “[...] talvez a mais importante dessas transformações seja o fato de que a própria cultura é cada vez mais midiaticizada [...]” (MOREIRA, 2003, p. 1207). Assim, como o autor, entendemos que este processo – por ele denominado “midiatização da cultura” – estabelece que a circulação de bens simbólicos seja mediada pelos aparatos técnicos da mídia, ou seja, neste processo a cultura passa pela mídia e acontece nela, ou por seu intermédio. Neste sentido, o autor argumenta que a midiatização da cultura tem duas implicações: primeiro a de que as manifestações culturais mais diversas da sociedade são reconhecidas somente quando mostradas pela mídia; segundo, que as criações midiáticas tornam-se, elas próprias, bens

culturais ao alcance social. Assim, este contexto onde a mídia alcança vários níveis da vida pública e privada justifica, ainda segundo Moreira, a introdução do conceito de “sistema midiático-cultural”, do qual resultaria a produção da “cultura midiática” (MOREIRA, 2003, p. 1207).

O autor ao assumir a noção de cultura midiática traça algumas fronteiras que a caracterizariam, de acordo com sua qualidade que envolve visões de mundo, valores, comportamentos veiculados pela mídia. São eles: não há homogeneidade na mídia, como se todos os veículos de comunicação seguissem a mesma lógica, agissem de acordo com os mesmos objetivos; existem propagandas de diversas naturezas, ainda que todas possam, em sua confecção, usar recursos parecidos de comunicação e marketing; não se pode afirmar que a indústria cultural desempenhe uma influencia sempre negativa; em relação a movimentos populares, a mídia pode tanto ajudá-los quanto difamá-los; por último, e talvez o mais importante: não é possível prever e controlar totalmente o processo de recepção, leitura e reação por parte do público (MOREIRA, 2003, p. 1209).

Por isso, é fundamental a consideração de que a presente pesquisa abarca o entendimento de que, ainda que haja, por parte da mídia – neste caso, da *Capricho* – uma intenção clara de conformação do corpo de suas leitoras através de seus discursos, não há garantia de sucesso total desta conformação, uma vez que o público leitor interpreta a revista de acordo com seus códigos culturais. Em outras palavras, podemos dizer que os materiais midiáticos possuem a capacidade de infundir suas visões de mundo às leitoras, mas não a sua garantia, uma vez que não possui controle das apropriações que estas podem fazer. Diante destes argumentos, ressaltamos que o nosso objetivo primeiro é a identificação de discursos pelos quais a Revista *Capricho* normaliza o corpo da leitora, mas *sem perder de vista* que existe o problema da recepção da revista, uma vez que, todo indivíduo é compreendido, neste contexto, como sujeito ativo na produção de sentidos quando da prática da leitura. Além disso, os sujeitos são permeados por vários discursos, isto é, não apenas a *Capricho* atua na subjetivação das identidades das leitoras, mas vários outros discursos a que estas estariam sujeitadas.

2.2 UMA REVISTA, VÁRIAS LEITURAS

Admitido que, se tratando da revista *Capricho*, a relação com a leitora não se faz de maneira impositiva, unilateral, por ser um produto da cultura midiática onde, na relação mídia/público, a leitora faz diversas leituras e apropriações do texto da revista e, neste sentido,

é vista como um sujeito ativo na produção de sentidos, também construindo a revista, trataremos de aspectos que abarcam a sua recepção e apropriações.

Se entendermos que pensar historicamente implica em nunca aceitar passivamente informações sem considerar o seu contexto de produção, seu tempo, suas particularidades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos, com classes sociais e que, ainda, envolve o entendimento de que o produto de uma ação tem um ou mais sujeitos e que conhecê-los é importante, pois estes condicionam os sentidos da mensagem (CERRI, 2011, p. 59), então, afirmar que a leitora quando se apropria da *Capricho* e termina por reinterpretá-la criticamente, é admitir que é capaz de uma “literacia histórica”. Ao problematizar os sentidos veiculados pela revista, não os assimilando como verdade, já se mobiliza um procedimento próprio do questionamento de uma fonte histórica.

Por isso, buscamos considerar a dimensão da recepção e apropriações da revista *Capricho*, e focalizar as relações entre o conhecimento histórico que os estudantes constroem na escola, mais precisamente na aula de História. Como pressupomos que a revista seria um material que perpassa o cotidiano destes jovens estudantes, entendemos que a forma que a interpretam mostra como mobilizam a literacia histórica, ou seja, como o conhecimento histórico é construído e “usado” em suas vidas práticas. O momento de leitura de uma revista de consumo feminina para adolescentes, neste contexto, pode fornecer pistas de como os estudantes significam identidades de gênero ou reinterpretam questões relativas às relações de gênero, já que, enquanto ferramenta conceitual, “gênero” envolve a concepção de que as identidades femininas ou masculinas são construções culturais, portanto, históricas e variáveis ao longo do tempo. Não são naturais, se históricas e, assim, nossa hipótese é a de que a construção de uma “literacia histórica” pelas leitoras – ou mesmo eventuais leitores – implicaria em desnaturalizar, isto é, desconstruir e/ou problematizar, as noções de gênero ali veiculadas.

Os estudos sobre a recepção não são, é claro, exclusivos do campo da história. Muito das discussões teóricas da área de comunicação avançam nesta perspectiva, privilegiando a “atividade da audiência” ou os “efeitos da mídia” sobre o público. Para Maigret:

A noção de recepção, nascida no vocabulário técnico, mas destituída de suas conotações cibernéticas e behavioristas, é a encruzilhada de todas as interrogações sobre os públicos desde que a escola literária alemã de Constança (Konstanz), conduzida por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, fala de ‘estética da recepção’, como reação à teoria crítica.[...] (MAIGRET, 2010, p. 207).

Junto aos Estudos Culturais Britânicos¹⁴, algumas abordagens tentaram se distanciar da visão determinista das mídias através dos estudos de audiência, preocupando-se principalmente com a televisão, trazendo uma ruptura que se caracterizou por uma mudança de perspectiva: da “comportamental (behaviorista) para a ideológica, abordando novamente algumas das questões fundamentais da produção material e simbólica que preocupavam os críticos culturais marxistas” (PAULA, 1998, p. 133). Destaca-se também a contribuição da semiótica, por ter dado ênfase ao leitor como produtor ativo de sentido e, também, ao consumo da mídia como o espaço simbólico de interpretações potencialmente diferenciadas. Admitia-se que “[...] os leitores possuem, de antemão, determinadas competências e conhecimentos culturais construídos que são utilizados no momento da interpretação [...]” (PAULA, 1998, p. 134). Considerou-se, ainda:

[...] o fato de as pessoas participarem da história, vivenciarem uma formação social determinada (uma mistura de classe, gênero, idade, região, etc.), fazendo parte de uma história cultural complexa que é social e textual, faz do telespectador, fundamentalmente, um sujeito social. [...] (PAULA, 1998, p. 134).

Outro modelo importante neste campo é o proposto por Stuart Hall, para quem os sentidos midiáticos poderiam ser “dominantes”, “negociados” ou “oposicionais”. O autor – que pensava a comunicação de massa como um processo de produção, circulação, distribuição/consumo e reprodução –, buscava um diálogo entre a sociologia e a semiótica na construção do sentido, voltando-se para o poder cultural e as relações sociais. Nesse sentido, “Seu modelo não se preocupava somente com a atividade da audiência, mas também com a efetividade do texto, numa tentativa de ir além da soberania do consumidor”, refinando a teoria gramsciana¹⁵ da Hegemonia. (PAULA, 1998, p. 134). Em outras palavras:

[...] Ao invés de tratar a televisão como um simples instrumento condutor do ‘viés’ dominante, pretendia conciliar o conceito de receptor ativo com o processo ideológico que procura um consenso em relação à ordem estabelecida, onde argumentava ser a televisão comprometida com a ‘*produção do consenso*’ e não com o simples ‘*reflexo do consenso*’, como é definido pelos poderes dominantes na sociedade (PAULA, 1998, p. 134).

¹⁴ Os Estudos Culturais Britânicos surgiram a partir da década de 1960, instituídos pelo Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies na Inglaterra, como um projeto de abordagem crítica e multidisciplinar da cultura (KELLNER, 2001, p. 48).

¹⁵ Para Gramsci, as sociedades são estáveis por meio do exercício de forças hegemônicas através de grupos/instituições destinados à manter a ordem e a dominação ideológica. Sua teoria da hegemonia, que serviu de base para muitos dos autores dos Estudos Culturais Britânicos, implicava, portanto, na “[...] análise dos sistemas vigentes de dominação e o modo como determinados grupos políticos obtêm poder hegemônico [...], *assim como* a delimitação de forças [...] que contestariam e subverteriam a hegemonia existente [...]” (KELLNER, 2001, p. 48, grifos do autor).

Fazendo da cultura um espaço de conflitos e rejeitando a ideia de uma correspondência entre o momento de produção e o de recepção das mensagens midiáticas, Hall detecta três posições de recepção: o modo hegemônico, no qual a decodificação do receptor equivaler-se-ia à codificação do emissor; o modo negociado, onde há, por parte do receptor, uma readaptação da realidade veiculada pela mensagem, opondo-se a ela parcialmente; por fim, o modo oposicional, que faz aparecer referências estranhas à codificação (MAIGRET, 2010, p. 228).

Uma aplicação das ideias de Hall foi feita por David Morley, sobre um programa da BBC chamado “Nationwide”, na qual a preocupação eram os expectadores e como recebiam e interpretavam as mensagens. Morley procurou traçar um mapa cultural da audiência, e pensar os padrões de posições pensados por Hall, mas os resultados não teriam correspondido diretamente às posições de classe (PAULA, 1998, p. 135, 136).

À vista disso, com base nestes debates podemos dizer que, no que diz respeito às audiências, a sua atividade varia muito de acordo com características definidas individual e socialmente. Como considera o autor:

[...] Esta noção de “atividade” é equacionada com a noção de *diferença*: espectadores diferentes têm a tendência a construir sentidos diferenciados. Por outro lado, o compartilhamento de significados, ou a ideia de construção de significados comuns (e, em certo sentido, delimitados) implica um certo tipo de passividade, o que pode ser percebido como um contrassenso, ou no mínimo uma tautologia. Qualquer construção de significado é um processo ativo – de uma ou de outra forma, toda audiência é ativa. Porém, à questão crucial neste debate é especificar a que tipo de atividade estamos nos referindo (PAULA, 1998, p. 137).

Somando-se a estas, uma referência considerada relevante nos estudos de recepção são as proposições de Michel de Certeau, para quem a relação entre produtores e consumidores de sentido não é igualitária. Para ele, “[...] aqueles que dizem, escrevem, põem no mercado ou fazem ler, têm um poder sobre aqueles que consomem, sejam leitores lúdicos ou escolares, o poder de impor sentido e as formas que o veiculam” (MAIGRET, 2010, p. 211), porém, tal relação é conflituosa e não existe vitória fácil para nenhuma das partes. Segundo Maigret, sobre Certeau:

[...] É preciso se apoiar numa teoria da apropriação para compreender que as leituras dos dominados não são inadequadas com relação a uma leitura de referência (exigida pelo autor, pela indústria, pela escola), que suporia um sentido em si dos textos. Cada um compõe – e reproduz em parte – sua própria cultura social com objetos disparatados. [...] (MAIGRET, 2010, p. 211).

No campo da história, principalmente quando se trata de mídia impressa, discute-se, além da recepção, a prática da leitura. Neste contexto, o historiador francês Roger

Chartier de todo contribui para a reflexão, por considerar a leitura uma prática cultural não excluída de historicidade. Deste modo, mais do que a recepção do material midiático, é preciso considerar as apropriações e usos envolvidos na prática de sua leitura, se a intenção for – como é a nossa – entender e valorizar a “atividade crítica” do público consumidor da revista. É, todavia, imprescindível ressaltar que esta atividade crítica da leitora e a sua co-produção do texto através de reinterpretação ou reelaboração dos sentidos não se dá, necessariamente, através da literacia histórica. Ainda, a partir desta literacia histórica produz-se uma habilidade, a de pensar historicamente e de problematizar historicamente, o que é o objetivo da história na sala de aula e pode ser aprendida na escola, mas mobilizada também e inclusive fora dela e na vida prática.

Para Chartier, uma “história da leitura” corresponderia a uma história das práticas da leitura – vista por ele como uma prática cultural –, que abarcaria, inclusive, os usos, manuseios, formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos. Trata-se, segundo o autor, de avançar, na história do impresso, para a história de uma prática cultural, reavaliando dois pontos recorrentes na pesquisa historiográfica: a primeira questão diz respeito àquela tradição que lê os textos ignorando seus suportes, isto é, as pesquisas que o fazem pressupõem um sentido que é indiferente à materialidade do impresso. A história da leitura que Chartier propõe, em contrapartida, afirmará “[...] que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles [...]” (CHARTIER, 2001, p. 78).

Consequentemente, a leitura assume uma dimensão de criação, invenção, produção do sentido de um texto lido por parte do leitor, para além do sentido pretendido pelo autor. Ainda, as significações plurais e móveis dadas ao texto pelos atos de leitura mesclam também as maneiras de ler – que podem ser coletivas, individuais, herdadas, inovadoras, íntimas, públicas, ou ainda considerar os protocolos de leitura inscritos no próprio texto pelo autor, “que indica a justa compreensão de seu texto”, e também pelo impressor “que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo” (CHARTIER, 2001, p. 78).

A segunda questão levantada pelo autor para uma história das práticas da leitura diz respeito à tradição da sociologia histórica da cultura, a qual estabelece as correlações entre pertença social e produções culturais e identifica os objetos próprios aos diferentes meios sociais. Tal enfoque, apesar de sugerir uma reflexão crítica, é insuficiente porque as “modalidades de apropriações” são “tão ou mais distintas do que a inegável distribuição social desses próprios materiais”. Ainda, considera o autor que constituir uma

escala de diferenciações sociais exigiria, no caso do impresso, não apenas atenção para a frequência de determinados objetos nos grupos sociais, mas também à sua utilização e consumo (CHARTIER, 2001, p. 79).

Tendo em vista estas considerações, merecem, portanto, toda a atenção as diversas formas de leitura de uma revista. Importa, inclusive, investigar como as adolescentes a leem: sozinhas, em grupo, na escola, em casa, com que frequência a leem, com que grau de atenção, ou seja, se fazem uma leitura mais cuidadosa ou simplesmente a folheiam. Implicam, ainda, não só na análise dos “protocolos de leitura” inscritos na revista – que pressupõem um tipo ideal de leitor – mas também na investigação do universo cultural destas leitoras, já que se apropriam dos textos segundo os seus próprios códigos culturais.

Pensar a leitura como uma produção de sentidos significa atentar para aquele espaço em que ela possibilita que o leitor transgrida, em certa medida, o significado para ele proposto. Este sujeito, o leitor, não deve, contudo ser deslocado, descolado de seu contexto cultural, portanto, não há leitura ingênua, “[...] longe de qualquer referência exterior a ela. O que desejaria entender aqui são os jogos de conotações que a leitura produz”. (GOULEMOT, 2001, p. 108). Para Jean Marie Goulemot, ler é antes de tudo:

[...] dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como em algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparam a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido [...] (GOULEMOT, 2001, p. 108).

Neste contexto, podemos inferir um tipo de leitura da revista, na qual não há um sentido único a ser reconstituído. Ressalva-se, porém, que o autor pensa esta questão em relação à literatura, argumentando que, mesmo que o autor tenha pretendido um sentido para sua obra, o seu texto é polissêmico, na medida em que assume diversos sentidos para diversos leitores. Todavia, é possível transferir esta lógica para a revista – cuja polissemia, se quisermos utilizar o termo empregado pelo autor, é um tanto evidente, visto que o processo de sua produção passa por várias etapas e por muitas pessoas. Ainda, é importante sublinhar este aspecto para que não se reduza a revista *Capricho* a apenas um sentido único, resumido à meia dúzia de valores mais ou menos concordantes.

2.3 Sobre “Revista”

Considerando que o conhecimento histórico é construído a partir da interpretação de fontes históricas, é fundamental uma aproximação nos com o universo de produção da revista, a fim de melhor entender a natureza específica deste documento histórico. Tanto para nós, enquanto pesquisadores, quanto para os alunos do 2ºA do Colégio de Aplicação, o caminho de interpretação passa pelos mesmos procedimentos: o que significa uma revista, quando, como e por quem foi produzida, para que haja uma compreensão que historicize as identidades de gênero que a *Capricho* traz. Além disso, não só o contexto da *Capricho* é importante, mas também informações sobre as revistas que fazem parte especificamente do recorte com o qual trabalhamos.

Revista *Capricho*, de consumo, para adolescentes. Mas o que é uma revista? O que significa, em termos de objeto de pesquisa, o gênero “revista de consumo”? Buscaremos, agora, responder tais questões, visto que, enquanto fonte histórica exige rigor de análise quanto a sua natureza, contexto, isto é, quando, como, para quem e com que intenções ela é produzida.

Ana Luiza Martins, em seu livro “Revistas em revista: Imprensa e Práticas Culturais em tempos de República, São Paulo (1890 – 1922)”, preocupou-se com a história das revistas periódicas publicadas na cidade de São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX (1890 – 1922). Nesta pesquisa, a autora tratou as revistas com dupla dimensão: primeiro como objeto de análise – tema a ser, inclusive, historicizado; e segundo, como fonte histórica, ou seja, como subsidio para a pesquisa. Segundo a autora:

Decisiva, contudo, foi a atração suscitada pelo “documento-revista”, conjunto lúdico irresistível, que numa só publicação reunia texto, imagem, técnica, visões de mundo e imaginários coletivos. Todos os seus componentes, aparentemente corriqueiros – formato, papel, letra, ilustração, tiragem – sugeriam uma série de indagações que prenunciavam a carga de historicidade presentes nas, hoje, velhas e amareladas publicações (MARTINS, 2001, p. 17).

