

# “Sapo, quem está educando a gente?”: as tiras de Armandinho e suas pedagogias

Brum, Lucas Pacheco  <sup>1</sup>

Leite, Maria Cecília Lorea  <sup>2</sup>

Cunha, Natália Ferreira da  <sup>3</sup>

## RESUMO

Analisa-se uma tirinha do ilustrador Alexandre Beck, protagonizada pelo personagem menino Armandinho e o seu sapo de estimação. A imagem é acionada pela ferramenta conceitual das pedagogias culturais, que reflete acerca das pedagogias que estão fora e dentro dos espaços educativos, estas últimas legitimadas pelos currículos. Este texto está inserido nos campos de teorização dos Estudos da Cultura Visual e das pedagogias culturais dos Estudos Culturais em Educação. O objetivo é explorar as camadas discursivas entre o verbal e o não-verbal e suas relações e conexões com as práticas educativas contemporâneas. Segue-se a perspectiva metodológica dos Estudos da Cultura Visual, que considera os elementos discursivos que compõem a imagem, não se restringido a elas. Os discursos da tira, em consonância com a literatura teórica mobilizada neste artigo, questionam a ideia de que o contexto familiar e escolar seriam as únicas instâncias educativas que exercem a função de ensinar e educar.

*Palavras-chave: pedagogias culturais; cultura visual; Armandinho; sapo.*

## “Sapo, who is educating people?”: Armandinho’s strips and their pedagogies

## ABSTRACT

A comic strip by illustrator Alexandre Beck, featuring the character Armandinho and his pet frog, is analyzed. The image is approached through the conceptual framework of cultural pedagogies, which reflects on pedagogies both outside

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Email: lukaspachecobrum@yahoo.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5285954663480904>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Email: mclleite@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6507656416518174>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Email: nataliafdacunha@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7342535929418299>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1388-3730>.

and within educational spaces—the latter legitimized by curricula. This text is situated within the fields of theorization of Visual Culture Studies and the cultural pedagogies of Cultural Studies in Education. The aim is to explore the discursive layers between the verbal and the non-verbal, as well as their relations and connections with contemporary educational practices. The methodological perspective follows that of Visual Culture Studies, which considers the discursive elements that compose the image, without being restricted to them. The discourses present in the comic strip, in line with the theoretical literature mobilized in this article, question the notion that family and school contexts are the only educational instances that perform the role of teaching and educating.

*Keywords: cultural pedagogies; visual culture; Armandinho; frog.*

## **“Sapo, ¿quién educa a la gente?”: las tiras cómicas de Armandinho y sus pedagogías**

### **RESUMEN**

Se analiza una viñeta del ilustrador Alexandre Beck, protagonizada por el personaje Armandinho y su rana mascota. La imagen se aborda desde la herramienta conceptual de las pedagogías culturales, que reflexiona sobre las pedagogías que existen tanto fuera como dentro de los espacios educativos, siendo estas últimas legitimadas por los currículos. Este texto se inscribe en los campos de teorización de los Estudios de Cultura Visual y de las pedagogías culturales de los Estudios Culturales en Educación. El objetivo es explorar las capas discursivas entre lo verbal y lo no verbal, así como sus relaciones y conexiones con las prácticas educativas contemporáneas. Se adopta la perspectiva metodológica de los Estudios de Cultura Visual, que considera los elementos discursivos que componen la imagen, sin limitarse a ellos. Los discursos presentes en la viñeta, en consonancia con la literatura teórica movilizada en este artículo, cuestionan la idea de que el contexto familiar y el escolar sean las únicas instancias educativas que desempeñan la función de enseñar y educar.

*Palabras clave: pedagogías culturales; cultura visual; Armandinho; rana.*

### **INTRODUÇÃO**

Em números incalculáveis, as imagens passaram a conviver e mediar nossas relações sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas. Imagens sofisticadas, de altíssimas resoluções, sejam elas impressas em diferentes suportes bidimensionais, tridimensionais, em movimento, eletrônicas,

2D, 3D, e digitais, interpelam, governam e fabricam nossos corpos, condutas, pensamentos, atitudes, sentimentos e experiências. Em toda a história, nunca se produziu, consumiu e compartilhou tantas imagens. Do mesmo modo, as sociedades contemporâneas aperfeiçoam as práticas de visualização.