O interesse pelas revistas pode ser tomado, também, no contexto de uma “Nova História” que, a partir da consolidação de outros temas – que não aqueles ligados à política, economia, mas também a História Cultural e Social – demanda, ou melhor, permite o uso de diversas fontes. Em outras palavras, a forma como a História, enquanto campo de estudos, lida com o que chamamos “fonte histórica” é, ela própria, histórica. Para Elias Thomé Saliba, o “documento” – nome vulgar para os registros da história e da memória –

passa por diferentes tratamentos, desde os chamados positivistas, no que diz respeito aos seus usos, concepções e práticas (SALIBA, 2009, p. 310).

Embora o autor questione a perspectiva de que o positivismo do século XIX se resume, generalizadamente, em uma escola homogênea, metódica, cientificista, tradicional e factual – sobretudo pelo discurso crítico dos historiadores da Escola de *Annales* na década de 1930¹⁶ - ele admite que, para o século XIX, o historiador (neutro) tiraria do documento tudo quanto lhe é possível e, este, assumiria um estatuto de prova da verdade. Esta noção foi questionada pela Escola de *Annales* que, inicialmente com críticas dos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, foi a responsável por uma das maiores críticas ao positivismo. Para estes autores, que buscaram romper com o ranço positivista de conceitos (racionalidade, progresso e ordem) ainda predominantes na historiografia da época, a abordagem do historiador deveria privilegiar uma *história-problema* (SALIBA, 2009, p. 316). Deste modo, a noção de documento foi alargada, ampliada, pois não só os documentos oficiais seriam úteis. O documento, antes um “fato linguístico”, passa a ser passível de interpretação. Concluindo, segundo Saliba:

Bloch não apenas ampliava a restrita noção de documento como lhe fornecia um novo quadro de reflexões: o documento seria não apenas um resto, um vestígio do passado, mas um produto do passado, ou seja, produzido por relações de força assimétricas, desiguais sempre, de um passado agônico, irregular e contingente [...] (SALIBA, 2009, p. 317).

Definir o que é uma revista não é tão simples quanto parece. Segundo o dicionário *Le Robert* o primeiro uso da palavra “revista”, derivada da palavra inglesa *review*, data de 1705. Hoje, a palavra é mais divulgada como um tipo de publicação periódica, especializada, que contém ensaios. Já nos dicionários de língua portuguesa, a gênese da palavra é situada no século XIX quando “[...] assume o *status* de publicação, mencionada sob a seguinte definição: ‘título de certas publicações periódicas, em que são divulgados artigos originais de crítica ou análise de determinados assuntos.’” (MARTINS, 2001, p. 45). Aliás, as primeiras revistas datam da primeira metade do deste século¹⁷, na Grã-Bretanha, país de considerável tradição periodística (MARTINS, 2001, p. 38).

¹⁶ O historiador critica o fato de, por vezes, os historiadores positivistas serem “demonizados” pelos pensadores da Escola de *Annales* e, ainda, sublinha que houve, não raro, “momentos de dúvidas e de fortes oscilações” em que os positivistas “parecem nutrir uma consciência difusa, primeiro, de que a História não se reduz apenas à História Política e, segundo, que o relato histórico também resulta de uma construção do historiador” (SALIBA, 2009, p. 313).

¹⁷ Os exemplares considerados pioneiros do gênero revista, em sua forma tradicionalmente conhecida, são “*Edinburgh Review*” (1802), seguida da “*Quarterly Review*” (1809) e da “*Blackwood’s Magazine*” (1817), publicados na Grã-Bretanha (MARTINS, 2001, p. 38).

Neste período, diferente dos jornais, o gênero revista era discriminado pelos especialistas que criticavam, por um lado, o caráter rigorosamente científico de algumas, dirigidas a leitores especializados e, por outro, o conteúdo demasiadamente fútil de outras, como os *magazines* semanais de Londres, que selecionava os leitores mais “desinteressados”. Ainda, em relação ao jornal, a revista se diferenciava pelo seu propósito: o jornal de informação mais imediata, “caminhou para veiculação diária, a revista, de elaboração mais cuidada, aprofundando temas, limitou-se a periodização semanal, quinzenal, mensal, trimestral ou semestral, por vezes anual” (MARTINS, 2001, p. 40). De qualquer forma, é difícil contrapor a revista ao jornal, ambos com periodicidade assídua, sobretudo quando o formato coincide – no caso de a revista se apresentar em folhas soltas, *in folio*; o que costuma distinguir os dois é o fato de a revista ter capa e acabamento e, ainda, a formulação de um programa, divulgado no artigo de fundo, que esclarece o propósito e as características da publicação (MARTINS, 2001, p. 46).

Na esteira do pensamento de Martins, podemos dizer que as revistas são, sobretudo, valorizadas na pesquisa histórica por “documentar” o passado em múltiplos registros – imagem, texto, publicidade – e, ainda, por sua segmentação, tanto do perfil de seus proprietários como de seus consumidores (MARTINS, 2001, p. 21). Segundo Martins, na virada do século XIX para o XX, o jornalismo se transformou em grande empresa e muitas publicações periódicas foram criadas somente para gerar lucro. Assim, elas visavam preencher lacunas de mercado e atender expectativas e interesses de grupos específicos, um processo que foi segmentando grupos. Ainda, segundo Martins:

Em outras palavras, desde então, as revistas em geral matizavam a realidade, veiculando imagens conciliadoras de diferenças, atenuando contradições, destilando padrões de comportamento, conformando o público leitor às demandas convenientes à maior circulação e ao consumo daquele impresso. Ou seja: expressavam o comprometimento apriorístico com aquilo que o leitor queria ler e “ouvir” (MARTINS, 2001, p. 22).

Aliás, uma das considerações primeiras a se fazer sobre o gênero “revista de consumo” é o seu caráter de segmentação, haja vista o grande volume de títulos publicados e disponíveis nas bancas. Este caráter de “especialização” do mercado de revistas é uma de suas características principais. Segundo Maria Celeste Mira, uma revista de consumo é mantida pela publicidade, o leitor é visto como um consumidor em potencial pelo editor, que se torna um especialista em grupos de consumos. Assim:

[...] Não muito diferente da realidade de outros meios, a revista é, no entanto, mais segmentada, caracterizando-se pela seletividade da audiência. Seu custo é relativamente mais baixo do que o de outros veículos, sendo que a grande questão para o editor não é tanto como lançar uma revista, mas como mantê-la viva. [...] Para sobreviver, uma revista tem de acompanhar rapidamente as mudanças do seu público, característica que a torna muito reveladora (MIRA, 2003a, p. 11).

Segundo a autora, a grande fronteira entre os grupos é o gênero, a geração (ou seja, a faixa de idade) e a classe social. Estes três fatores se entrelaçam, isto é, estão imbricados compondo grupos de consumidores. No caso da *Capricho*, estamos nos referindo ao público jovem do gênero feminino, em sua maioria de classe “B” e “C”, como detalharemos adiante.

No Brasil, antecedendo o processo de segmentação do mercado de revistas, existiu a revista *O Cruzeiro*, de propriedade de Assis Chateaubriand, que circulou entre 1928 e 1975. Trazendo assuntos variados, além do conhecido personagem “O amigo da Onça”, criação de Péricles, esta revista conseguiu manter-se vários anos no mercado e, em partes, é uma das responsáveis pela constituição de um mercado de revistas no país (MIRA, 2003a).

As revistas mais especializadas, no entanto, ganham força nos anos 80, quando o processo de segmentação da mídia se acelera (MIRA, 2003a, p. 145). Segundo Mira, no meio revista, segmentado por definição, este processo é ainda mais visível. Ao longo dos anos a mídia, cuja segmentação fica mais acentuada em todos os meios, foca-se, sobretudo, no público jovem, uma vez que emerge desde os anos 60 uma cultura jovem fortemente associada ao consumo (MIRA, 2003a, p. 158).

A própria Editora Abril mantém inúmeras publicações dirigidas aos mais diversos segmentos de mercado. Mira afirma que ela é uma das editoras mais importantes no setor de revistas, dado o volume de títulos e exemplares que faz circular. A editora foi fundada por Victor Civita em 1950, que possuía os direitos legais de publicar as histórias dos personagens Disney no Brasil (MIRA, 2003a, p. 29). Nesta época, tais personagens e suas histórias já eram febre em quase todo o mundo, e deram corpo às primeiras publicações da editora que, ao longo dos anos, foi responsável pela modernização de grande parte do mercado de revistas (MIRA, 2003a, p. 8).

2.3.1 “Seja Diferente, Seja Você”: uma Revista *Teen*

Levando em conta que a “literacia histórica” deveria ser o objetivo do ensino e aprendizado histórico na escola centralizando o processo no trabalho de interpretação de

fontes históricas, cabe-nos retomar, aqui, o debate sobre os documentos a que nos propusemos refletir, pensando, não só no seu uso para a nossa pesquisa, mas também no contexto da discussão de gênero na aula de história. Neste sentido, uma questão relevante é como, a partir destes exemplares a que tivemos acesso, pode-se construir um conhecimento histórico com os alunos?

À vista disso, abarcaremos neste tópico questões que dizem respeito às revistas que correspondem ao recorte de abril 2005 a março de 2006. Como já dito, estas edições veiculam o *slogan* “seja diferente, seja você” e apela sempre para a questão da autenticidade da jovem perante o grupo. Assim, as identidades de gênero veiculadas na *Capricho* são vistas sempre na justaposição desta questão com a do consumo.

No mundo da menina, roupas, maquiagem, estilo, sexo, garotos, relacionamentos, namoros, “rolos”, “ficadas”, compõem um amálgama de experiências e modos de pensamento. Aos olhos da garota – e também de grande parte das pessoas no que diz respeito ao senso comum – a adolescência é uma fase de crise, onde todos estes elementos são confusos e conflituosos. Em linhas gerais, é com base neste contexto que surge a *Capricho* como a conhecemos hoje: uma amiga íntima, com quem a garota pode contar, ter momentos de cumplicidade, dicas de comportamento, informações sobre o seu próprio universo.

A revista *Capricho* é atualmente editada quinzenalmente pelo Grupo Abril e conta com uma tiragem média de 207.191 exemplares¹⁸, dos quais 68.602 são assinaturas. Estima-se que exista, para cada edição, cerca de 2,7 milhões de leitores, segundo o portal de publicidade da Editora Abril¹⁹. Seu público compõe-se 90% de meninas, e os outros 10% restantes de meninos²⁰. A publicação circula em todo o Brasil, porém a maior vendagem está concentrada no sudeste do país – 59% das leitoras estão nesta região²¹. O público alvo visado pelos editores da revista compõe-se, em sua maioria, de adolescentes²², o que faz da *Capricho* uma das mais influentes revistas *teen* do mercado atual. Ainda que a circulação de revistas

¹⁸ Fonte: IVC dez/12

¹⁹ O site www.publiabril.com.br é o espaço online onde o Grupo Abril expõe as suas marcas com fins publicitários, ou seja, destina-se, ao invés do grande público consumidor, aos interessados em *marketing* e propaganda – os anunciantes - através de suas plataformas. Nele encontramos informações sobre cada marca e seus respectivos produtos, bem como o público que atinge – em termos de faixa etária, gênero, classe social, região, etc.

²⁰ EGM - Estudos Marplan Consolidado 2012

²¹ Fonte: IVC jan-out/12

²² O adolescente é aqui definido, em termos de faixa etária, como o sujeito entre 12 e 20 anos. Não há, contudo, uma idade determinante para adolescência, conforme já dito anteriormente neste trabalho.

venha tendo queda com a publicação das mesmas na formatação *online*²³, destaca-se a importância da *Capricho*, inclusive, no cotidiano dos jovens. Segundo a Associação Nacional de Editores de Revista, o brasileiro é o sexto no mundo que mais lê revista²⁴, o que é um indicativo de como gosta do meio revista.

É conveniente pontuar que nos valemos destes dados para melhor traçar uma panorama da *Capricho*, mas estes são atuais e não referentes ao período de 2005 e 2006, os quais são tivemos total acesso, exceto as seguintes informações: em 2005, o público leitor da revista situava-se na faixa de 10 a 19 anos, sendo que 13% destes eram homens, e 87% eram mulheres. À classe A, pertenciam 15%, 42%, à classe B, e 32%, à classe C. Sua tiragem era de 183.370 exemplares, a circulação líquida, de 112.470 exemplares, sendo que 33.130 eram vendidos por assinaturas, e 79.340 eram avulsos (GRUSZYNSKI; CHASSOT, 2010, p. 45). As informações atuais a que nos referimos auxiliam as reflexões nesta pesquisa, e nos apoiamos neles para evidenciar a ampla circulação da revista *Capricho*.

Tais informações, disponíveis no portal de publicidade da Editora Abril²⁵, tratam do “perfil do leitor” pesquisado pela própria editora. Uma vez que as revistas de consumo são “sustentadas” pela publicidade, cabe às empresas conhecer e detalhar os gostos e hábitos culturais dos consumidores, a fim de direcionar e adequar a ele seu produto. Para isso, o Grupo Abril conta com serviços da Marplan, empresa especializada em pesquisas de opinião junto ao grande público consumidor. Cabe ressaltar que, ainda que tais informações sejam categorias de análise produzidas em um contexto mercadológico e tenham problemas metodológicos, pois classificam os sujeitos históricos sem considerar as suas subjetividades – encaixando-os em categorias estanques como “sexo”, “classe social” e “faixa etária”, entre outras –, podemos nos valer de tais informações a fim de ter uma ideia aproximada das leitoras desta revista. Como especifica Mira:

Embora essas informações apresentem problemas metodológicos, especialmente no que diz respeito à classificação socioeconômica, e sejam produzidas com objetivos mercadológicos, elas nos dão uma ideia aproximada do perfil do leitor de cada publicação. Aproximada porque as pesquisas abrangem, somente as grandes capitais; porque há superposição de leitura, ou seja, pessoas que leem mais de uma revista; porque cada exemplar passa pelas mãos, em média, de três a quatro pessoas, enfim, porque há toda uma complexidade e fragmentação no mundo do consumo que elas não revelam (MIRA, 2003a, p. 9).

²³ Fonte “Meio&Mensagem”, disponível em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/noticias/2014/03/20/Circulacao-de-revistas-recua-3--em-2013.html> Acesso em 21/06/2014.

²⁴ Fonte Associação Nacional dos Editores de Revista (ANER) – novembro/2012. Disponível em <http://aner.org.br/conteudo/estudos/> acessado em 21/06/2014.

²⁵ Acessado em 29/03/2013

Neste contexto, podemos ainda citar algumas informações pertinentes a presente pesquisa, referentes ao já citado perfil do leitor: quanto à classe social²⁶, estima-se que 7% das leitoras pertençam à classe “A”; 40% à “B”; 47% à “C”; 6% à “D” e 0% à “E”²⁷. Dentre os produtos da marca *Capricho* encontramos *website*, *móvil* (conteúdo disponível para celulares), além de eventos, como por exemplo, a balada “No Capricho”, (que acontece em SP e RJ e conta com shows, DJs e desfiles de moda)²⁸. Possui ainda muitos produtos do universo *teen*, como cadernos, agendas, estojos escolares, mochilas etc., e também uma linha de *lingeries* e cosméticos. A marca também atua em projetos voltados ao mundo da moda, como por exemplo, o projeto “Capricho Star” que diz ser o “celeiro dos talentos adolescentes que nasceram dentro do universo da marca” entre outras coisas.

Tabela 1 - Classes sociais e renda familiar

Classes	Renda média bruta familiar no mês em R\$
Classe A	9.263
Classe B1	5.241
Classe B2	2.654
Classe C1	1.685
Classe C2	1.147
Classe DE	776

Dados com base no Levantamento Sócio Econômico 2011 - IBOPE

Fonte: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)

²⁶ Como dito anteriormente, o IBGE trabalha com outra categorização de classes sociais que não esta (Tabela 02). A divisão entre classe “A”, “B”, “C”, “D” e “E” (Tabela 1)”, amplamente utilizada para fins mercadológicos, é elaborada pela ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Fonte: <<http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>> Acesso em 19/06/2014.

²⁷ Fonte: EGM - Estudos Marplan Consolidado 2012.

²⁸ <<http://capricho.abril.com.br/hotsites/nocapricho/htmls/home.shtml>> acessado em 09/06/2011

Tabela 2 - Classes sociais IBGE**Renda familiar média dos indivíduos**

Classe	Renda familiar média (R\$/mês)
Extremamente pobre	227
Pobres, mas não extremamente pobres	648
Vulnerável	1030
Baixa classe média	1540
Média classe média	1925
Alta classe média	2813
Baixa classe alta	4845
Alta classe alta	12.988

Nota: Valores expressos em R\$ de abril de 2012.

Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Fonte: Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)

Capricho não foi sempre o mesmo tipo de revista. Ela mudou algumas vezes o seu estilo, edição e público alvo - mudanças inerentes a qualquer publicação, haja vista a própria natureza das revistas de consumo que, a fim de se manter no mercado, demandam adaptações conforme as mudanças culturais do público leitor/consumidor. Os exemplares aqui analisados trazem o slogan “seja diferente, seja você”, enquanto que, na década de 80 do século XX a *Capricho* era “a revista da gatinha”. Contudo, esta nasce como uma revista de fotonovela em 1952.

No ano seguinte, 1952, a Abril lança *Capricho*, a revista de fotonovelas de maior sucesso de todos os tempos. *Capricho*, que sai inicialmente com 91 exemplares, ultrapassa no primeiro trimestre de 1961 os 500 mil. A revista, que de início não agradou, vendendo apenas 26 dos 91 mil exemplares lançados, estourou quando Victor Civita decidiu aumentar o seu formato e dobrar o preço. Porém, a grande inovação de *Capricho* foi ter adotado a publicação de histórias completas, quando *Grande Hotel* ainda as trazia em capítulos. A partir daí foi uma verdadeira febre (MIRA, 2003a, p. 35).

Durante os próximos trinta anos a *Capricho* seria a mais importante das publicações de fotonovela do país, mas em meados de 1970, aproximadamente, esta fórmula

entra em declínio e *Capricho* perde sua receita editorial. A partir daí, passa por várias transformações para manter a vendagem, mas sem sucesso. Somente no ano de 1982 é que ela “deixa de publicar fotonovelas, substituindo-as por reportagens de moda, beleza e comportamento para o público feminino jovem de 15 a 29 anos” (MIRA, 2003a p. 174). Após inúmeras reformulações, a revista muda radicalmente: passa a ser a “revista da gatinha”, com a campanha publicitária criada por Washington Oliveto que fez renascer o seu sucesso. Sua fórmula editorial desde então assume os aspectos básicos que a caracterizam até hoje – moda, beleza e comportamento (BUITONI, 2009, p. 130; MIRA, 2003a, p. 175). Esta fórmula marcou a descoberta do mercado adolescente, trazendo assuntos relacionados a este universo, como, sexo, camisinha, homossexualidade, pessoas famosas, etc. (BUITONI, 2009, p. 130).

Em maio de 1985 surge a nova identidade: ‘Miau!’ *Capricho* é a ‘revista da gatinha’. A campanha criada por Washington Oliveto, veiculada em todos os meios de comunicação envolvendo um gasto de um bilhão de cruzeiros, conseguiu apagar da memória do público a imagem da revista de fotonovelas. Uma nova fórmula editorial se consolida com ênfase nos artigos de moda, beleza e comportamento adolescente, com matérias sobre sexo, drogas e relacionamentos. A circulação volta a crescer. Da média de 80 mil no primeiro trimestre de 1985 e numa progressão contínua, a revista atinge os 300 mil exemplares em janeiro de 1987. *Capricho* volta a brilhar, tornando-se a segunda maior revista feminina e a sexta maior revista do país nesse período. Em abril do mesmo ano, vende 330 mil cópias na edição de aniversário que, significativamente, ao invés de comemorar sua idade real (33 anos) como fizeram em 1985, celebra aos dois anos da ‘revista da gatinha’. *Capricho* havia nascido de novo (MIRA, 2003a, p.175).

É importante pontuar que o que aconteceu com a *Capricho* não é um fato isolado, uma vez que o declínio da fotonovela já se dava em âmbito mundial, devido à enorme influência da cultura pop (MIRA, 2003a, p. 175). Segundo Buitoni, um dos fatores importantes para o desinteresse nas fotonovelas foi o advento das telenovelas (BUITONI, 2009, p. 130).

No entanto, para Mira (2003b, p. 33), esta passagem de uma fórmula editorial a outra não é, contudo, ingênua. Mais do que uma substituição da fotonovela pela telenovela, substituía-se uma “visão de si” das mulheres: não mais o modelo da mocinha – sempre vítima, passiva e sofredora, típica das narrativas lacrimosas e românticas das fotonovelas – é o que protagoniza as páginas da *Capricho*, mas ídolos daquela geração, ligados ao universo da música, cinema ou TV. Mas, diz a autora, é importante notar que esta receita de revista não fala às leitoras diretamente “sobre música, cinema ou televisão. Fala, sobretudo, da vida pessoal e sentimental dos artistas. Transforma-as em narrativas extraídas da vida real que seguem muitas vezes as regras dos gêneros” (2003b, p. 35).

O que está em jogo é sempre o processo de identificação da leitora. Aqui, quando surge a “revista da gatinha”, não faz mais tanto sentido para ela a heroína passiva e as narrativas “água com açúcar” das fotonovelas, já que estão contextualizadas na difusão do movimento feminista, até pela própria mídia – em grande medida, pelas revistas femininas (MIRA, 2003b, p. 33). Enfim, esta transição demonstra que, embora a receita editorial mude completamente, há certas permanências. Podemos notar nas revistas analisadas que, mesmo que o viés da receita seja a construção de uma adolescente “autêntica” e “diferente”, continuam valendo certas regras e relações entre os gêneros e o romantismo, nestas relações, provavelmente permanece.

Se dois anos após a drástica mudança que transformou a *Capricho* na “revista da gatinha” a edição comemorava, ao invés de trinta e três anos, dois anos de idade, vinte anos depois ocorreu o mesmo. A “mega edição histórica”, como se diz na capa da edição comemorativa de aniversário em 2005 celebrou exatos vinte anos de existência da revista. E mais: algumas edições deste ano trazem um logotipo com os dizeres “20 anos, com corpinho de 15”. Nota-se que a estratégia é deixar a revista com cara de “nova”, “jovem” e “moderna” em consonância com o público adolescente e todo o seu universo, além do caráter de novidade/modernidade intrínsecos às revistas de consumo (CAPRICHIO, n. 973, 2005).

A edição da primeira quinzena de abril de 2005 que, como já dito anteriormente, inaugura o *slogan* “seja diferente, seja você” deixa claro já na capa a ideia de autenticidade. Para tanto, o uso de imperativos é uma constante em sua linguagem: “Seja autêntica!” é a frase que precede as orientações para a garota “encontrar-se” (Figura 01).

Figura 1 – Capa com Gisele Frade – abril/05.

seja diferente. seja você

CAPRICHÔ

20 anos
com corpinho
de 15

TESTE
Quem é você
no BBB 5?

CAPRICHÔ Club
A nova galera
tá aqui!

15 ANOS
DJ Marlboro
dá a trilha
para bombar
sua festa

MODA
Se joga!
Country
Caveira
Poncho

Gisele Frade
*"A gente tem
que ser única"*

Edição n° 963
3 de abril de 2005
R\$ 4,95

EXEMPLAR DE
ASSINANTE
VENDA PROIBIDA

**seja
autêntica!**

Megadicas para você...

- ★ não pagar pau pros outros
- ★ encontrar o seu estilo
- ★ defender suas idéias
- ★ agüentar uma crítica
- ★ ...ser você mesma!

AMOR PROIBIDO
O que fazer quando
o ficante é filho
do seu padrasto

Abril

A carta do editor chefe na seção “Diário” também define esta noção de “autenticidade”, de “ter o seu próprio estilo”:

Duas ou três coisas que eu sei sobre você

- Você preza a autenticidade acima de tudo
- Mas gasta tempo e energia demais tentando ser parecida com os outros. Ou com a imagem que os outros têm de você
- Seu jeito decidido é a sua maior qualidade
- Mas uma crítica, mesmo construtiva, acaba com você.
- Sua maior felicidade é ser ouvida.
- Mas sua voz soa estranha cada vez que alguém te pede uma opinião sobre um assunto que racha a turma em dois.

Cara, não tem jeito. Todo mundo é assim: de um jeito por dentro, na tranquilidade do quarto, mas de outro por fora, quando diz “tchau mãe” e sai pro mundo. Tipo a teoria na prática, normal.

Presta atenção: o que importa nessa história é o tempo que cada um aceita continuar dando um passo pra frente e dois pra trás no caminho que toma para ser alguém diferente. É difícil seguir em frente? É, mas é difícil pra todo mundo, mesmo pros caras que acham que são alguém zoando os outros. Imagino que você já esteja se virando, achando um jeito de se descolar e de neutralizar os manés, mas não custa nada dar uma olhada na entrevista com a Gisele Frade e com as meninas da reportagem que lança o nosso slogan “Seja você. Seja diferente”. (CAPRICHOS, n. 963, 2005, p. 6)

Importante mostrar que o editor, ou seja, a revista, procura empregar uma linguagem simuladora de efeitos de proximidade, intimidade e exclusividade, dirigindo-se diretamente à leitora, tornando a conversa “particular”, como se na relação comunicativa só existe a revista e a leitora. A revista diz saber quem sua leitora é (“Duas ou três coisas que eu sei sobre você”); trata a leitora como “você”; usa palavras ou expressões linguísticas próprias do universo juvenil (“Cara, não tem jeito”, “zoando”, “manés”); chama a leitora para seu enunciado (“Presta atenção”) e ressalta que não pode haver resistência ao modo de ser “diferente” que supostamente deve-se alcançar (“É difícil seguir em frente? É, mais é difícil pra todo mundo...”).

Aqui, não está explicitado o que de fato significa, para a revista, ser uma pessoa “autêntica”. É durante a entrevista com a atriz Gisele Frade que a ideia vai se delineando: “Gisele Frade perde amiga, perde namorado, perde até emprego – mas se recusa a ser outra pessoa que não ela mesma” diz o comentário da entrevista cujo título é “Gisele é uma só”, dando a ideia de que a autenticidade reside no fato de ter “opinião própria”, não ser “vulnerável”, ser sempre a “mesma pessoa” (Figura 02).

A entrevista não aparece no formato pergunta-resposta, mas como um texto só, descrevendo as opiniões da atriz. Vez ou outra aparecem, entre aspas, comentários que ela teria tecido em ocasião da entrevista. O texto começa assim: “Ela não usa maquiagem. Pega a

primeira roupa que aparece no armário” (mas na capa ela aparece com maquiagem). Em vários momentos a atriz é mostrada como autêntica: “Desde pequena Gisele é pé no chão. Corre atrás do que quer e não muda de personalidade para ganhar ninguém”, ou após o relato de um fim de um relacionamento seu, quando diz “A pessoa tem de gostar de mim com eu sou, certo? Eu tenho de gostar de mim como eu sou. Senão vou agir de uma maneira com a qual não concordo, só para agradar o cara. Perco o namorado, mas não perco a personalidade jamais”.

É importante considerar que, muito provavelmente, a entrevista passou por várias edições até chegar ao resultado que aparece na revista. Assim, possivelmente, os editores privilegiaram o que lhes interessava segundo o projeto editorial que se pretendia para este número. O espaço de criação dos jornalistas seria o de tecer, organizar, enquadrar, rejeitar, silenciar e até mesmo descontextualizar as citações dos depoimentos, entrevistas e opiniões, de modo a cumprir ou assegurar o significado preferencial que o editor almeja que esteja no texto depois de ter conjeturado determinado destinatário. Segue a mesma lógica a seleção da pessoa que será focada na reportagem, isto é, seu depoimento não deve ser destoante da totalidade enunciativa almejada na linha editorial, e, deve ser uma pessoa cujo ponto de vista é considerado pertinente, legítimo, crível e inteligível junto à leitora (RAMOS, 2009, p. 81-82), pessoa esta que, no caso, é uma celebridade.

A questão da estética permeia a matéria de maneira sutil. Não necessariamente a atriz diz que ter o “estilo próprio” está no modo de vestir-se, mas, nas duas páginas, há fotos comentando seus acessórios, cabelo e tatuagem. Podemos observar, na figura 02, a tentativa de ressaltar a sua tatuagem, juntamente com alguns signos identificados com “autenticidade” e “rebeldia” – pulseira de couro, tênis *All Star*, roupa preta, cabelo curto. Adiante, três fotos que evidenciam as mudanças de estilo pelas quais ela passou: “Em cima, em *Chiquititas*, em 1997. No meio, já em *Malhação*, em 2001. E, embaixo, também na série, com os cabelos curtos, em 2004” Ao lado, a foto da Gisele atual (Figura 03).

Figura 2 – “Gisele é uma só” – abril/05



Figura 3 – Mudança de visual – abril/05.



As páginas que se seguem dedicam-se ao assunto referente ao *slogan*. O título é “Fazendo a diferença”. O texto inicial é o seguinte:

O mundo anda muito igual? A Pitty não tem berrado “O importante é ser vocêêêêêêêêê” de bobeira. Nestes anos todos a CAPRICHÔ não esteve ao seu lado de bobeira, levantando sua auto-estima, pedindo para você ser... você.

Mas a gente quer falar mais alto, deixar a coisa mais clara. A partir desta edição, a CAPRICHÔ lança o slogan “Seja diferente. Seja você”, bordão que vai nos acompanhar de modo mais marcante.

Tudo bem ser a “revista da gatinha”.

Mas a revista da gatinha diferente, a gatinha que tem estilo próprio.

E, principalmente, a gatinha que está bem com ela mesma.

Combinado? Então vamos começar a nossa “campanha” com essa história que você acompanha agora (CAPRICHÔ, n. 963, 2005, p. 22).

A matéria é composta por depoimentos de adolescentes que, em algum momento, se sentiram “diferentes”, mas conseguiram “se encontrar” aceitando quem são e respeitando seus próprios gostos e preferências. Neste momento, fica mais clara a noção de

“estilo” ligada à estética: “No meu prédio eu sou tipo um ET. Eu adoro rock, meu visual é desencajado, odeio salto alto [...]” comenta uma das garotas; “Emilia Aratanha, de 17 anos, é um exemplo de que a diferença nem sempre é vista com bons olhos. E às vezes pode virar motivo para muita pegação de pé. Tudo porque ela [...] tem os cabelos roxos e só usa roupas pretas” (CAPRICHÔ, n. 963, 2005, p. 24)

Frequentemente a diferença, o “você ser você”, a autenticidade, a personalidade, são abordados através das roupas. Podemos inferir que, segundo o discurso da revista, ser “diferente” significa não seguir o padrão, a “modinha”. Algumas vezes a diferença aparece em oposição ao estereótipo “patricinha”, por exemplo, quando é dito que a determinada garota odeia salto alto, ou gosta e rock. O *box* que encerra a reportagem apresenta implicações de ser “você mesma”:

Se você for você mesma...

... vai ter muito mais personalidade do que se for se vestir e agir como a maioria das meninas que você conhece. Não vai ser mais uma a se vestir daquele jeito, a usar o cabelo daquele jeito e a falar do jeito que 99% das garotas fazem.

... vai poder agir naturalmente e não vai ter que ficar planejando o que falar, como se vestir, etc, só para ser aceita pelos outros. (CAPRICHÔ, n. 963, 2005, p. 26)

Outra dimensão a ser considerada na revista é o espaço destinado à publicidade. Os anúncios e propagandas veiculam identidades de gênero e, tal qual argumentado por Sabat, são um lugar onde se tornam visíveis representações de gênero e sexualidade e um espaço da mídia responsável por veicular significações sociais e culturais (FISCHER; SABAT, 1999). Na propaganda do tênis *Rainha Neo* (CAPRICHÔ, n. 966, 2005, p. 2-3), podemos observar de que modo se traduz a questão de gênero para o universo da adolescência feminina baseada em uma identidade única e autêntica pretendida pela *Capricho*.

Com os dizeres “Não seguir as tendências da moda significa ter personalidade, estilo próprio e principalmente muito menos chance de uma sirigaita aparecer com um tênis igual a o seu”, a revista recomenda o uso do tênis, que seria um ato de desprezo às regras, já que estaria fora das tendências da moda. Nota-se que, a intenção dos vendedores é criar uma imagem de um calçado moderno, dado o seu nome, e os dizeres “O futuro encontra o passado” logo abaixo do logo no canto superior direito (Figura 04).

Figura 4 – Anúncio publicitário *Rainha Neo*.



Fora a contradição que percebemos no discurso da revista, que recomenda um calçado ao mesmo tempo em que afirma que ter estilo próprio e personalidade seria não usá-lo, fica evidente a recorrência à necessidade do jovem ser autêntico, único e exclusivo que parte, por vezes, da necessidade de afirmação enquanto grupo, sobretudo, através de práticas de consumo. Quando o discurso evidencia a necessidade de se diferenciar da “sirigaita” – vocábulo comumente utilizado em referência à mulher “da vida”, “espevitada”, “ousada” – o anúncio repousa a significação na questão de gênero: é preciso que a menina (no caso, a que calça o tênis *Rainha Neo*) seja diferente das outras e, quando se trata de desqualificar um “outro” do sexo feminino a ofensa versa, necessariamente, sobre o comportamento sexual deste sujeito.

As ocorrências sobre sexualidade também passam pelo signo do comportamento autêntico. Na edição dedicada ao assunto “primeira vez” (CAPRICHOS, n. 970, 2005) podemos observar de que modo o assunto sobre a virgindade é tratado. A reportagem transmite a ideia de que a primeira vez não é boa e é um tabu a ser superado: “Guia CAPRICHOS para você: não se arrepender; não ser sacaneada;” Não por acaso a

celebridade em questão é Juliana Didone, também atriz de *Malhação*, mas desta vez uma protagonista (Figura 05).

Figura 5 – Capa com Juliana Didone – julho/05



A entrevista dada pela atriz (CAPRICHÔ, n. 970, 2005, p. 22-23) reforça a linha editorial de orientação à jovem de encarar com mais naturalidade o assunto. Em seu

relato, a “Ju” conta como mentiu a primeira vez parar lidar com o fato de ter sido a “última virgem da turma”. Finalizando, ela dá algumas dicas para “reduzir o potencial de mico da sua primeira vez”. Pode-se observar que, ao abordar a sexualidade da jovem, a revista apresenta uma menina insegura, “encanada”, que precisa aprender a lidar com a primeira vez, ao mesmo tempo em que expõe não haver problemas em ainda estar virgem.