Estudo de Savan (1994) estimou que, no início dos anos de 1990, cerca de 16 mil imagens eram consumidas por um único sujeito diariamente. Entre elas, estavam anúncios publicitários, logotipos de lojas, imagens jornalísticas, entre outras. Tourinho (2011, p. 09), referindo-se ao início dos anos de 2010, também afirma que, “[...] a cada dia, consumimos quase 18.000 imagens somente percorrendo nossos trajetos cotidianos, rotineiros, demandados por nossas obrigações e compromissos diários”. Se, décadas atrás, estudos já apontavam para um consumo excessivo de imagens, hoje, pode-se constatar que essa prática, voluntária ou involuntariamente, aumentou quantitativamente. Para mais, trata-se de um consumo desordenado e momentâneo (Brum; Leite, 2023), sem qualquer tipo de controle.

Brum e Leite (2023), a partir de pesquisa bibliográfica, sobretudo os estudos de Tourinho (2011), concluem que o consumo de imagens na cultura contemporânea triplicou com relação aos indicadores apontados anteriormente. O autor e a autora explicam que isso se deu após a segunda década do século XXI, como referem a seguir:

[...] pelo uso demasiado de aparelhos de telefones celulares, smartphones, ipads, tablets e computadores que vêm com câmeras de última geração acopladas – de frente e verso, lentes, filtros, editores de imagens, entre outros recursos – como também o uso de redes sociais, e outras mídias sociais digitais que impulsionam a (re)produção de imagens (Brum; Leite, 2023, p. 17 - 18).

Em consonância com os/as autores/as já citados, considera-se que a democratização da internet e o grande aumento das plataformas digitais e redes sociais digitais durante a pandemia da Covid-19 ajudaram e forçaram, de algum modo, o consumo, a produção, a troca e o compartilhamento de imagens, bem como as práticas de “ver e ser visto” (Hernández, 2011; Martins; Tourinho, 2015; Mitchell, 2002; Tavin, 2009). Dados apontam que, durante a crise de saúde pública, houve uma intensificação do uso das tecnologias digitais no Brasil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios<sup>4</sup>, 90% dos lares brasileiros têm acesso à internet. Isso significa que 65,6 milhões

---

<sup>4</sup> Para fins de esclarecimento, cabe destacar também que o Brasil, no ano de 2020, ficou em terceiro lugar no ranking dos países que mais utilizam e gastam tempo nos aplicativos (Apps), sendo em média 3h e 40 minutos (Valente, 2020).

de domicílios já estavam conectados à internet em 2021, o equivalente a 5,8 milhões a mais do que no ano de 2019 (Brasil, 2022). Desde a pandemia, e no período pós-pandemia, como muitos/as costumam chamar, pode-se considerar, portanto, que o acesso à internet, a redes sociais e a dispositivos digitais expandiu-se significativamente e, agora, é parte indelével da vida social contemporânea.

Diante disso, conseqüentemente, os sujeitos também passaram a consumir, produzir e conviver com mais imagens. Do mesmo modo, tornaram-se mediados por imagens em espaços visuais, os quais estão implicados na construção de experiências, socializações, pertencimentos e condutas. Como sublinha Duncum (2011, p. 17), “[...] a tecnologia tem proporcionado uma proliferação da imagem sem precedentes que revolucionou por completo, aparentemente em um piscar de olhos a nossa paisagem visual”. Não obstante, as práticas de visualização, do “ver e ser visto”, também se tornam mais sofisticadas, ampliando os modos particulares de como cada um vê e é visto. Tais práticas, ainda, são compartilhadas, possibilitando um ver dinâmico e fugaz. Sendo assim, o ato de ver se tornou díspar, podendo ser através de camuflagens, lentes, filtros e editores de imagens. Essas maneiras de ver e perceber o outro e o mundo dentro da cultura “[...] reconfiguram e colocam em circulação outros imaginários visuais, aparências forjadas e realidades ilusórias, que transformam substancialmente as direções dos nossos olhos, o visível e aquilo que acreditamos ser realidade/verdade” (Brum; Leite, 2023, p. 18 - 19).