Não programe a primeira transa. “Deixe acontecer naturalmente. Se você sabe que a transa vai rolar naquele dia, num horário xis, você fica muito mais nervosa”

Não marque um lugar, mas também não dê bobeira. “O legal é que vocês estejam à vontade, sem ninguém por perto. Assim, você não fica encanada, achando que vai ser flagrada.”

Converse abertamente com o menino. “Se você está nervosa, um bom papo faz as coisas melhorarem.”

Não dê muito ouvido às histórias das suas amigas. “As coisas que aconteceram com elas não precisam rolar do mesmo jeito com você.”

Use camisinha – sempre. “Sem proteção, sua encanação tem, sim, razão de existir.” (CAPRICHÔ, n. 970, 2005, p. 23).

A edição com a atriz Aline Moraes ensina como ser “sexy sem ser vulgar” (Figura 06). A intenção pedagógica, neste caso, tem como alvo o corpo e a aparência, embora, na reportagem sobre as “80 peças que vão te deixar naturalmente incrível”, fique evidente que a sexualidade da leitora exige um corpo que seja atraente aos olhos dos meninos: “os decotes atraem os olhos. Dos meninos, principalmente.” (CAPRICHÔ, n.979, 2005, p. 60). O corpo feminino, aqui, aparece como sedutor do olhar masculino e, assim, pode-se argumentar que, quando a *Capricho* evidencia este tipo de relação, põe em jogo, também, modelos de masculinidade.

Figura 6 – Capa com Aline Moraes – novembro/05



2.3.1 A REVISTA *CAPRICO* COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Em vários aspectos da vida prática a mídia assume a função de educadora e tem grande participação e responsabilidade na formação dos sujeitos. Assim, educa-os, se entendermos a “educação” também como um processo disciplinador que, em tese, formata os indivíduos segundo uma visão de mundo ou modelo de sujeito pré-determinados. Isso se explica, em alguma medida, pela presença, maciça e sempre tão mencionada, dos meios de comunicação e suas intervenções na vida cotidiana.

Entretanto, sabemos, os processos culturais de “transmissão” de saberes e valores via educação são muito mais complexos e a simples constatação de uma midiaticização da vida cotidiana não bastaria para explicar o porquê se acentua cada vez mais esta função educadora/pedagógica da mídia. Também não podemos destacar apenas o aspecto disciplinador, se entendemos a cultura escolar como formada por sujeitos ativos que se movimentam entre rotinas e tradições (JULIA, 2001), mas também transformam e transgridem (CHERVEL, 1990).

Uma primeira questão relacionada a esta pergunta seria o fato de que a mídia atende a determinadas demandas não atendidas pela escola ou a família – o sujeito, neste contexto, busca aprender o que não se fala em casa. Por este ponto de vista, a *Capricho* teria o papel de ensinar à sua leitora, condutas e comportamentos que não se aprende em outro lugar, preenchendo certas lacunas na vida da adolescente. A revista, inclusive, reclama para si esta responsabilidade, dá indícios desta intenção (ainda que como estratégia de *marketing*), dizendo estar próxima da leitora, conhecer a sua linguagem e seu universo: “Capricho é líder, desde 1985, entre as revistas do segmento teen. O crescimento da marca entre outras plataformas não diminuiu o potencial da revista como *maior referencial de informação* para as adolescentes”²⁹ (MEDIA KIT *CAPRICO*, p. 15 – grifos nossos).

Outra questão diz respeito ao seguinte questionamento: para que a mídia educa? Por um lado, é evidente a participação da mídia na formação das pessoas, mas, por outro, ela não propõe um letramento, não tem essa pretensão de alfabetizar, não reclama para si esta tarefa, não é, enfim, uma educação institucionalizada. Surge, assim, um quadro de oposição entre escola e mídia e, diante dele, esta última assume um caráter de “pedagogia informal”, isto é, seria ela uma “escola paralela”.

²⁹ O “Media Kit Capricho” é uma espécie de *portfólio* – disponível para download em <<http://www.publiabril.com.br/marcas/capricho/revista/informacoes-gerais>> - onde se apresenta/expõe a revista *Capricho* para além dos seus detalhes técnicos e estatísticos, ou seja, é mais um espaço destinado a possíveis anunciantes, com fins publicitários de mostrar a marca. Baixado em 29/03/2013.

Está implícita na mídia, portanto, uma pedagogia cultural. Por “pedagogia cultural” entende-se o processo de educação que ocorre em vários locais sociais – incluindo a escola, mas não se limitando a ela. São lugares pedagógicos, ou seja, aqueles onde o poder se organiza e se exercita, por exemplo, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, etc. (STEIBERG, 1997, apud FRAGA, 2000, p. 56). Ainda, tal pedagogia cultural nos interessa por envolver “(...) uma tentativa de sair da dinâmica de dominadores e dominados, pois entende que o poder está disseminado em toda a sociedade e não apenas em locais específicos” (SABAT, 1999, p. 259).

Rute Sabat faz uma discussão sobre a publicidade como um dos elementos midiáticos capazes de construir significados e representações sociais, colocando-a como “tecnologia cultural”, pois ao mesmo tempo em que tem um caráter institucional, produz e reproduz significados. Para ela, o estudo, por exemplo, das representações de gênero e sexualidade na publicidade possibilitam identificar como são construídos socialmente tipos de corpos, modos de viver, comportamentos e valores (SABAT, 1999, p. 245).

Neste sentido, a reflexão da autora vai ao encontro da mídia como um currículo cultural, ou seja, um espaço onde, tal qual a escola, seleciona conhecimentos, valores e habilidades a fazerem parte do conjunto a ser ensinado. Este “currículo cultural” para ela refere-se às representações de gênero, raça, geração, etc., que compõem modelos corretos a serem seguidos (SABAT, 1999, p. 245). Assim:

A construção de imagens que valorizam certo tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade. Portanto, esse processo pode ser considerado um tipo de *currículo cultural* onde identidades são constituídas e o conhecimento é produzido e legitimado [...] (SABAT, 1999, p. 245 – grifo nosso).

Neste contexto, entendemos a *Capricho* a partir da ideia de um “currículo”, pois ela se caracteriza como um espaço pedagógico, à medida que procura intervir na identidade e subjetividade de suas leitoras, ainda que não tenha sistematizado o corpo de conhecimentos que quer transmitir, como acontece com espaços oficiais destinados à educação. Tomaz Tadeu da Silva argumenta que o conhecimento não está só na escola, e tal ideia pressupõe que toda cultura envolve uma pedagogia, e toda pedagogia envolve uma cultura. Deste modo, “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2004, p. 139).

Assim, a revista *Capricho*, ao lado de várias outras instâncias produtoras de sentido, produz e exerce uma pedagogia, ensina certos conhecimentos. Enxergar, portanto, tais espaços extraescolares como importantes na formação dos sujeitos implicam em reconhecer o apagamento das fronteiras entre instituições oficiais e não oficiais, causado, sobretudo, pela realidade complexa que experimentamos, que acaba por equiparar espaços culturais e pedagógicos.

Como na História e na Comunicação, nas pesquisas em Educação – também nas áreas sobre Ensino e História – se percebe, a partir de algumas abordagens, uma valorização do sujeito³⁰, de suas práticas, experiências, concepções, etc. No que diz respeito ao currículo, a partir das reflexões de Ivor Goodson, podemos perceber este movimento de valorização, na medida em que o currículo deixa de ser, em sua concepção, neutro, isto é, uma mera seleção descompromissada de conhecimentos a serem transmitidos. Goodson apreende o currículo em sua dimensão social, ou seja, como ele é produzido e elaborado em muitos níveis, na prescrição, na prática, no discurso, envolvendo diversos conflitos em torno de sua definição (GOODSON, 2012, p. 22).

Goodson, portanto, concebe o currículo como um artefato social, criticando a ideia de prescrição (que não se limita ao que foi escrito como documento oficial). Para o autor prescrição está também nas marcas específicas da transmissão da cultura, “(...) cujas seleções, explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural” (MARTINS, 2007, p. 42). Em outras palavras:

[...] Precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias e assim por diante [...] (GOODSON, 2012, p. 71).

Relacionando as considerações de Goodson com a noção de que *Capricho* é um currículo cultural, podemos analisar este quadro de aprendizado, onde um corpo de conhecimentos e saberes está organizado, não necessariamente apenas em nível de prescrição – que se daria nas páginas da revista – mas também nos usos que dela são feitos. Desde modo, a revista estabelece o domínio de saberes considerados válidos para que a menina torne-se culturalmente uma mulher.

³⁰ Poderíamos discorrer, por exemplo, sobre como o livro didático deixa de ser apenas instrumento ideológico para ser também “apropriado” pelo professor (MUNAKATA, 2007), ou como, a partir das narrativas de alunos, apreende-se concepções de passado que expressam uma consciência histórica (GAGO, 2007). Ainda, sobre como as histórias de vida e experiências de docentes oferecem possibilidades de rompimento com uma cultura escolar “prescritiva” (MARTINS, 2007).

A noção de que as identidades de gênero e a sexualidade dos sujeitos não são determinadas pelas suas características biológicas, isto é, pelo corpo com o qual nascem não pode, em hipótese alguma, ser negligenciada nesta reflexão sobre o caráter pedagógico da revista *Capricho*. Se, como observa Louro (2008b, p. 18), o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea não faz deste um sujeito masculino ou feminino, a construção do gênero é, portanto, constante, contínua e inacabada ao longo de toda a vida.

A esta construção e reconstrução a autora dá um caráter pedagógico. Para ela, trata-se de vários processos e “pedagogias do gênero e da sexualidade”. Sobre elas:

Quem tem primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção do gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil e sempre inacabado [...] (LOURO, 2008b, p.18).

Fica exposto, portanto, que a noção de uma “pedagogia cultural” problematizada por Louro envolve uma construção complexa e inacabada das identidades de gênero, na qual participam, segundo as suas interrogações, determinadas instâncias e espaços sociais que podem decidir normas que deveriam ser seguidas. Se vários são os espaços que botam em curso esta pedagogia, podemos inferir que: primeiro, a *Capricho* é uma destas instâncias e, sendo assim, ensina normas de gênero. Segundo, se são vários lugares, pois são inúmeras aprendizagens e práticas que ocorrem nas mais distintas situações por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, como considera a autora, a *Capricho* divide com outros espaços que dão sentido à vida social a produção desta pedagogia do gênero, portanto, não tem (todo) o poder de decidir e conformar as identidades de gênero de suas leitoras.

Uma leitura seria questionadora da *Capricho* se historicizasse seus enunciados e discursos, já que a indagação é um compromisso fundamental para que se construa um conhecimento histórico. A noção de que as coisas não são naturais, não são simplesmente “dadas”, mas tem historicidade, envolveria entender que os discursos da *Capricho* exercem pedagogias do gênero e da sexualidade, que os seus enunciados são produzidos, quando, onde, em que condições, por quem e para quem, produzindo uma leitura que supere o senso comum.

Estudantes de história constroem conhecimento histórico nos mais diversos espaços. Para Rüsen, os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de

história, mas em diversos contextos da vida dos aprendizes (RÜSEN, 2010, p. 21). Contudo, seria objetivo de um ensino e aprendizado histórico a construção da literacia histórica em sala de aula. Esta, como uma lógica especificamente histórica de entender a realidade, quando “internalizada”, seria empregada na crítica, na problematização de qualquer tipo de fonte histórica, inclusive a revista *Capricho*. A literacia histórica se constrói, sobretudo, no trabalho com fontes históricas, *a priori* em sala de aula, depois, no mundo em que se vive, no cotidiano e na vida prática. Leituras de materiais midiáticos, como a *Capricho*, que a concebesssem como fonte histórica a ser problematizada como tal, expressariam, portanto, um conhecimento histórico, uma “literacia histórica”, vista aqui como uma contrapartida, uma leitura crítica às noções de gênero e sexualidade expostas neste material.

CAPÍTULO III

PENSAMENTO HISTÓRICO DO SEGUNDO “A” SOBRE GÊNERO A PARTIR DA REVISTA *CAPRICHIO*

3.1 LITERACIA HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: HISTORICIZANDO IDENTIDADES DE GÊNERO.

“Literacia histórica”: habilidade para ler (o mundo) historicamente. Pensada por Peter Lee como um complexo de habilidades para movimentar conceitos sobre História na interpretação de dada realidade, a literacia consiste em um raciocínio que mobilize conceitos históricos na leitura de mundo. Do inglês “*literacy*”, definido como “*the ability to read and write*”³¹, o termo “literacia”, aparentemente ausente da língua portuguesa, empresta este significado – algo como habilidade/capacidade de ler e escrever. Assim, “*historical literacy*” ou, como utilizado pelos autores da área no Brasil, “literacia histórica”, remete a uma lógica de ler historicamente.

Para os pesquisadores do campo da Educação Histórica – uma linha de investigação sobre Ensino de História em crescimento desde meados da década de 1970, sobretudo na Inglaterra com a *History Education* – o ensino desta disciplina deve fundamentar-se na Teoria e Metodologia da História. Portanto, a questão “como os estudantes aprendem História?” é fundamental e, neste contexto, ganha importância a forma como os alunos se apropriam do conhecimento histórico, mobilizam conceitos históricos e constroem sua narrativa sobre determinado tema.

Neste contexto, com pesquisas que privilegiam a aprendizagem histórica, a partir de perguntas ancoradas na ciência de referência, a Educação Histórica vem se firmando em diversos países – como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e Brasil – investigando questões relacionadas ao objetivo, objeto e didática da história³². Neste contexto,

³¹ “*Cambridge Dictionaries Online*”, disponível em <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/literacy?q=literacy> Acessado em 09/08/2012.

³² Destacamos aqui o campo investigativo da Educação Histórica, mas, necessário dizer, outras correntes têm preocupações semelhantes e/ou evidenciam o sujeito, seja este professor ou aluno, na construção do conhecimento histórico. O mesmo acontece para a questão da literacia histórica como habilidade principal de problematizar fontes históricas. Flávia Caimi, por exemplo, considera o “papel ativo dos sujeitos/alunos” e a importância da construção de conhecimento histórico no trabalho com fontes em sala de aula. Ainda, segundo a autora, as investigações no campo da aprendizagem histórica se concentram, basicamente, em torno de duas tendências: a Educação Histórica (a qual aqui nos referimos) e os chamados “estudos da cognição”, geralmente apoiados em referenciais da psicologia cognitiva, que também evidenciam uma preocupação com

tal campo de investigação busca recolocar o debate sobre a aprendizagem histórica nos termos da sua ciência de referência, o que significa dizer que tal aprendizagem está calcada pela especificidade e metodologia própria que tem a história. (CAINELLI; SCHMIDT, 2013, p. 509).

Além disto, no contexto destas investigações, fala-se na necessidade em considerar a realidade do aluno, ou mesmo de valorizá-lo enquanto sujeito. Assim, um ponto recorrente diz respeito ao fato de os conhecimentos pretendidos para o aluno fazerem, ou não, “sentido” para a sua vida. A Educação Histórica, portanto, enquanto campo investigativo, cujas discussões norteiam diversas pesquisas atuais sobre a História e seu ensino, procura entender o conhecimento histórico neste contexto, que é o próprio “ponto de partida”, tanto para problematizar como este aluno constrói seu conhecimento histórico, quanto para direcionar o professor em sua abordagem com os conteúdos em sala de aula, sendo este último aspecto, subentendido. Afinal, se o conhecimento histórico deve ter como ponto de partida a realidade do aluno – o que, por vezes, chamamos “vida prática” –, cabe interrogar a forma como eles aprendem e o uso que fazem deste conhecimento.

Maria Auxiliadora Schmidt salienta, como pressuposto aos estudos do campo da Educação Histórica, a necessidade de se entender a ideia de aluno como uma construção historicamente determinada. A autora direciona um olhar para a necessidade – e o grande desafio – de desenvolver um conhecimento histórico (para ela, uma “literacia histórica”) no contexto deste século. Um dos pontos centrais em suas investigações é a relevância dos alunos como “sujeitos”:

[...] Assim, toma-se fundamental entender as crianças e os jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades (SCHMIDT, 2009, p. 11).

Estas indagações, ainda que nem sempre tão explícitas, balizam muitas das pesquisas em Educação Histórica. São perguntas como estas, sobre a “utilidade” do conhecimento histórico, sobre o que se espera da disciplina de História e qual seria a sua função social, que permitem pensar a necessidade de um conhecimento histórico, como discorre Peter Lee, que supere o conhecimento histórico como acúmulo de fatos sobre o passado (2006, p. 136).

Peter Lee elabora uma conceituação de “literacia histórica” sempre se reportando à pergunta “o que os alunos devem/precisam saber de história?”. Segundo ele, nem

a construção de conceitos históricos, desenvolvimento de noções espaço-temporais nos alunos, além de várias questões relativas ao processo de ensinar/aprender história (CAIMI, 2009, p. 65-68).

sempre é claro o que se pretende com a História dos currículos escolares, embora ela esteja presente nos programas de estudo da maioria dos países (2008, p. 11). Iniciando sua reflexão, explicita o autor:

[...] Se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados (LEE, 2008, p. 11).

Neste sentido, estabelecendo as “características mínimas” de uma literacia histórica, Lee argumenta que os estudantes deverão construir: primeiro, uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, que seria uma compreensão “substantiva” coerente do passado, o que por vezes é denominado “conteúdo histórico”; depois, um conhecimento acerca de como se construiu tal conhecimento sobre o passado, ou seja, uma compreensão da disciplina da história, e das ideias chave que tornam o conhecimento histórico possível. Estes dois níveis, ainda, segundo Lee, estão conectados, uma vez que, quando os alunos têm um conhecimento substantivo adequado, suas perspectivas acerca da “evidência histórica” e seus conhecimentos prévios acerca da “mudança” tornam a história ininteligível e sem utilidade se o aluno ficar somente neste nível (2008, p. 11). No entanto, se o aluno complexifica o aprendizado através da aquisição de conceitos de segunda ordem, os conceitos substantivos adquirem sentido e, por isso, deixam de ser apenas acúmulo de fatos, nomes e dados. Para que o aprendizado histórico seja satisfatório, para uma literacia histórica, é necessário que os alunos não permaneçam no conceito substantivo, ou seja, sem as marcas do conhecimento histórico, sobretudo, a questão da “evidência”.

Este raciocínio dá bases para a discussão que se faz acerca dos “conteúdos substantivos”, comumente chamados de “conteúdos”, e os de segunda ordem, ou seja, as ideias relacionadas às discussões epistemológicas da ciência da história, os conceitos que fazem parte da natureza do conhecimento histórico (SOBANSKI, et al, 2010, p. 25; LEE, 2001, p. 15). Assim, esta “natureza” do conhecimento histórico, segundo Lee (2008, p. 12) envolve alguns critérios, como a concepção de que as coisas são construídas e não naturais, e também a apreensão de conceitos que vão “além do senso comum”. Para nós, tal “senso comum” traduz-se nos enunciados e questões de gênero/sexualidade expostos na *Capricho* e, conseqüentemente, “superá-los” resultaria em uma literacia histórica em relação a esta revista. Pressupondo que os jovens estudantes investigados são ativos na produção da revista, já que este veículo procura captar a cultura em que vivem seus leitores para não destoar de seu

horizonte de expectativas, este “senso comum” pode circular na sociedade. Contudo, partindo da mesma suposição – a de que estes sujeitos são ativos –, e considerando que já passaram pela escolarização formal em que a História como disciplina escolar é uma constante, pode ser que tenham condições de ler a revista mobilizando a literacia histórica e, assim, superando o “senso comum”.

Também uma exigência, para Lee, da literacia histórica seria os alunos entenderem a história como um compromisso de indagação. “com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (2006, 136). Isso implica em uma leitura que mobilize princípios básicos do conhecimento histórico, tais como a utilização de conceitos no questionamento das fontes.

Há aqui a valorização de uma sólida formação na ciência de referência, ou seja, entra em questão a natureza específica do conhecimento histórico. Assim emerge a noção de que a finalidade do ensino de história é a formação da “literacia histórica”, termo enfatizado por Lee. No entanto, a consciência histórica tal como pensada por Rösen³³ é construída no cotidiano, conforme a vivência e experiências do indivíduo, nas interações com outras pessoas e está presente mesmo nos não escolarizados, diferentemente da literacia, construída *a priori* no trabalho didático-pedagógico na escola. Mas há que se destacar que, embora se objetive a formação histórica pautada no entendimento de que se deva construir conceitos de segunda ordem, aqueles que estruturam o conhecimento histórico, o conhecimento prévio do aluno não deve ser desqualificado. Os conhecimentos que estes sujeitos apresentam, obtidos em suas experiências, através de múltiplas esferas sociais, nas interações, não são de todo destituídos de lógica histórica. Contudo, é objetivo do aprendizado histórico formal a construção desta lógica, própria da história.

Ainda, quando o foco da discussão torna-se a aprendizagem³⁴, é importante apontar as considerações de Lee sobre a progressão em História. Para o autor, se considerado que aprender História significa compreender a sua natureza, ou ainda, os conceitos de segunda ordem, pode-se construir a noção de “progressão conceitual”. Segundo esta concepção, não só

³³ No processo de desenvolvimento desta consciência, Rösen sistematizou um conceito de “tipologia geral do pensamento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 61), expondo que existem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. Não é nosso objetivo adentrar nesta discussão da formação das consciências históricas.

³⁴ Para Jörn Rösen, a aprendizagem histórica obedece, também, às demandas de orientação temporal expressadas pela consciência histórica, e divide-se em três dimensões: a experiência, a interpretação e a orientação. (RÜSEN, 2010).

o conhecimento dos fatos e informações sobre o passado proporciona uma aprendizagem efetiva, mas o desenvolvimento, de forma progressiva, de ideias mais sofisticadas sobre a natureza da história, “como a mudança de ideias deficitárias de senso-comum, que não permitem ou reduzem a possibilidade de compreensão ou explicação histórica, para ideias que a tornam possível.” (LEE, 2008, p. 15).

Tendo em vista estas considerações, pretendemos fazer uso do conceito de “literacia histórica”, apropriando-nos das reflexões de Peter Lee, relacionado às normas sobre relações de gênero expostas na revista *Capricho* (2005-2006). Preocupamo-nos em entender como esta literacia pode interferir na forma como os discentes do Ensino Médio apreendem os seus enunciados. E, também, em construir uma literacia histórica a partir do trabalho, em sala de aula, com a *Capricho* como uma fonte histórica. Sendo assim, buscamos construir uma reflexão que privilegie o pensamento histórico destas e destes jovens sobre um assunto específico – as relações de gênero – tomando uma revista de consumo para meninas adolescentes como instrumento na produção de explicações históricas de alunos.

Neste contexto, historicizar as identidades de gênero expostas na *Capricho*, seria superar o “senso comum” - que entendemos como aquele saber não elaborado sobre a história ou não otimizado pela construção da literacia histórica – sobre estas. Tais noções sobre gênero, e também como foram “lidas” pelos estudantes do 2ºA serão nosso assunto no próximo tópico.

3.2 O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS SOBRE GÊNERO A PARTIR DA REVISTA *CAPRICH*O (2005-2006)

Fazendo uso de alguns pressupostos da técnica de grupos focais para a coleta de dados, onde se entende que a interação e conversa sobre o assunto favorecem a exposição de ideias, organizei as atividades em três momentos (Cronograma de atividades – Tabela 3), de modo a distribuir a reflexão sobre o pensamento histórico dos alunos. Mescliei³⁵, assim, esta estratégia com um modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (BARCA, 2004), procurando trabalhar com base nos conhecimentos sobre gênero que os estudantes me forneceram e através do princípio investigativo. A partir destes conhecimentos iniciei uma discussão sobre uma das reportagens da *Capricho*, de modo a orientá-los em uma análise que privilegiasse os métodos da história, para, então, pedir a estes que fizessem sua própria análise

³⁵Optamos agora por fazer uso da primeira pessoa, já que, a partir deste momento, a nossa narrativa se refere à prática em sala de aula e ao trabalho direto com os sujeitos desta pesquisa, não mais com o referencial de vários autores.

sobre uma reportagem escolhida por mim. Portanto, além de verificar se tinham capacidade lógica para a análise especificamente histórica sobre a fonte, também procuramos direcionar, mediar e orientar os alunos no sentido de uma construção da literacia histórica em sala de aula.

Tabela 3 - Cronograma de atividades

Data	Atividade	Material
02 de abril de 2014	Apresentação da pesquisa Apreensão das ideias prévias Discussão sobre identidade Discussão sobre fonte histórica	Capa edição n. 970, jul/05 – figura 05 Propaganda tênis <i>Rainha Neo</i> , n. 966, nov/05 – figura 04 Capa edição n. 979, nov/05 – figura 06
03 de abril de 2014	Discussão sobre fonte histórica Discussão sobre as ideias de corpo, gênero e sexualidade na <i>Capricho</i>	Editorial de moda n. 979, 13/11/2005 Resumo pesquisa IPEA – Figura 08
09 de abril de 2014	Trabalho de análise das fontes	Enquete “Ser sexy é...” edição n. 979, nov/2005, pag. 66, e 67 – Figura 09

Houve a oportunidade de fazer uma observação de algumas das aulas do professor Roberto antes de iniciar a prática. Observei duas aulas da turma, a fim de me familiarizar com o grupo, com a maneira que se comportavam nas aulas de História, e pude notar que a sala era, geralmente, bastante agitada, no sentido de conversarem e serem bem pró-ativos nas discussões e atividades que o professor propunha, o que foi, também, um dos motivos pela opção de uma abordagem mais focada na oralidade dos estudantes, ao invés da aplicação de questionários escritos. Assim, as aulas foram todas gravadas e, posteriormente, transcritas, ou seja, verificou-se que a técnica do grupo focal foi a mais adequada. Cabe ressaltar que em alguns momentos das gravações foi difícil, ou impossível, identificar as falas, já que os alunos se manifestavam uns para os outros e, mais de uma vez, falavam ao mesmo tempo.

3.2.1 Aula um: Apreendendo as Ideias Prévias

Iniciei a discussão me apresentando aos alunos enquanto uma estudante do mestrado em História da UEL, dizendo que realizava uma investigação, sendo que o que tinham para falar seria muito importante para a pesquisa. Disse que me preocupava com o entendimento deles, enquanto estudantes, da disciplina escolar de História, se viam

importância ou relação com as suas vidas práticas e, por fim, frisei que pesquisava, especificamente, a relação às questões de gênero. Cabe lembrar que, por receber estagiários ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas, os alunos do Colégio de Aplicação demonstram uma certa familiaridade com esta (minha) figura e, em certa medida, a minha presença na sala de aula não causou tanto alarde, e as aulas puderam transcorrer sem maiores interrupções. O professor-titular da turma também estava familiarizado com a presença de estagiários e se prontificou gentilmente em ceder a turma como campo de pesquisa.

Em uma primeira aula, no dia dois de abril de 2014, dediquei-me a apreensão das ideias prévias que eles poderiam expressar sobre gênero, corpo e sexualidade, sobre revistas, sobre fontes históricas e suas temporalidades, etc. Questionei se já haviam ouvido falar sobre gênero, e o que lhes vinha à cabeça quando mencionada a palavra gênero. Os alunos demonstraram já trazer uma noção construída, com respostas como “*masculino e feminino?*”³⁶, “*gênero textual*”, “*gênero musical*”, “*na aula de sociologia...*”. Portanto, havia uma protonarrativa que não relacionava diretamente gênero com sexo ou sexualidade, o que pude entender como uma narrativa coerente sobre a questão.

Em seguida, perguntei se este assunto tinha a ver com História, e vários alunos responderam que sim. Investiguei o que já haviam visto na aula de sociologia, e uma das meninas relatou terem tido acesso à discussão no ano anterior, e foi sobre “*se gênero é definido pela biologia ou se é definido pelos modos de vida da sociedade*” e “*como se forma o gênero*”. Quando interrogados se a construção cultural do gênero tinha a ver com a história e, se sim, por que, vários alunos responderam que sim. Um deles disse:

“através do tempo se vai construindo a cultura e daí, tipo, a história vai dando as características”

A partir desta fala, pude compreender que o aluno, ou alguns alunos – e aqui não estou definindo se aluno ou aluna por uma questão de facilitar a redação –, apresentam sim uma lógica histórica na maneira de entender a questão de gênero. Algumas “variantes” precisam ser enfatizadas: este grupo abarca alunos de determinada escola; localizada na área central; cuja classe social dos alunos entendo como (aproximadamente) B e C; em que existe o trabalho com estagiários de todas as disciplinas escolares. Além disso, o professor-titular é formado em história pela Universidade Estadual de Londrina, participou do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa de formação continuada da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná e, além disto, fez o mestrado em Educação na Universidade

³⁶As respostas dos alunos foram consideradas conforme sua linguagem escrita ou falada.

Estadual de Londrina. O trabalho de investigação com outra escola, cujo tempo hábil não dispusemos, poderia (ou não) apresentar outros resultados.

Em seguida, abordei a questão da identidade, dizendo haver teorias que argumentam a existência do corpo, que seria o sexo biológico da pessoa, o gênero/identidade de gênero e a sexualidade, que tinha uma ligação com o desejo. Perguntei, visto que existem estas três - instâncias definindo a nossa identidade, como eles viam a relação entre estes três aspectos da identidade, se eram correspondentes, e como a sociedade trata a relação entre corpo, gênero e sexualidade. Levantei a seguinte questão: se um corpo feminino corresponderia a um gênero feminino, houve respostas como:

“nem sempre” (vários alunos)

“nem sempre, porque é imposto”

Pude, assim, observar que ao responder que “nem sempre”, havia a noção de que no passado, ou antes, não era assim e agora seria diferente. Há a ideia de mudança, ou seja, de historicidade dos valores. Ao dizerem que “é imposto”, ainda que seja esta uma resposta um tanto vaga, os alunos mostram que a concepção sobre corpo feminino é uma construção, um produto de uma disciplinarização.

Neste momento, indaguei quem fazia tais imposições – já que “a sociedade” era um conceito muito amplo – qual era o lugar e o papel da mídia em relação a isso. Em geral, os alunos apresentaram a noção de que a mídia influencia e molda comportamentos:

“a mídia corrompe a juventude”

“a mídia influencia, né”

Apesar de ser esta uma posição crítica em relação à mídia, o que já indicia um pensamento mais elaborado sobre a historicidade, ainda se tem a ideia de que a mídia manipula. Há que se considerar, no entanto, que a noção teórica que apresentei neste trabalho, de que a mídia veicula comportamentos e valores que coopta da sociedade e tende a reforçá-los, seria muito sofisticada para tais sujeitos e que, guardadas as especificidades deste grupo, as respostas demonstram maturidade crítica da parte dos alunos.

A partir do que eles mesmos definiram como mídia – TV, jornal, internet, rádio, redes sociais – levantei uma discussão sobre o documento revista, quais os seus usos e funções, e se eles concebiam uma revista como uma fonte histórica, ao que vários alunos

responderam que sim, que revista servia para “informar”, “dar opinião”, “depende da revista...”, e que poderia trazer uma ideia sobre o passado:

“ué, porque ela vai... ela não vai trazer... vai estar retratando um acontecimento do passado? Por exemplo, as revistas do passado...”

“o contexto histórico... tem que ver o contexto histórico”

Ao ser projetada, a imagem da capa (edição n. 970, jul/05 – figura 05), não ficou isenta destas análises e inferências por parte dos estudantes. O primeiro comentário foi sobre a revista ser “velha” e, quando questionado o porquê desta impressão, ou quais as evidências contidas na imagem, respondeu-se que “*porque ela* [a modelo da capa, Juliana Didone] *não está mais na mídia*”. Ainda sobre as inferências sobre a fonte e as ideias de temporalidade, pode-se dizer que 2005, para eles, é uma temporalidade distante, percebida através da cultura material. Alguns pontos podem ser destacados: 1) esta atriz que “não está mais na mídia”, na realidade teve seu último trabalho em 2013, em uma novela da Rede Record, o que demonstra que quando se refere à “mídia”, os alunos se reportam à Rede Globo, considerada mais assistida, porém, mesmo assim, a atriz trabalhou em 2011 em novela na Rede Globo, ou seja, a noção de temporalidade demonstrada representa a experiência em relação ao tempo, na contemporaneidade, tendo o efêmero, a rapidez e a constante obsolescência como parâmetro; 2) o que denotou a ideia de que a revista era “velha”, não foi sua data de publicação, mas o fato da atriz “não esta mais na mídia”, o que, neste caso, mostra o que Moreira (2003) entende sobre o fato de que para haver um acontecimento, e para que tal acontecimento seja válido, é necessário que seja mediado pela mídia. A revista então seria antiga, porque a atriz “não acontece mais”.

seja diferente. seja você
relax

CAPRICHÔ

20 anos

SEM NOÇÃO DO PERIGO!
"Vendo ecstasy pros amigos na balada"
E., 16 anos, filho de pai com grana

"A minha primeira vez foi um mico"

Juliana Didone
teve a sorte de transar com o cara certo na hora certa. Mas mesmo assim, não foi nada maravilhoso

Guia CAPRICHÔ para você:

- sentir prazer
- não ser sacaneada
- não deixar o nervosismo estragar tudo
- ter um momento inesquecível
- não se arrepender depois

TESTE
você está pronta para transar?

JOGO DO FAST FOOD
Aprenda a fazer um lanche trash saudável

EXEMPLAR DE ASSINANTE VENDA PROIBIDA
ED. Nº 970 • 10/7/2005 • R\$ 4,95

Tico Santa Cruz e Negra Li entrevistam Gabriel o Pensador

Edição n. 970, jul/05 – figura 5

A propaganda do tênis *Rainha Neo* (n. 966, maio/2005 – figura 04) incitou os seguintes comentários:

“velha, porque ninguém mais usa rainha”

“professora, quem usa rainha?”

“quem que fala sirigaita?”



Edição n. 966, maio/2005 – figura 4

Podemos observar que os estudantes relacionam seu próprio presente com o passado exposto na revista por meio do que entendem ser os comportamentos juvenis, o que podemos inferir como “empatia”. Nos dizeres de Peter Lee, poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente, “compreensão histórica” (LEE, 2003, p. 20): “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2005, p. 16). Os alunos associaram algo como sendo do passado ao relacionar com a sua experiência atual, sublinhando que aquele “produto” e aquela “linguagem” não se coadunam mais com os que existem hoje. Há, portanto, uma compreensão das diferenças entre passado e presente, um sentido relacional, a ideia de mudança, através da vida prática, o que implica em um conceito de segunda ordem, ou seja, próprios da literacia histórica.