Diante disso, testemunha-se e vive-se uma extensa e complexa Cultura Visual, efêmera, veloz, persuasiva, tecnológica, de produções simbólicas e de criação de novas estéticas (Martins, 2010). Na Cultura Visual Contemporânea, ampliam-se os modos de interação, de socialização, de experiência e, por fim, as novas estéticas participam da construção das identidades e das subjetividades. Portanto, visualidades, imagens de diferentes tamanhos, formatos, cores e de distintas fontes/meios visuais<sup>5</sup> fazem parte dos Estudos da Cultura Visual (Aguirre, 2009; Brum; Leite, 2023; Duncum, 2011; Hernández, 2011; Mirzoeff, 2003; Martins, 2010, 2018; Martins; Tourinho, 2015; Mitchell, 2002; Tavin, 2009; Tourinho, 2009, 2011).

Nesse sentido, as visualidades e as imagens, dentro desse campo de estudos, ganham “[...] espaço como foco de atenção, discussão intelectual e reflexão teórica tornando-se predominantes na cultura contemporânea”

---

<sup>5</sup> Neste artigo, denomina-se fontes/meios visuais os lugares onde as imagens se originam, criam e distribuem significados, por exemplo, a publicidade é uma fonte/meio visual, assim como a televisão, o cinema, o Instagram, entre outros (Brum; Leite, 2023).

(Martins, 2010, p. 20). Em outras palavras, estamos diante de discursos visuais que permeiam as relações de poder e saber. Desse modo, as imagens do campo da arte, as que são produzidas pelos/as estudantes, as das mídias, as do cotidiano e as das diferentes fontes/meios visuais, que são fabricadas pela cultura, também são compreendidas como artefatos culturais.

Compreende-se, então, que existe uma materialidade de artefatos visuais que opera no interior da cultura. As tiras ou tirinhas<sup>6</sup>, por exemplo, são uma delas e, aqui, em especial, cita-se as tiras de Armandinho, produzidas pelo artista e ilustrador brasileiro Alexandre Beck. Essas imagens circulam nas redes sociais digitais e, por extensão, colocam em funcionamento suas pedagogias, as quais provocam e ampliam reflexões sobre assuntos importantes, a saber: a valorização dos direitos e garantias fundamentais, educação, feminismo, questões de gênero, democracia, a preservação do meio ambiente, a política no Brasil, preconceito, racismo estrutural, homofobia, entre outros. Desse modo, é “[...] difícil pensar-se em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais todas as pedagogias” (Costa, 2010, p. 136 - 137).

Assim, as tiras de Armandinho, em específico a que é tomada por objeto de análise neste texto, são consideradas e acionadas pela ferramenta conceitual das pedagogias culturais no contexto do campo dos Estudos Culturais em Educação (Andrade; Costa, 2015, 2017; Camozzato, 2023; Costa, 2005, 2006, 2010; Costa, Andrade, 2015; Giroux, 2004; Giroux; McLaren, 2004; Silva, 2020; Steinberg, 1997; Steinberg; Kincheloe, 2004). Isso porque as tirinhas selecionadas são capazes de realizar operações constitutivas, que fabricam, moldam e forjam os modos de pensar a educação, uma vez que questionam e desestabilizam as práticas escolares. Da mesma maneira, elaboram concepções de currículo, colocam sob suspeita os conteúdos e os currículos escolares estatizados. Outrossim, desconfiam das condutas dos/as professores/as e das instituições de ensino.

Dessa maneira, as imagens, em geral, e as tiras de Armandinho, em particular, se configuram como um “[...] lugar onde se criam e discutem significados” (Mirzoeff, 2003, p. 19), experiências, valores, identidades e

---

<sup>6</sup> Sobre o conceito das tiras, Silva e Vieira (2018, p. 206), com base em Paulo Ramos (2009), explicam que “[...] o gênero tirinha apresenta uma nomenclatura variável, sendo conhecida como: tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística”. Conhecidas, também, popularmente, por histórias em quadrinhos (HQs), trata-se de um gênero textual, com três ou mais quadrinhos alinhados horizontalmente, de modo a contar uma história que geralmente, apresenta temáticas cotidianas de cunho humorístico, satírico e político, fazendo críticas aos valores sociais.

subjetividades a partir das relações de poder, de tal modo que as pedagogias culturais são entendidas como pertinentes a “[...] qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Giroux; McLaren, 2004, p. 144). Nessa ordem, prosseguem os citados autores, “[...] existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Dessa maneira, as produções imagéticas de Beck se mostram produtivas para a reflexão crítica, sobretudo na seara da educação, uma vez que suas produções atuam como “[...] portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e nós mesmos como sujeitos”, fixando “[...] a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens” (Hernández, 2011, p. 33).