Quando impelidos a responder se as revistas de hoje são iguais àquelas do ano de 2005, ou se ser adolescente naquela época era igual a ser adolescente na “época deles”, foram enfáticos ao responderem que não e havia muitas diferenças:

“porque hoje os jovens estão na internet”

“faz tempo, eu mexia no MSN ainda”

O sentido relacional passado-presente, se dá, para estes jovens, sobretudo pelo marco histórico da internet. Aparentemente, na concepção destes alunos, os jovens de “antigamente” não aproveitavam tanto a internet como os jovens de hoje, ou usavam outras ferramentas da internet, provavelmente, em seu entender, hoje em desuso. Mas também esta diferença entre o passado e o presente pode ser fornecida pela maior influência da mídia no cotidiano:

“porque hoje a mídia influencia muito”

Se antes se usava “ainda” o MSN (passado negativo), ou, se hoje os jovens são mais influenciados pela mídia (passado positivo), os alunos demonstraram que entendem a relação entre passado e presente, mas não desqualificam o passado como “mais atrasado”, antes, conseguem contextualizar historicamente a diferença. A empatia como compressão histórica subentende a capacidade dos alunos reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do Outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus (LEE, 2003, p. 20-21). Esta diferença não está apenas associada à internet ou à mídia que se referem à tecnologia, mas também, com valores:

“porque hoje é tudo mais explícito... tem muito mais liberdade”

A maior liberdade aqui define a diferença entre a posição do jovem na sociedade no ontem-hoje, assim sendo, redefine também sua identidade e sua condição juvenil. Entender o processo histórico e esta relação passado-presente, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001, p. 58).

Ao ser projetada outra imagem, (Capa da edição n. 979, nov/2005 – figura 06), explorei a questão da sexualidade perguntando porque a revista recomendava ser “sexy sem ser vulgar” por meio da atriz/modelo em questão e por quais motivos ela deveria, nos dizeres da chamada de capa, evitar a vulgaridade. Ainda, ao levantar problemáticas sobre ser “sexy” ou “vulgar”, alguns alunos fizeram relações com a revista. Demonstraram através das respostas, neste conjunto de questões, apreender a ideia de que o corpo e a sexualidade são disciplinados e moldados por regulações sociais:

“tem que seguir os preceitos da sociedade”

“ela tem que ter um corpo ideal”



Edição n. 979, novembro/2005 – figura 6.

Esta concepção acima demonstra a capacidade de crítica, de problematização, de contextualização, isto é, a de argumentação histórica, adquirida através de uma literacia histórica. Contudo, nem todas as narrativas são “refinadas” do ponto de vista da lógica histórica, permanecendo na superficialidade da questão:

“Um corpo com curvas”

“um corpo de academia”

Algumas categorizações são elaboradas na Educação Histórica para facilitar a análise. Como já dito, parto de uma “codificação aberta” para apreender as noções dos alunos. A melhor categorização encontrada, que poderia ser compatível com esta pesquisa, seria a de separar as narrativas como sendo: 1) menos elaborada, caracterizada pela compreensão restrita em termos históricos (o “senso comum”), apresentando respostas ou informações fragmentadas ou soltas, pautadas por vezes apenas nos conceitos substantivo; 2) elaboração média, denominada “global”, que mostra uma ideia intermediária, um pouco mais crítica, mas sem o devido “refinamento”, e 3) mais elaborada, que mostra uma compreensão mais coerente da história, que envolve contextualização, problematização e comparação (empatia histórica), abarcando muito mais os conceitos de segunda ordem (BARCA, GAGO, 2001; BARCA, 2007).

Esta discrepância entre narrativas mais coerentes e narrativas mais soltas ou fragmentadas evidencia o fato de que não existe uma linha evolutiva da cognição histórica. Na mesma faixa etária, aproximadamente, estes alunos apresentam narrativas em nível de elaboração diferente uns dos outros. Segundo Isabel Barca e Marília Gago, “a afirmação de que, em Educação, é preciso atender aos estádios de desenvolvimento, etiquetando cada idade, ou ciclo de escolaridade”, o que se faz constantemente, na verdade, seria uma “desactualização acerca da investigação educacional mais recente” (BARCA; GAGO, 2001, p. 239-240). As autoras, desta forma, também desnaturalizam o adolescente, ou o aluno, ao se contraporem às concepções cognitivistas que buscam delimitar o nível ideal de progresso de aprendizagem histórica conforme o desenvolvimento visto como natural do sujeito em termos biológicos. E ainda: para as autoras, a ideia de egocentrismo da criança ou do jovem, que geralmente se encontra em determinadas teorias de corrente piagetiana, não corresponde com a realidade destes sujeitos – então amplamente pesquisada pela Educação Histórica – e nem com a literacia histórica, já que compreender a perspectiva do Outro rebate o suposto egocentrismo e revela empatia histórica (BARCA; GAGO, 2001, p. 240). O nível de “progressão”³⁷ – e não evolução – em termos de aprendizado histórico, depende muito mais das experiências vividas pelos alunos (BARCA; GAGO, 2001, p. 240) e, conseqüentemente, das ideias prévias que apresentam, da cultura em que estão inseridos (com determinados

³⁷ Para Peter Lee é “[...] necessário haver algo que as crianças apreendessem progressivamente, que operassem mudanças em suas idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças” (LEE, 2001, p. 14). A progressão de ideias esta relacionada à natureza da explicação histórica, ou seja, aprender história em termos históricos (literacia histórica). Portanto, quando se diz progressão, se pensa não em acúmulo de informações históricas, mas a capacidade de explicação histórica que envolve os conceitos estruturais da história, ou seja, os conceitos de segunda ordem.

códigos culturais conforme gênero, classe, etnia, religião, etc.) do que a idade. Outros tipos de narrativas também se fizeram presentes:

“porque se for vulgar ela vai ser estuprada”

Aqui, onde aparece a questão do estupro (dita, aliás, por uma das meninas), é fundamental considerar que, muito provavelmente, isso ocorreu devido a uma pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, o IPEA³⁸, divulgada na semana anterior, que repercutiu de maneira significativa nas redes sociais e sites de notícias, cuja uma das questões mais polêmicas foi o fato de que 65,1% dos entrevistados concordavam, total ou parcialmente, com a seguinte afirmação: “Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas”³⁹. No entanto, o próprio IPEA divulgou uma errata, esclarecendo que houvera uma troca nos gráficos e a porcentagem dos que concordam com tal afirmação era, na realidade, a de 26%. Esta errata saiu, contudo, posteriormente ao nosso trabalho em sala de aula com os resultados da pesquisa – que ocorreu em outro momento, já que este se destinava a mapear as noções sobre gênero e sexualidade dos alunos. Este tipo de narrativa, que pode ser considerada menos elaborada, corresponde ao “senso comum”, ou seja, a informações obtidas no cotidiano, na experiência de vida, mas sem que seja posta à prova, à crítica. Ainda:

“porque ela é uma figura pública”

Esta fala acima, já demonstra certa crítica (compreensão global), contudo sem a profundidade das narrativas que associam os termos “sexy” e “vulgar” com ordenamentos construídos pela sociedade. Entretanto, aqui também se visualiza esta “imposição” social, mas de forma subentendida, na medida em que, por ser “figura pública”, deve haver uma “imagem” apropriada para a sociedade.

Quando questionei sobre como a questão de gênero estava colocada dentro do contexto da propaganda, os alunos questionaram o que era a “*sirigaita*”. Respostas: “*é a recalçada*”, “*é a piriguete*”, “*as inimiga*”. Foi colocada a seguinte questão: a ofensa sobre um

³⁸Um relatório sobre a “Tolerância social à violência contra as mulheres” foi divulgado pelo IPEA em 27/03/2014. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_antigo.pdf> Data de acesso: 31/05/2014. Em 04/04/2014 foi divulgada uma errata, segundo ela, houve uma troca de gráficos, o que modificou os resultados e as conclusões. Errata disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971&catid=10&Itemid=9> Acesso em 31/05/2014.

³⁹ Fonte: IPEA/2014.

menino e sobre uma menina é igual? Tem a ver com sexualidade? Como se ofende os meninos? E as meninas? Os alunos, aqui, demonstram que assimilam e observam a existência de uma violência de gênero no plano verbal, mas não progridem, ao menos neste momento, no sentido de entender esta violência como resultado do machismo e das relações desiguais entre os gêneros.

“tem. a cada dez xingamentos entre meninos, doze são ‘viado’”

“geralmente xinga de viado. Não porque ele é gordo, feio...”

3.2.2 Aula dois: Corpo, gênero e sexualidade na *Capricho*

Na segunda aula, dia 03 de abril de 2014, retomei aspectos de análise de fonte histórica, isto é, o que, quando foi produzida, onde, para quem, em qual contexto. Juntamente com os alunos e alunas, chegamos à seguinte análise sobre a *Capricho*: o público é adolescente e de classe média, o que questionei junto aos alunos, já que o público da revista pode, eventualmente, enquadrar-se em classes sociais diversas, ainda que a revista exponha um determinado padrão de consumo. Os estudantes afirmaram ainda que a revista aborda “*coisas típicas da adolescência*” como “*sexo*”, “*famosos*” e “*tendências pra moda*”.

Foi exibida uma a imagem (n. 979, 13/11/2005 p. 60) voltada para um editorial de moda, cujo assunto é o “*Top 20*” dentro das *80 peças que vão te deixar naturalmente incrível* e, juntamente com a imagem, fui folheando e lendo alguns trechos com a sala, ao mesmo tempo em que questionava sobre seu conteúdo. Várias alunas observaram os preços das roupas, e deram a seguinte justificativa pra que a revista seja considerada de “classe média”:

Figura 7 - Edição n. 979 – novembro/2005

Top 20



✨ Os decotes atraem os olhos. Dos meninos, principalmente. O estilo tomara-que-caia é o preferido. Valoriza os ombros e disfarça quadris largos. Evite usar o elástico muito apertado.

✨ O decote ombro a ombro é o hit do verão. Deixe cair um dos lados.

✨ A combinação do ombro a ombro com top de alças fininhas dobra o seu poder. Invista.

✨ Lembre-se: decote não é só na frente. Fundo, nas costas, também causa forte.

✨ Atenção para não exagerar; se abusar do decotão, vá de calça. Duas peças muito sexy competem entre si. Pode ficar vulgar.

✨ O decote V profundo alonga a silhueta. Se quiser ficar mais à vontade pode usar um top por baixo.

Da esq. para a dir., Karmen veste blusa Olim (R\$ 99), minissaia Colcci (R\$ 238), pulseira Accessorize (R\$ 40) e brinco Acessórios Modernos (R\$ 23); Simone veste saia usada como top Colcci (R\$ 258), saia Taupys (R\$ 189) e catar Leila Maiante (R\$ 68); Nathalia veste top Naguchi (R\$ 81), calça Carmim (R\$ 347), cinta (R\$ 36) e pulseira de onça (R\$ 6) Silly Girl, brinco (R\$ 23) e pulseira (R\$ 72) Acessórios Modernos; e Claudia veste top Madalena (R\$ 152), sutiã Spezzato Teen (R\$ 40), calça Vide Bula (R\$ 251), pulseira Acessórios Modernos (R\$ 24 cada uma) e catar Leila Maiante (R\$ 68).

60

www.capricho.com.br • 13/11/2005

“daí tem os preços das roupas...”

“por causa do nível dos produtos”

“prof, mas é que nessa época, tipo, duzentos reais... porque pra gente duzentos reais é muito pouco numa saia... tipo, duzentos reais hoje não é tão caro quanto era na época”

Sobre o trecho “os decotes atraem os olhos. Dos meninos, principalmente. O estilo tomara-que-caia valoriza os ombros e disfarça os quadris largos. Evite usar o elástico muito apertado”, e o outro que dizia “Atenção para não exagerar: se abusar do decotão, vá de calça. Duas peças muito sexy competem entre si. Pode ficar vulgar”. As análises versaram sobre o corpo ali exposto:

“magro”

“modelo”

“alto”

“quadril largo”

“cintura fina”

As respostas demonstraram que não existe uma crítica mais elaborada, uma explicação pautada na lógica histórica sobre o material, sobre a fonte apresentada. São respostas fragmentadas, soltas e superficiais. Algumas respostas tiveram uma “análise”, porém, permaneceram no nível do “senso comum”.

“acho que está certo... acho que as brasileira são muito vulgares”

“não... não as brasileiras, as funkeiras”

O que vemos pode parecer desconcertante, na medida em que os alunos anteriormente conseguiram realizar uma crítica, considerando as imposições sociais como marcadoras do que seria “sexy” e do que seria “vulgar”. No entanto, pesquisadores vêm concluindo que “progressão” das ideias históricas, como já mencionado, não configura em uma “evolução”, e mais: “Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situação, e de uma forma mais elaborada noutras” (BARCA; GAGO, 2001, p. 241). O posicionamento preconceituoso manifestado pelos alunos em relação à vulgaridade de determinado grupo de mulheres implica no reconhecimento de que as noções veiculadas pela mídia, - não apenas por esta revista -, encontra respaldo na sociedade, corroborando a perspectiva de que a mídia não manipula simplesmente, mas, ao invés disto, recorre a elementos presentes na sociedade para reforça-los.

A perspectiva sobre a vulgaridade que os alunos apresentam, aqui, diz respeito à questão do corpo como a visibilidade do lugar social. Para Louro, as características corporais, cor da pele, formato dos olhos, ancas e seios, enfim, são significados pela cultura e, a partir da significação cultural, se tornam marcas de raça, gênero, etnia, classe, nacionalidade. Neste sentido, as formas de se vestir que, no entender dos alunos, foram

consideradas “sexy” ou “vulgares” representam, também, a forma com que eles percebem os sujeitos e seus lugares sociais. Segundo Guacira Lopes Louro:

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida à seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideias da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura [...] (LOURO, 2008, p. 75).

A partir deste ponto, procurei direcionar as respostas para a discussão sobre gênero e sexualidade, de modo a construir uma noção de historicidade destas identidades. O que significa que, a partir do que apresentaram como ideias prévias, procurei mediar uma análise da revista (da fonte histórica) de modo a construir uma literacia histórica. Pedi que meninos e meninas definissem “vulgaridade”:

(menino) “*mostrar a bunda*”, “*usar roupa curta*”

(menina) “*usar roupa curta*”, “*mostrar mais do que deve*”

(menina) “*quando vc só usa uma roupa curta, tipo, uma saia curta... daí você coloca tipo uma camisa... fica, tipo, normal. Agora, você coloca um top, daí uma saia super curta, um short super curto, um salto alto e uma maquiagem super forte... daí tipo, é muita informação*”

(menino) “*é o exagerado*”

(menina) “*ah, é... é mostrar mais do que deve, assim... professora, não só mostrar mais, mas o jeito de agir também. As vezes a menina pode estar com uma roupa mais de boa, mas ela age vulgarmente*”

(menina) “*ela se arruma pra provocar o outro*”

(menina) “*não é só uma roupa. É comportamento*”

Assim, os alunos continuaram a demonstrar permanências de valores e comportamentos em suas falas, sem se voltarem para uma explicação mais elaborada da fonte. Houve, nesse momento, uma interferência do professor, considerando que a vulgaridade é “da pessoa”, então, interfeiri com o seguinte questionamento: quando se diz “da pessoa” não se refere apenas as meninas. Questionei: porque os meninos não têm preocupação em ser vulgar?

“uai, como é que um menino vai ficar vulgar?”

“porque não tem como ficar vulgar”

Pudemos observar, aqui, a naturalidade com que os estudantes veem a vulgaridade como exclusividade da mulher, o que aparece nas falas tanto dos meninos como das meninas. Em seguida, exibi um quadro com algumas das questões da pesquisa do IPEA (Figura 8), já que o assunto aparecera na aula anterior. À pergunta desta pesquisa “Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas” obtive as seguintes respostas:

“eu concordo, eu acho que é verdade... não pelo fato dela, tipo, delas colocarem a roupa e os caras tem que atacar, mas...”

“mas a vulgaridade, ela tá abrindo uma porta... eu acho que se a mulher tá, se ela está se mostrando é porque ela... não que ela esteja liberando isso, mas ela tá se mostrando... e se ela não quer... não colocando, é, direito no homem, porque com muita roupa, ou pouca roupa, ele não pode estuprar”

“...ele tem aquele instinto, tem aquele desejo, e se a mulher tá mostrando...”

Figura 8 – Resumo pesquisa IPEA

Fonte: IPEA – abril/2014⁴⁰

Alguém na sala afirmou que o homem tem “*aquele instinto*” e que “*são os hormônios...*”. Podemos observar que, quando argumentam em direção à dimensão biológica – o “instinto” ou “os hormônios” –, como justificativa para o comportamento masculino, os alunos corroboram a ideia de que a dimensão biológica do sujeito determina um modo de comportamento, neste caso, tipicamente do “homem”, ou seja, uma ideia de que a identidade de gênero é fixa e estável, o que se traduz em uma permanência de concepções conservadoras e/ou preconceituosas em relação à questão de gênero. Provavelmente, estas são concepções que costumam circular em maior intensidade da sociedade e, por esta razão, a revista continua reforçando os estereótipos. É possível ver em meio às noções menos elaboradas, intermediárias e mais elaboradas algumas “narrativas nucleares” (BARCA, GAGO, 2001), um sentido preferencial na apropriação da revista *Capricho* pelos sujeitos pesquisados, que reporta às narrativas nucleares da sociedade, ou seja, o preconceito de gênero, a naturalização das supostas diferenças entre gêneros. Embora tais sujeitos apresentem o conceito de segunda ordem de mudança, e consigam por vezes contextualizar certos valores e comportamentos, no momento da análise da fonte, existe uma predominância de não se alcançar uma explicação histórica da mesma, ao contrário, assimilam o que ali é posto. Por isso mesmo, pensando nos

⁴⁰Resultados anteriores à errata divulgada pelo IPEA.

preceitos para uma literacia histórica, deve-se reconhecer que este pensamento mais elaborado da história é tarefa empreendida em sala de aula, já que os conhecimentos circulantes na sociedade tendem a serem anistóricos.

A partir destas falas, busquei trabalhar a noção de que os comportamentos, as identidades de gênero e os modos de comportamentos atribuídos ao homem e à mulher são históricos e podem mudar, que possuem uma historicidade. Afirmaríamos estarmos trabalhando estas questões na aula de História, não na de Sociologia ou na de Ciências, porque é justamente este olhar, sobre as questões de gênero sob o ponto de vista da História, que ali era importante. Através de dois exemplos, para efeitos de comparação, procurei construir um raciocínio histórico: afirmaríamos que existem alguns países com uma cultura do estupro muito acentuada onde a justificativa para a ocorrência dos estupros era, algumas vezes, o a maquiagem dos olhos das mulheres, ou a exposição de seus cabelos. Alguns alunos na sala de aula consideraram isso uma provocação, outros não. Disse ainda que, há um tempo atrás, as mulheres não frequentavam a praia de maiô, ou não viam calças como uma vestimenta feminina e, ainda, que o uso da minissaia foi uma quebra dos padrões da época. Por isso, há sempre um contexto histórico e cultural a ser levado em conta sobre o comportamento de homens e mulheres, e mesmo do que é considerado feminino, masculino e adequado para ambos os gêneros.

Ainda no contexto da discussão sobre esta pesquisa, podemos analisar algumas falas. Quando uma das alunas se posicionou em relação aos resultados, dizendo que “*é uma opinião masculina*”, algumas alunas concordaram, outros, se contrapuseram a tal opinião – ouviu-se um “*eu discordo*”. O professor Roberto interferiu, observando que o enunciado deveria ser levando em conta, pois se a pesquisa se referia à opinião “do brasileiro”, ficaria subentendido que as perguntas foram direcionadas a homens. Algumas falas:

“é muito machista”

“se falar ‘dos brasileiros’ subentende-se que... agora se falar ‘o brasileiro’ é um brasileiro específico”

Esta questão diz respeito à operação do gênero no plano da linguagem, isto é, o modo como se utiliza a linguagem corresponde ao protocolo pelo qual “organizamos” as pessoas em relação ao gênero. Tal protocolo demonstra, ainda que de modo implícito, a forma como os indivíduos se posicionam no terreno social, uma vez que a linguagem também atua

na normatização e definição dos sujeitos. Esta fala demonstra que, embora haja algumas objeções em relação à pesquisa, não se questiona o uso sexista da linguagem quando esta universaliza o sujeito masculino.

3.2.3 Aula três: Trabalho de Análise da Fonte

No terceiro e último dia de prática em sala de aula, no dia nove de abril, realizei uma atividade didática, na qual os alunos teriam de fazer a sua própria análise da fonte. Pedi pra que respondessem a duas perguntas sobre uma enquete específica da *Capricho*, escolhida por mim, intitulada, “Ser sexy é...” (edição n. 979, nov/2005, pag. 66, e 67 – Figura 09). A primeira questão trata de uma análise da *Capricho*. Assim, através destas respostas, intencionei analisar se a discussão sobre fontes históricas, feita anteriormente, fez algum sentido e, ainda, de que forma os alunos fariam uma análise de fonte. Elaborei a seguinte questão:

1. Com base no que foi discutido em sala de aula sobre “fontes históricas” analise a enquete que a revista apresenta. Não se esqueça dos pontos principais: qual o seu contexto de produção; quando foi produzida (coloque data, página, edição); por quem, a que público se destina; do que ela trata;

Figura 9 - Enquete “Ser sexy é...”. Edição n. 979 – nov/05 –.



Com isso conseguimos que os alunos fizessem uma análise formal da revista, ou seja, questionando elementos básicos, iniciais para a explicação da fonte documental. Neste momento o objetivo era de que os alunos percebessem a revista como uma fonte histórica, como um lugar em que, dependendo de sua data de publicação, autor da publicação, destinação e intencionalidades, veiculava um ponto de vista. Os alunos conseguiram responder tais questões, como se vê nas respostas abaixo, indicando estes dados da revista, e entendendo que o público-leitor da mesma seria de “adolescentes e pré-adolescentes” de “classe média alta”, interessado em moda, beleza, comportamento.

Uma enquete feita para estabelecer uma comparação e, ao mesmo tempo, uma visão geral sobre a opinião dos homens e mulheres sobre a vestimenta que eles acham mais sexy em mulheres, no contexto informativo. Foi produzida em 13/11/2005, páginas 66 e 67, foi produzida por Jo Hallack e Adriana Yoshida. Se destina a adolescentes da classe média-alta, voltada as meninas. O contexto no qual ele foi feito, foi abordado o assunto “ser sexy”, publicado na revista Capricho, edição nº979.

A revista apresenta uma enquete sobre comportamento feminino perante os meninos, como ser sexy, etc... É interessante ver com o passar do tempo os conceitos de sexy e bonito mudam.

Foi na edição de 13/11/2005 pag. 66, e 67 feita pela editora de moda da Capricho Adriana Yoshida, e se destina ao público feminino juvenil pois se trata de “dicas”. Edição da Capricho pela Adriana e foi publicada no site www.mundoestranho.com.br. 979

Uma enquete feita para estabelecer uma comparação geral sobre os estilos que as mulheres preferem adotar e sobre qual os homens preferem para elas, no contexto informativo.

13/11/2005, pg 66 e 67, revista Capricho, Ed n° 979

É destinada a garotas adolescentes e pré-adolescentes de classe media em geral, na minoria garotos simpatizantes também.

A revista discute os padrões de ser sexy nos padrões da moda.

A revista apresenta a opinião dos jovens, foi produzida por eles, pelo comportamento de meninas de opinião dos meninos de como ser sexy.

Data 13/11/2005, pg 66 e 67

Pela editora de moda da Capricho, público destinado aos adolescentes e trata sobre o comportamento de meninas e meninos. Edição revista capricho por Adriana Yoshida, publicada no site mundo estranho, edição n° 979.

Foi produzida através de uma pesquisa feita para meninos e meninas que respondiam o que eles achavam sexy nas meninas, foi publicado em 13/11/2005 na pagina mundoestranho.com.br editada pela Capricho, essa pesquisa foi direcionada ao público feminino, de classe média de 10 a 18 anos.

Contexto: década de 2000. Quando foi produzida: 13/11/2005, página 67, edição n° 979.

Por quem: Revista Capricho, Editores como Adriana Yoshida

A que público se destina: à meninas, que se interessem por moda e que queiram saber a opinião de meninas, meninos e consultores sobre a melhor maneira de se vestir.

Do que ela trata: trata de moda, beleza idealizada, ser “sexy” (opinião de meninos, meninas e consultores sobre o assunto).

É apontar e representar as ideias dos meninos sobre o que eles gostam e acham sexy, foi produzida 13/11/2005 página 66 e 67 edição 979. Foi produzida pela Capricho e é destinada ao publico feminino, para elas saber sobre o que os meninos gostam.

Com a segunda pergunta, busquei focalizar o que os alunos apreenderam da discussão acerca das identidades de gênero, o que viam na revista em relação às ideias de gênero, sexualidade e corpo e de que forma concebiam estas questões, se de maneira problematizadora, crítica e contextualizada, ou não.

2. Que ideias de corpo, gênero e sexualidade podemos perceber na enquete apresentada pela revista? Quais os elementos indicam estas ideias?

Os destaques que os alunos deram demonstram uma problematização da fonte. Contudo, é preciso ressaltar que esta problematização, ou em outras palavras, a construção da literacia histórica, só foi possível com a minha mediação e a do professor. As ideias prévias demonstram a predominância da permanência de referenciais culturais conservadores, os estereótipos de gênero, o chamado “senso comum”. A partir destas ideias, tentei uma reelaboração das questões de gênero junto aos alunos na análise de uma fonte, de modo que com este procedimento, ou seja, o procedimento metodológico do historiador, fosse possível problematizar a fonte e em consequência, o preconceito de gênero. Apoiei-me nas noções que estes sujeitos já tinham sobre relação passado-presente, mudança, empatia, que configuram conceitos de segunda ordem, e pretendi mobilizá-los para uma análise crítica, própria do campo investigativo da história e assim alcançar uma explicação mais coerente e satisfatória.

Quando se diz que o ponto fundamental da literacia histórica seria o domínio de capacidades historiográficas, - dos procedimentos de elaboração do conhecimento histórico -, então pautado na análise de fontes históricas, pressupõe-se a noção de que a história é de natureza multiperspectivada. A interpretação das fontes, ao trazer o reconhecimento da existência de outras perspectivas em relação aos pontos de vista de outros grupos, sujeitos e sociedades, de outros tempos (passado) ou do mesmo tempo (presente), ou ainda, de outras regiões ou contextos, caracteriza um nível de pensamento histórico (BARCA; GAGO, 2001, p. 241-242): “as fontes históricas são, por natureza, diversificadas nas suas perspectivas e não apenas na sua forma” (BARCA; GAGO, 2001, p. 242). Contudo, era necessário superar este primeiro entendimento, da multiperspectividade histórica, em que a revista é vista como determinada versão sobre a questão de gênero, e buscar uma reflexão sobre se esta versão poderia ser problematizada. Neste próximo momento, o objetivo é o de dar sentido à fonte, questioná-la na sua perspectiva, sendo que: “A consideração de diversidade de perspectiva em História não significa, admitir que todos os pontos de vista são de igual validade” (BARCA; GAGO, 2001, p. 243). Desta forma, passa-se para a interpretação dos valores presentes na fonte, conforme critérios históricos, em um exercício de reflexão crítica (BARCA; GAGO, 2001, p. 243).

Os alunos conseguiram perceber que a revista apresenta, através da enquete, as noções circulantes na sociedade, permeadas por *estereótipos*. Ao fazer este tipo de

pergunta, sobre o que é ser sexy ou ser vulgar, este material já insere seu sentido preferencial sobre a questão de gênero, induzindo respostas que também reproduzem valores relacionados à questão do que seria *ideal* e adequado – *perfeito*, como dizem os alunos – para a mulher. Deste modo houve considerações pontuais sobre o corpo ideal, que deveria apresentar-se como compatível aos padrões *impostos* pela sociedade.

Beleza idealizada⁴¹, *corpo perfeito, e roupas da moda, e atitude sexy, modo de se comportar. As opiniões expressas nesse artigo dão a entender isso, as ideias que eles colocam como regras.*

*Ideias de corpo e **beleza idealizada**, perfeito. **Impõe estereótipos:** cabelos lisos, roupas, saltos.*

*Podemos perceber que para ser sexy as meninas seguem determinados **padrões da sociedade**, a maioria segue a moda. Na pesquisa a maioria das respostas dos meninos são iguais a das meninas.*

*Ideias de um corpo feminino **perfeito**, os elementos são as perguntas feitas para os meninos, e perguntas provocativas como: “Você não ficou curiosa para saber do que os caras gostam”*

*Um **corpo perfeito “de modelo”**, que seja sexy e agrade as meninas, podemos perceber isso na enquete pois apresentam muitas perguntas sobre o assunto, como: “Você considera alguns destes itens sexy?”.*

*Existe um **corpo idealizado, uma menina com beleza idealizada** indicada nas opiniões dos meninos e consultores sobre o que é ser “sexy”, quais as “melhores” roupas e acessórios a serem usados criando-se assim um estereótipo. Percebe-se que a menina idealizada através das opiniões usa decote, salto fino, gosta de minissaia e usa calça justa na balada com brincos em geral como acessórios. O cabelo “**tem que ser**” comprido; a menina perfumada ou com lápis preto nos olhos chama a atenção, assim como a que tem marquinha de biquíni.*

Assim, na revista o corpo deve adequar-se a tais padrões ideais, a certas *regras*, mas principalmente o corpo feminino, da *menina*, que “tem que ser” de determinada forma. Através da enquete, das respostas dos leitores, a revista reitera seu próprio sentido preferencial, mas os alunos apontam os problemas desta perspectiva, defendendo seu próprio ponto de vista, agora diferente, mais elaborado do que no início das atividades desenvolvidas em sala de aula para esta pesquisa. Inclusive, os alunos conseguiram perceber que a revista, a enquete, compreende que o corpo feminino deve ser visível ao Outro masculino, como imagem de sedução. O corpo feminino, além de adequar-se “aos olhos da sociedade”, nesta

⁴¹Foram grifadas as palavras-chave dos textos dos alunos, que evidenciam suas noções.

linha de pensamento presente na revista, precisa ajustar-se ao desejo ou à *opinião* do homem, deve *agradar*, deve *conquistar*.

*Podemos perceber que para estar entre os padrões da sociedade é necessário possuir características pessoais que **agradem** aos outros e que esteja sempre em tendência. A revista apresenta várias enquetes que expressam o modo de ser e se tornar mais “sexy” **aos olhos da sociedade**.*

*A ideia de sexualidade é a **conquista** de meninas para meninos dando a ideia de que para conquistar o menino tem que se vestir da forma que eles querem, usando decotes, minissaias e exibindo o corpo.*

*A ideia de sexualidade é a conquista de meninas para meninos, **saber conquistar meninos** pela roupa.*

*A ideia é que pelas pesquisas como as meninas podem se vestir sabendo a **opinião masculina**, o modo sexy de ser.*

Alguns alunos consideraram as diferenças e as semelhanças em relação à opinião de garotos e garotas na enquete, o que indica a atribuição de significado quanto à fonte que preza o aspecto relacional e comparativo, imprescindível na literacia histórica.

*Observando os resultados é possível perceber que há uma certa **concordância** entre as respostas dos homens e mulheres, **apesar de haver algumas diferenças**, principalmente em relação as suas opiniões sobre a peça de roupa que mais gostam e o acessório feminino que mais se destaca, levando em conta as respostas, pode-se concluir que, para as mulheres o significado de “ser sexy”, nos pontos onde a discordância, elas preferem algo considerado menos “vulgar” do que os homens, que por sua vez preferem as minissaias às calças justas escolhidas pelas mulheres.*

*Que ambos os gêneros, podemos perceber uma **semelhança** nas respostas, porém as meninas preferem ser menos vulgar, **diferente** dos homens. Nas ideias de corpo, as mulheres valorizam mais o corpo, sendo mais elegantes, diferentemente dos homens e sexualidade as mulheres preferem ser mais cuidadosas no começa não sendo vulgar, já o homem prefere mulheres mais digamos “ousadas”.*

*Observando a pesquisa, vemos algumas **semelhanças** entre os gostos dos homens e mulheres em geral tendo **poucas diferenças**, no quesito sexy os homens opitam pela vulgaridade enquanto as mulheres opitam por uma roupas mais comportada.*

*Como podemos ver na enquete, podemos perceber que **ha um consenso** entre alguns topicos apresentados, porem no contexto de “ser sexy”, as*

mulheres optam por uma vestimenta menos vulgar, já os homens quer algo mais provocante.

*Como observado na enquete, pode-se perceber um **certo consenso** entre alguns tópicos apresentados, porém no contexto de “ser sexy”, as mulheres optam por uma opção menos vulgar, enquanto os homens preferem algo relacionado à algo que realmente mostre o corpo delas. Isso pode ser observado na preferência de minissaias por parte dos homens e calças justas por parte das mulheres.*

Também se observa que, apesar das diferenças e semelhanças entre as opiniões dos dois sexos, os alunos subentendem a noção de que a opinião masculina é da ordem do desejo, enquanto que a opinião da mulher nem sempre corrobora a visão masculina, ou em outras palavras, nem sempre a mulher pensa em acordo com o objetivo de se ajustar ao olhar masculino.

Sobre o resultado do trabalho didático-pedagógico, pode-se considerar que, quando houve, em alguns momentos, uma reinterpretação do discurso da revista, foi satisfatório. Na medida em que questionam o as imposições veiculadas pela *Capricho*, e tomam tais imposições como regras e padrões que seriam imprescindíveis à adaptação ao olhar de um Outro masculino, os alunos, no meu entendimento, superam o “senso comum”, ainda que por intermédio de discussões, reflexões orientadas e o uso escolar da fonte histórica. Porém, nem todas as respostas indicaram que houve uma progressão na explicação histórica e, eventualmente, que houve um reforço das ideias apresentadas pela fonte:

*Mulher com **corpo bonito**, pernã, peitã, lindos cabelos longos e lisos, bem vestida. Os mais votados são a preferência dos jovens.*

***Corpo ideal** passado pela revista é o corpo de uma menina magra, com bastante peito e bunda e que quer chamar a atenção dos meninos. Exemplos como decote, pernas de fora, minissaia mostram isso.*

*Um **corpo ideal** seria um corpo de moda, que atraem os meninos sendo sexy.*

Contudo, respostas como estas, que não tomam o discurso da revista de forma problematizadora, mas, ao contrário, reforçam e corroboram a fonte, não devem ser entendidas de maneira desanimadora porque, como já dito, narrativas discrepantes entre os alunos são passíveis e evidenciam o fato de que não existe uma linha evolutiva para o pensamento histórico. Isto pode acontecer, eventualmente, com um mesmo aluno ou aluna, que pode dar uma resposta mais ou menos elaborada, no sentido de uma literacia histórica, em

assuntos diferentes. Em alguns momentos, por exemplo, quando os estudantes pediam-me ajuda com as questões propostas, via-se que faziam uma leitura problematizadora, mas que não era transcrita, colocada em linguagem escrita.