As tiras do artista, ao exercerem suas pedagogias em diferentes contextos, reivindicam e indagam os modos de ser, de estar e de se fazer educação, sobretudo no que tange aos conteúdos, aos currículos escolares, aos conhecimentos legitimados e ao que se ensina nos ambientes educativos. De maneira humorada, criativa, crítica e contestadora, Beck faz circular outros significados, questionando e desestabilizando os sistemas de poder, por meio dos seus discursos visuais. Estes últimos, cabe ressaltar, atravessam os contextos e os currículos escolares e, assim, servem ao propósito de desorganizar e perturbar ortodoxias, o que faz emanar novas maneiras de ver, pensar e agir nas práticas educativas, com os conhecimentos legitimados e como os/as professores/as atuam com/e nos currículos.

As produções visuais do autor são aqui encaradas como artefatos pedagógicos, uma vez que “[...] a educação ocorre em diversos lugares sociais”, já que os “[...] locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como as bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (Steinberg, 1997, p. 101 - 102). Sendo assim, as imagens, como pedagogias culturais, são produtoras e mediadoras de significados e contribuem para pensar como as pessoas se relacionam com elas. Afinal, imagens agem como discursos “[...] no sentido de que sempre ‘dizem algo’ e criam possibilidades para que algo seja dito” (Tourinho, 2009, p. 141).

Partindo desses apontamentos, o presente estudo se insere no campo das pedagogias culturais e dos estudos da Cultura Visual e entende tais campos como produtores de conhecimentos. Desse modo, ao bricolar<sup>7</sup> esses

---

<sup>7</sup> A Bricolagem, de maneira ampla, é entendida como a junção de elementos distintos para formar algo novo ou a interseção de dois campos de teorias. O conceito pode ser assim

dois campos, os quais têm como vertente o pós-estruturalismo dos Estudos Culturais<sup>8</sup>, tem-se o entendimento de que todos os embates de poder se dão na cultura (Hall, 1997). Enfatiza-se, portanto, que este trabalho reconhece a potência pedagógica dessas pedagogias e a maneira contundente com que os artefatos as produzem e as operam na cultura contemporânea, em que “o poder é organizado e difundido” (Steinberg; Kincheloe, 2004, p. 14).

Nesse sentido, considerando as produções visuais de Beck como artefatos culturais que põem em circulação, na cultura, determinadas pedagogias, selecionou-se uma de suas tiras para a tecitura de uma análise. Os pressupostos metodológicos do campo dos Estudos da Cultura Visual, igualmente, amparam este estudo. O mencionado campo, cabe destacar, compreende as imagens não como uma mera ilustração a serviço do entretenimento. Defende que as imagens articulam relações de poder e saber, as quais se direcionam às práticas culturais do olhar, que influenciam, engendram e produzem nossos/as modos de ver, analisar, pensar e observar.

Assim, a análise aqui realizada não tem o objetivo de dissecar ou descrever os elementos que estruturam a tira de maneira formalista. Ao contrário, institui-se, como objetivo, explorar as camadas discursivas entre o verbal e o não-verbal e suas relações e conexões. O percurso metodológico adotado na análise da tirinha está alinhado à perspectiva dos Estudos da Cultura Visual, que considera os elementos discursivos que compõem a imagem, não se restringido a elas.

Feitos tais esclarecimentos à guisa de introdução, cumpre esclarecer que este texto está estruturado em duas partes. Na primeira, apresenta-se o criador das tiras de Armandinho e uma breve explicação do próprio personagem. Na segunda parte, cerne deste estudo, problematiza-se e analisa-se uma tira produzida pelo artista Alexandre Beck, protagonizada pelo menino Armandinho em um diálogo com o seu melhor amigo, o sapo de estimação.

## As tirinhas de Armandinho

---

definido: “[...] desmontagem, remontagem, composição, decomposição e recomposição” (Paraíso, 2021, p. 37)

<sup>8</sup> Os estudos culturais são um campo de teorização e investigação que têm origem, de forma organizada, na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. Os Estudos Culturais tiveram como ponto de partida as preocupações como: as formas culturais, as práticas culturais e as relações entre sociedade e cultura contemporânea (Costa, 2010).

Muito conhecido nas redes sociais digitais da internet pelos seus questionamentos, críticas, contestações e opiniões, o personagem Armandinho é uma criação do artista catarinense Alexandre Beck. O garotinho, de cabelos azuis, inteligente, contestador, questionador, perspicaz e curioso, é popularmente conhecido no Facebook e no Instagram, em páginas com mais de um milhão de fãs e seguidores/as, que movimentam milhares de *likes*, compartilhamentos e comentários. As tiras do cartunista povoam o imaginário e o ideário de crianças, adolescentes e, também, de pessoas adultas, sendo altamente consumidas e reproduzidas nas redes sociais digitais pelo teor sarcástico, político, social e humorado que as imagens abarcam (Brum; Cunha; Leite, 2021).

Nas páginas das redes sociais digitais, chamadas “Tiras Armandinho”, é possível encontrar diferentes tiras – as quais o autor posta com frequência. O personagem que protagoniza as tirinhas brasileiras, juntamente com o seu inseparável sapo de estimação e, por vezes, com seus outros/as amigos/as, está sempre envolvido em questões sociais, ambientais, políticas, educacionais e de saúde pública. As tiras, frequentemente, estão implicadas em polêmicas sociais que são circunscritas nas sociedades contemporâneas, com a intenção de provocar e ampliar as reflexões e discussões sobre assuntos importantes, tais como: preconceito, valorização dos direitos e garantias fundamentais, racismo estrutural, feminismo, homofobia, gênero, preservação do meio ambiente, educação, política, entre outros.

Assim, as tiras produzem narrativas críticas e sarcásticas, envolvendo diversos aspectos e assuntos que estão postos nas sociedades. As criações do ilustrador, protagonizadas por Armandinho e seus amigos/as, têm suscitado profundas reflexões, questionamentos e resistências sobre inúmeros assuntos e temáticas que circundam na contemporaneidade (Brum; Leite; Ferreira, 2021). Isso significa considerar que as imagens articulam relações de poder e saber, que produzem identidades, subjetividades e problematizam aquilo que se pensa sobre a educação, o currículo escolar, democratização da educação, bem como o que é realizado nas práticas pedagógicas. As produções de Beck, assim, estão pautadas no reconhecimento da imagem a partir da compreensão do seu papel na vida social, política e cultural. Isso posto, apresenta-se, a seguir, a análise de uma tira das produções visuais do autor.

## **Sapo, quem está educando a gente?**

A imagem da Figura 1, tomada como materialidade de análise deste artigo, questiona quais instituições sociais e artefatos culturais estão educando as crianças e os/as jovens estudantes, bem como os grupos e coletivos.

**Figura 1: Sapo, quem está educando a gente?**



Fonte: Beck (2021)

No primeiro quadrinho da tira, observa-se o menino Armandinho em uma conversa com o seu melhor amigo, o sapo, personagem que sempre aparece junto com ele protagonizando as tirinhas. No diálogo, o garoto pergunta ao seu animal de estimação: “Sapo, quem está educando a gente?” Sem resposta ao questionamento realizado pelo menino e com expressão de espanto no rosto, o sapo mantém-se olhando fixamente em direção ao seu amigo. Armandinho continua indagando: “A família?” e, em seguida, prossegue: “A escola?”. O sapo, que está em cima da cadeira, continua em silêncio, sem dizer nada, apenas olhando fixamente, o que nos sugere questionar: sobre o que o sapo está “pensando”? Armandinho, no terceiro quadrinho, novamente questiona: “Quem?”.

A tira, constituída por três quadrinhos, pode ser pensada como uma crítica sobre os modos operatórios dos currículos e os conteúdos escolares. A denúncia da tira, realizada pelos questionamentos do personagem, coloca na cena dos debates acerca das políticas curriculares uma discussão que já vem sendo feita há algum tempo no campo acadêmico: os conhecimentos escolares legitimados que constituem o cânone curricular. Estes últimos, muitas vezes, entram em disputa com os conhecimentos de fora da escola. Trata-se, neste último caso, de saberes oriundos das ruas, das campanhas publicitárias, dos vídeos, das novelas, dos programas de televisão, da moda, dos brinquedos, dos videogames, das indústrias mercadológicas, dos aplicativos para telefones celulares, das redes sociais digitais, entre outros. A presença da televisão no último quadrinho sugere o que se afirma.