Sobre os usos e interpretações da *Capricho* podemos considerar que, em um primeiro momento, houve uma assimilação do que a revista apresenta. Quando se diz, por exemplo, que as brasileiras “*são muito vulgares*”, isto é o que, provavelmente, é dito nos espaços de sociabilidade do aluno. A partir disto, insistimos na necessidade de considerar tais ideias – tanto conceituais quanto, nesse caso, morais – que, com este aluno, entram na sala de aula, mesmo que não haja possibilidade de sistematizar, efetivamente, de onde provêm. Mas, é a partir delas que, como mostra esta prática em sala de aula, se fazem as possibilidades de direcionar a construção de uma literacia histórica, o que procurei fazer, interferindo nestas ideias, reelaborando-as e mostrando que a fonte pode (e deve) ser questionada e historicizada. As conclusões apresentadas em determinadas respostas – em que o aluno vai de uma ideia conservadora sobre a vulgaridade da mulher, à concepção de que seu corpo e sua sexualidade são assistidos, são normatizados pelo olhar do outro e pela sociedade – demonstram do pensamento histórico do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso desta dissertação nos ocupamos com uma série de questões que cercaram o nosso problema, tanto teóricas quanto metodológicas, e por vezes imprevisíveis, que foram, no fazer-se da pesquisa, se mostrando cada vez mais importantes e complexas. Na medida do possível e dentro dos limites do texto, procuramos transformar as problemáticas em reflexão, tentando perpassar a literacia histórica e o pensamento histórico de alunos e alunas.

Em um primeiro momento, preocupamo-nos com o perfil dos estudantes do 2ºA, o sujeito sobre o qual incidiam as nossas hipóteses. Vários pontos de conflito se estabelecem na definição destes sujeitos, denominados ora jovens, ora adolescentes e, por isso, foi necessária uma desconstrução de algumas noções naturalizadas sobre estes. Abordamos a adolescência de uma perspectiva histórica, ou seja, que buscase refletir sobre a construção discursiva acerca desta fase da vida, a fim de não tomarmos como naturais determinados comportamentos que são construídos cultural e historicamente. Procuramos não reproduzir o que é de lugar comum sobre tais adolescentes, pensando na pluralidade de culturas juvenis relacionadas aos estudantes. Na aproximação com os estudantes em sala de aula esta diversidade é perceptível e, também por isso, é complexo afirmar que são desta ou daquela maneira porque a adolescência assim os determina.

Da mesma forma, quando analisamos as “falas” destes sujeitos através de uma “codificação aberta”, pudemos constatar que o que conhecemos como conceitos substantivos (mudança, relação passado-presente, empatia histórica), não obedece uma linha evolutiva e natural, culminando em uma noção mais elaborada sobre as questões de gênero. Em outras palavras, quando indagados através da revista *Capricho* sobre temporalidade, tendiam a responder com narrativas mais elaboradas, demonstrando uma literacia histórica. Contudo, quando o assunto era, efetivamente, as questões de gênero, a tendência era de respostas pautadas em narrativas soltas e fragmentadas, que indicavam uma propensão para reproduzir os preconceitos circulantes na sociedade.

Pensar as questões de gênero para estes sujeitos é também problemático. Seus modos de pensar as identidades de gênero, de vivê-las e significá-las, e a forma como constroem as suas próprias relações não está fora do ambiente escolar, pelo contrário, está intrinsecamente ligada às relações que os meninos e as meninas mantêm em meio à cultura escolar. Assim, buscamos retomar alguns aspectos do debate acerca da instituição escolar tomada como uma produtora das diferenciações de gênero, já que desde muito cedo a escola

exclui sujeitos, constrói as diferenças, diz qual é o gênero e a sexualidade aceitáveis, legítimos, e quais não o são. Uma reflexão acerca da noção de cultura escolar foi também necessária, e nos permitiu ponderar que, embora, talvez a escola produza, através de várias práticas discursivas, cotidianas, do currículo, dos conteúdos, uma identidade vista como o centro, pode ocorrer que alguns sujeitos escapem a estas disciplinas.

Em um segundo momento, discutimos acerca das várias dimensões que assume a revista *Capricho* no contexto da nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que é um documento a partir do qual pensamos a construção midiática do corpo da sexualidade, de relações e identidades de gênero, tal revista é a fonte histórica utilizada em contexto escolar, tanto para a construção de uma literacia histórica nas questões de gênero como um suporte para que apreendêssemos o pensamento histórico sobre gênero dos alunos. Deste modo, foi indispensável que a interrogássemos sobre os seus aspectos enquanto fonte histórica e seu contexto de produção e, assim, entendemos a revista como um produto da cultura midiática, uma revista de consumo capaz de conformar gostos, comportamentos, identidades de gênero, enfim, na mesma medida em que é produzida pelo público que a lê, tanto porque ressignifica e reinterpreta seus enunciados, quanto porque uma literacia histórica possibilita que seja questionada. Porém, a pesquisa demonstrou que, porque este material midiático, para não distanciar-se do horizonte de expectativa de seus leitores, divulga mensagens problemáticas em relação às questões de gênero. Ainda, a apropriação dos sujeitos da pesquisa mostrou-se mais assimiladora do que transgressora, ou seja, os saberes prévios dos alunos em relação às questões de gênero se coadunavam com os da revista.

Através do direcionamento da análise da revista como fonte, em sala de aula, foi possível aproveitar os conceitos de segunda ordem que os alunos já apresentavam, para que se fizesse uma problematização dos valores veiculados pela revista. Neste contexto, a relação entre a *Capricho* e os estudantes com que desenvolvemos o trabalho se mostrou complexa e dinâmica, já que tais estudantes apresentaram, com a atividade didático-pedagógica desenvolvida, uma interpretação contextualizada da fonte e, em vários momentos, uma visão questionadora da mesma. Ainda que, quando observados, os jovens demonstrem sofrer alguma influência da cultura midiática, continua problemático afirmar que a *Capricho* impõe normas de gênero que são recebidas pacificamente pelas leitoras e leitores. Se a revista veicula noções de gênero heteronormativas, estáveis e sexistas, isso não se dá de maneira unilateral nem meramente impositiva. Entretanto, com o trabalho em sala de aula, de crítica da revista como fonte, foi possível a apropriação deste material de forma problematizadora.

Acerca do pensamento histórico dos sujeitos estudantes do “2ºA”, contextualizamos, antes, o campo investigativo da Educação Histórica e fizemos uma discussão sobre a “literacia histórica”, baseados nas reflexões de Peter Lee. Posteriormente, fizemos uma análise, mais voltada para a descrição da prática, das respostas dos estudantes. Observa-se que as meninas e meninos do ensino médio produzem conhecimento histórico e dão respostas complexas às questões que colocamos sobre gênero, desde que direcionados neste sentido. Pareceu-nos que os preconceitos de gênero são suficientemente consolidados na sociedade para permanecerem no conhecimento prévio dos alunos. Neste sentido, a revista não “manipula”, mas termina por reforçar certos valores e comportamentos já presentes na sociedade. Assim, repetimos, que por intermédio da construção da literacia histórica em sala de aula, ou seja, de uma lógica histórica que se pauta principalmente nos conceitos de segunda ordem, se dá condições para que o aluno possa transpor esta lógica para a análise de outros materiais, outras fontes, fora da escola, usando-a para pensar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Foi produzido um volume considerável de material a partir do qual se pode analisar o pensamento histórico dos alunos, que não coube todo aqui, mas servirá de base para artigos e reflexões futuras. Procuramos trabalhar com as respostas e falas de alunos, buscando construir um modelo de apropriação da revista e/ou modelos de interpretação sobre as questões de gênero. Evidentemente algumas respostas se “desviam” destes modelos ou categorizações, o que é compatível com o referencial metodológico que optamos utilizar. É necessário destacar, também que, para o trabalho didático-pedagógico em direção à construção da literacia histórica, tivemos apenas três momentos, o que significa dizer que o tempo foi curto. Mas, apesar disto, os resultados se mostraram satisfatórios e nos permitem afirmar que os alunos apresentam um grande potencial para pensar historicamente, que deveria ser devidamente canalizado pelo professor. Ainda, não podemos ser categóricos em relação ao trabalho do professor-titular em questão, já que este trabalho não foi observado com aprofundamento mas, podemos dizer, nos pareceu que o professor Roberto não tem problemas de relacionamento com os alunos, e reconhece que estes apresentam saberes históricos prévios e importantes, que se pauta na ideia de que a literacia histórica deva ser construída em sala de aula. Por isso, constantemente problematiza diversas temáticas pertinentes ao nosso tempo, na relação com o passado. Isto, de certo, facilitou nossa pesquisa e influenciou os resultados que obtivemos com a atividade didático-pedagógica então desenvolvida na mesma.

Ainda, não foi possível desenvolver e avançar na compreensão de algumas questões, por exemplo, a recepção e apropriação, em um sentido mais contextualizado, das leitoras da revista *Capricho* dentro do recorte temporal com o qual trabalhamos, o que demandaria entrevistar ou contatar leitoras hoje adultas, manejar suas memórias e reconduzir a pesquisa para outras direções. Um terreno no qual, quem sabe, pisaremos em algum futuro acadêmico.

Também, consideramos esta pesquisa apenas como um ponto de partida na investigação sobre o pensamento histórico dos alunos, que abre possibilidades de para refletir em que medida a “literacia histórica”, categoria cunhada por Peter Lee amplia o escopo de intervenção do professor de História na cultura histórica de seus alunos e alunas em relação às questões de gênero.

Trabalhar com fontes históricas em sala de aula, na busca de que elas sejam mais do que um apêndice do conteúdo, ou uma ilustração sobre o que se diz acerca do passado, mas que se produza um conhecimento histórico a partir delas, de sua leitura e interpretação, não é uma tarefa pronta nem fácil. Refletir e pesquisar sobre o uso que se faz destas mesmas fontes em sala de aula é igualmente difícil. Ao mesmo tempo, estas duas dimensões envolvem ser um professor-pesquisador e, no tocante a esta pesquisa, conciliar estas duas funções se configurou em uma dificuldade, mas também em um desafio. A respeito da discussão de gênero, esta tarefa expôs a necessidade de dosar, em uma mesma prática, a investigação sobre o pensamento dos alunos com orientações a respeito de suas dúvidas sobre gênero e sexualidade.

Concluindo, podemos afirmar que, apesar das angústias e inquietações teóricas e a dificuldade de investigar o pensamento histórico de jovens, foi possível refletir sobre alguns caminhos para trabalhar as questões de gênero na disciplina escolar de História, sobretudo através de fontes, importantes e fundamentais na construção de uma “literacia histórica”.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A., & KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Um enfoque psicanalítico. 4 ed., Porto Alegre: Artmed. 1985.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 14, v. 1, pp. 239-261, 2001.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**. V. 7, n. 1, pp. 115-126, jan/jun 2007.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) Dez anos de pesquisa em ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR. pp. 93-112. 2006.
- BERTOLLI FILHO, C.; TALAMONI, A. C. B. Corpo de (revista) adolescente. **Revista Comunicação Midiática**. 7 ed., ago/2007. p. 115-132.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora zero Limitada, 1983.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. **Mulher de papel**: a representação da mulher na imprensa feminina. São Paulo: Summus Editorial, 2009.
- BUTLER, Judith. A ordem compulsória do sexo/gênero/desejo. In: _____ **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 6 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed., Belo Horizonte, Autêntica: 2000.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In; ROCHA, Helenice; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. FGV Editora, 2009.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, 2013.

CASTRO, Ana Lúcia de. Corpo, consumo e mídia. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 1, n. 1, 2008.

CASTRO, Ana Lúcia de. Corpos reais e corpos desejados: apontamentos para uma reflexão sobre corpo e identidade na contemporaneidade. **Espaço Plural**. Unioeste, Marechal Cândido Rondon: Edunioste. Ano XI, n. 23, 2010. p. 40-47.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da História**. Trad. Maria de L. Meneses. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A constituição da adolescência como um “problema” In CESAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo, Paz e Terra: 2001.

CHARTIER, Roger & BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: **Práticas de Leitura**. CHARTIER, ROGER. (Org.). São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (dir). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Um convite para olhar a educação sob outros ângulos. In _____ (Org.) **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, Maria de Fátima. Temas transversais dos PCNs: uma análise de gênero e sexualidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

FARIA FILHO L. M., GONÇALVES I. A., VIDAL D. G. e PAULILO, A. L.. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FEATHERSTONE, Mike. Teorias da cultura de consumo. In **Cultura de Consumo e Pós-Modernismo**. Trad. Julio Assis Simões. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

FERNANDES, Eugénia M.; ALMEIDA Leandro S. et al. Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001.

FERRAZ, Francisco César. Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; GOELLNER, Silvana Vilodre. A promoção do estilo atlético na Revista Capricho e a produção de uma representação de corpo adolescente feminino contemporâneo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 2, 2008a.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo e Gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos. **Motrivivência**, n. 19, 2008b.

FISCHER, Rosa. Maria. Bueno. **Adolescência em discurso**: Mídia e produção de subjetividades. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

FISCHER, Rosa. Maria. Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: Qual Conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College the France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom mocismo**. Cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE FILHO, João. Em cartaz, as garotas superpoderosas: a construção discursiva da adolescência feminina na revista Capricho. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, v. 8, n. 3, 2006. p. 102-111.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem fronteiras**. v. 7, n. 1, Jan/Jun 2007, p. 123-136.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Ribeirão Preto: **Paidéia**, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta 12 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (dir). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2 ed., São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; CHASSOT, Sophia Seibel. O projeto gráfico de revistas: uma análise dos dez anos da revista Capricho. **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 5, n. 10, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, jan.-jun. 2001, n. 1. p. 9-43.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. in NOVAES, Regina; VARINNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. 2 ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno Tradução de Ivone Castilho Benedeti, Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 10 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 11 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

LEE, Peter. Por que aprender história? **Educar em Revista**. Editora UFPR: Curitiba, n. 42, out./dez. 2011. p. 19-42.

LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (Org.). Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. **Actas das 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008. p. 11-32.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e museus**. Universidade do Minho, 2003.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Actas das 1ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed., Belo Horizonte, Autêntica: 2000.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____ **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 57-87.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do “gênero”. In: _____ **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Unicamp, Campinas, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago, 2008b. p. 17-23.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Cultura**, 2007, n. 25, p. 235-245.

MAIGRET, Éric. **Sociologia da comunicação e das mídias**. Tradução de Marcos Editora Senac São Paulo: São Paulo, 2010.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud é más que una palabra. In ARIOVICH, Laura et. al. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos. 1996.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura popular e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista: Imprensa e Práticas Culturais em tempos de República, São Paulo (1890 – 1922)**. Edusp: São Paulo, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, Unicamp: Campinas. v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007. p. 39-50.

MEYER, Dagmar Estreermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIRA, Maria Celeste. **O leitor e a banca de revistas**. A segmentação da cultura no século XX. São Paulo: Olho D'Água/Fapesp, 2003a.

MIRA, Maria Celeste. O masculino e o feminino nas narrativas da cultura de massas ou o deslocamento do olhar. **Cadernos Pagu (21) – Olhares alternativos**. Campinas: Unicamp, 2003b

MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil**. Educ. Soc., Campinas v. 24, n 85, p. 1203-1235, dezembro 2003.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

PAIS, José Machado. Definindo uma problemática e um método de investigação. In: _____ **Culturas Juvenis**. 2. ed., Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAULA, Silas de. Estudos culturais e receptor ativo. In: RUBIM, A. A.C; BENTZ, I. M. G;

PINTO, M. J. (Orgs.). **Produção e Recepção dos Sentidos Midiáticos**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 131 – 141.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**. São Paulo, v. 24, n. 1, 2005. p. 77-98.

POL, Milan; HLOUŠKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jiří; Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 63-79, 2007.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente** / Márcia Elisa Teté Ramos. – Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **“TUDO ISSO ANTES DO SÉCULO XXI”:** Estruturas e Significados em Narrativas da História do Brasil por Estudantes do Ensino Fundamental. Regina Maria de Oliveira Ribeiro. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da comunicação**. Editora Penso. Porto Alegre, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SABAT, Rute. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SALIBA, Elias Thomé. Pequena história do documento: Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla Bassanezi; & LUCA, Tânia Regina. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Cultura das mídias revisitada. In: _____ **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Daniela Barsotti. **Ideais de mulher**: estética, visão de corpo e relações afetivo-sexuais veiculados pela mídia escrita em revistas direcionadas ao público jovem no contexto brasileiro. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SANTOS, Daniela Barsotti; SILVA, Rosalina Carvalho. Sexualidade e normas de gênero em revistas para adolescentes brasileiros. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.17, n.2, 2008. p.22-34.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica, um desafio para o ensino de história no século XXI. **História & Ensino**. Londrina, v. 15, Ago 2009. p. 09-22.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. V 20. nº 2. Jul/dez 1995. p. 71 – 99.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 65-98.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de história. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo (Orgs.). **Ensinar e aprender História**: História em quadrinhos e Canções. Curitiba: Base, 2010.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação**: Um manual para o educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WILLIAMS, Raymond. La tecnología y la sociedad. In: **Televisión. Tecnología y forma cultural**. 1 ed. Paidós, Buenos Aires: 201.

Fontes:

Revista *Capricho* - abril de 2005 a março de 2006

Mediakit Capricho – disponível em www.publiabril.com.br, data de dowload: 29/03/2013

Sites:

www.publiabril.com.br/capricho

www.capricho.abril.com.br

www.meioemensagem.com.br/

www.aner.org.br/conteudo/estudos

www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/

www.abep.org

www.dictionary.cambridge.org

www.ipea.gov.br