O currículo escolar, assim, passa a lidar com forças e resistências de outros espaços e artefatos culturais que operam com outras pedagogias fora

dos muros da escola, articulando saberes cotidianos, informações, entretenimento, ciência, cultura popular e ficção, bem como outras formas de ensinar e aprender. Isso porque “[...] hoje temos uma multiplicidade de pontos de vista, de histórias em circulação, cada uma disputando legitimidade” (Camozzato, 2012, p. 71). Martins e Tourinho (2011, p. 53) afirmam que a importância dos artefatos culturais e das visualidades em nossos cotidianos e em nossas vidas está “[...] na disseminação de ideias nas esferas públicas e privadas”. São, portanto, úteis “[...] para referirmo-nos àquelas práticas culturais extraescolares que participam de forma incisiva na constituição de sujeitos” (Costa, 2010, p. 137).

Na cultura contemporânea, saturada por uma pluralidade de artefatos sedutores, persuasivos e eficazes na educação de sujeitos, grupos e coletivos, o menino Armandinho convida a pensar nas múltiplas instâncias educativas que operam na cultura, colocando em funcionamento suas pedagogias para além das tradicionalmente conhecidas, tais como a família e a escola. Nesse sentido, destaca-se que não se trata de “[...] colocar a escola à mercê das transformações socioculturais” (Camozzato, 2023, p. 218) com suas pedagogias já instruídas. Trata-se, antes, de compreender que as instituições educativas estão atravessadas por uma vasta gama de pedagogias entre o suposto “fora” e o “dentro” da escola, conforme denomina Camozzato (2023).

A autora, ainda, observa que “[...] o ‘fora’ da escola é cercado por muitos artefatos atrativos potentes e sedutores e em consequência disso, entra em resistência com o que está ‘dentro’ da escola, nos limites impostos pelas práticas escolares da instituição” (Camozzato, 2023, p. 231)<sup>9</sup>. Contudo, muitas vezes, o que as crianças, os adolescentes, os jovens e as pessoas adultas aprendem “fora” dos muros da escola parece ter mais sentido em suas vidas e experiências cotidianas, do que o que se aprende dentro da escola, “[...] seja em relação às temáticas abordadas, seja em relação às estratégias para a construção dos conhecimentos” (Camozzato, 2023, p. 231) nos currículos escolares e em sala de aula.

Ampliar as lentes das pedagogias que atuam fora e dentro da escola é algo necessário para que se saiba compreender e analisar as produções de subjetividades do nosso tempo, uma vez que as pedagogias procuram as “[...] exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondam, levando adiante o mundo em que vivem, adaptando-se a ele” (Camozzato, 2012, p. 39).

---

<sup>9</sup> Para fins contextualização, Camozzato (2023) se refere a uma menina de sete anos de idade que tem interesses pelos conhecimentos extraescolares.

Diante disso, as indagações realizadas pelo personagem, no segundo quadrinho, colocam sob suspeita as pedagogias atuantes dentro e fora da escola, quando o menino questiona isto: “quem está educando a gente?”. Em outras palavras, o questionamento é sobre quais espaços, locais, instituições e artefatos culturais estão ou entram em funcionamento na cultura vigente, na produção de sujeitos, valores, verdades e estilos de vidas. Não há dúvidas de que a escola e os diferentes arranjos familiares desempenham suas funções educativas na construção das identidades, subjetividades, verdades, corpos e condutas dos sujeitos. Não se trata, aqui, de rejeitar a escola e a família, mas de alargar o entendimento sobre cultura e pedagogia.

Contudo, assim como a perspectiva das pedagogias culturais (Andrade; Costa, 2015, 2017; Camozzato, 2012, 2014, 2023; Costa, 2005, 2006, 2010; Costa, Andrade, 2015; Giroux, 2004; Giroux; McLaren, 2004; Silva, 2020; Steinberg, 1997; Steinberg; Kincheloe, 2004), que pensa, analisa e problematiza as diferentes pedagogias dentro e fora da escola, a tira protagonizada pelo menino Armandinho também está voltada para a mesma direção. Isso porque, como já referido, leva a ponderar que a família e a escola não são as únicas instâncias educativas, bem como não são as únicas que exercem a função de ensinar e de educar. Andrade e Costa (2017, p. 03) contribuem com a discussão, inferindo que as pedagogias culturais são “[...] atuantes em uma multiplicidade de espaços, para além daqueles que delimitam territórios escolares ou escolarizados”.

Na cultura contemporânea, os espaços e os artefatos culturais que atuam como instâncias educativas, na produção e propagação de suas pedagogias, se dilataram. Tomaram, assim, grandes proporções, principalmente com o advento da internet e com o uso e consumo de redes sociais digitais. Dessa maneira, é difícil dizer que um ambiente ou espaço – físico ou virtual – não é educativo, não está envolvido nas relações de poder e na produção de aprendizagens, pois “[...] existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (Giroux; McLaren, 2004, p. 144).

Giroux (2004), um dos mais célebres estudiosos crítico-culturais, sublinha, há mais de duas décadas, que existem outros espaços sociais que desempenham papéis específicos em ensinar e governar sujeitos, grupos e coletivos, do que os “[...] locais mais tradicionais de aprendizagens, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família” (Giroux, 2004, p. 51). Nesse sentido, a partir das contribuições de Giroux (2004) e de Andrade e Costa (2017), é possível perceber que o autor e as autoras, assim como o

personagem Armandinho, estão em consonância por compartilharem do entendimento de que existe pedagogia em outros espaços, que se espalham, se difundem, se multiplicam para além da fronteira da família e da educação formal. Pode-se, assim, dizer que partilham da ideia de que “[...] a cultura se converteu atualmente na força pedagógica por excelência e sua função, como condição educativa fundamental para a aprendizagem” (Giroux, 2001, p. 81).

Os questionamentos do menino sobre quem está educando demonstram o quanto o personagem está, de certa maneira, desacomodado sobre o modo como o ensino está operando dentro da escola. Sua conversa com o sapo pode apontar para a direção de que as pedagogias que atuam fora da escola são eficazes, potentes e podem exercer um papel relevante na educação. Talvez a discussão sobre questões que dizem respeito à cultura escolar, como a imposição dos livros didáticos, os discursos dos/as professores/as e a organização da sala de aula, sejam fundamentais para responder às inquietações de Armandinho, pois as pedagogias exercidas fora dos muros da escola “[...] impõem, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem, desviam os focos de atenção, invadem a cena, porque já começam a governar a alma das crianças e jovens” (Costa, 2006, p. 192).

Já que a escola não é mais a única instância educativa envolvida na produção de pedagogias, como questiona Armandinho, ela vem sendo cada vez mais ocupada e atravessada por outras pedagogias, como por exemplo as dos universos cotidianos dos/as estudantes. Tais pedagogias são úteis “[...] para referirmo-nos àquelas práticas culturais extraescolares que participam de forma incisiva na constituição de sujeitos” (Costa, 2010, p. 137). Isso quer dizer que a vasta gama de artefatos culturais que circulam culturalmente entre estudantes, muitas vezes, é mais pedagógica na constituição desses sujeitos do que é legitimado e instituído pelo currículo e pela instituição escolar. De alguma maneira, os artefatos produzidos pela cultura transpõem os muros da escola e podem gerar díspares aprendizagens. Como argumentam Andrade e Costa (2015), as pedagogias contemporâneas que estão em exercício em “[...] nossa sociedade visam garantir que a aprendizagem seja contínua não se restringindo ao tempo e ao espaço da escola, permanecendo atuantes em muitos lugares ao longo da vida” (Andrade; Costa, 2015, p. 61).

No entanto, cabe destacar que se reconhece a potência dos artefatos culturais e o funcionamento das suas pedagogias no contexto escolar, a partir do caminhar, dos corpos, das falas, dos gostos, dos vestuários, dos interesses e das preferências dos/as estudantes. Contudo, muitas vezes, diversos artefatos não são reconhecidos na escola como pedagógicos pelo próprio corpo docente. Assim, não raro, são negligenciados por não fazerem parte do

escopo dos conhecimentos oficiais e, conseqüentemente, não são corporificadas nos currículos.

Assim, a escola e os currículos passam a dividir e disputar olhares, sentidos e atenções com outras pedagogias mais voláteis, interativas, fluídas e temporárias, que vêm de fora dos seus muros escolares e que insistem em entrar na escola nem que seja provisoriamente. Desse modo, as aprendizagens, “[...] a coordenação e a regulação das pessoas não se [dão] apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (Costa, 2005, p. 144), mas, sobretudo, por uma heterogeneidade de pedagogias, que constituem nossas vidas diárias.

Percebe-se, portanto, nos questionamentos do personagem Armandinho, conflitos e disputas entre o que se ensina dentro e fora da escola, ou seja, entre as pedagogias legitimadas institucionalmente e a multiplicidade de pedagogias que operam fora do espaço escolar. Melhor dizendo, trata-se de pedagogias que estão em estreita relação de poder e saber, com fluxo de forças assimétrico. Como recorda Foucault (1979, p. 246), o poder é construtivo e está sempre em movimento a partir de “[...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por elas”. Imbuídas de fluxos de forças, então, as pedagogias entram em processo de resistência umas com as outras, o que se dá pela disseminação das suas aprendizagens, ensinamentos e pelo governo das condutas dos sujeitos. Essas resistências, frequentemente, geram desequilíbrios nas seleções dos conhecimentos escolares, ou seja, nas constituições dos currículos, nos planejamentos e nas práticas educativas.

Sendo assim, as disputas, bem como as resistências que a tira pode potencializar, levam a problematizar as pedagogias que agem dentro e fora da escola. Como já deve estar evidente, o menino Armandinho tece uma crítica sobre a escola, os currículos escolares e as políticas curriculares oficiais que determinam e organizam os conhecimentos historicamente construídos. Trata-se, aqui, de uma problematização sobre as essências para a formação humana e cidadã. Tal argumento é sustentado pela leitura da pergunta de Armandinho ao sapo no primeiro quadrinho – “quem está educando a gente?” – em articulação com a imagem da televisão no último quadrinho. De maneira sutil, sagaz e criativa, a tirinha sugere, de modo visual, quem, de fato, está atuando na educação: a televisão. Isso fica evidente no último quadrinho, no qual esse aparelho é posto em cena atrás do protagonista, fora do seu campo visual, enquanto o olhar do sapo, ao longo da narrativa, é dirigido ao ponto onde está o objeto.

Esse recurso imagético/verbal para a construção de sentidos reforça o contraponto entre a imagem da televisão sobre um móvel no último quadrinho e as perguntas dos dois primeiros: “Sapo, quem está educando a gente?”, “A Família?” e “A Escola?”. Essa estratégia de jogar com os discursos verbal e visual, que se cruzam e produzem significados de suma importância, amplia horizontes para pensar nos aparatos educativos presentes dentro e fora da escola, na difusão de suas pedagogias, bem como amplifica percepções, pondo em xeque a noção sobre quem age com mais força construtiva na cultura contemporânea ou quem consegue administrar e governar significativamente as aprendizagens dos/as estudantes. Os questionamentos do personagem também promovem uma reflexão sobre as possibilidades com as quais as escolas e as políticas curriculares têm lidado. Por extensão, o foco recai sobre compreensões correntes e, então, promove resistências às pedagogias culturais que perpassam, movimentam e esbarram na escola, tendo em vista que, na maioria das vezes, as práticas de sala de aula e os currículos ainda priorizam a hegemonia dos conhecimentos escolares historicamente construídos.

Como já foi abordado nos parágrafos anteriores, o aparecimento da televisão responde à primeira pergunta que Armandinho faz ao seu amigo sapo. Nesse sentido, a televisão, compreendida como um artefato cultural presente em muitos lares contemporâneos, por ser um dos maiores meios de comunicação social e de massa, é capaz de reproduzir imagens em movimento e áudios de forma instantânea de uma única vez. Ela, assim, se constitui como uma das maiores propagadoras de pedagogias da atualidade, bem como de ensinamentos, valores, verdades, informações e modos de ser, agir, ver, andar, falar, vestir e se sentir.

Apesar dos avanços das redes sociais digitais, muito presentes no cotidiano, a televisão, como toda sua materialidade disponível, ainda é um dos maiores meios de comunicação de informação e de formação da opinião pública, pois ela dispõe de diversos canais, com uma grade de variados horários com programas de diversos assuntos “[...] que podem ser vistas em diferentes telas de todas as dimensões, em qualquer lugar e a qualquer momento” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 265). Além de diversificadas produções disponíveis ao público nos canais de TV aberta, ela também passou por transformações, na medida em que hoje determinados públicos, a depender do contexto sócio-econômico, podem usufruir de canais por assinatura por meio online e em serviços de *streaming*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A palavra *Streaming* vem da língua inglesa e sua tradução literal significa “Transmissão”. Dessa forma, os serviços de *streaming* são *softwares online* de transmissão de conteúdos que

Na era das telas generalizadas, multiforme e multimídia, como chamam Lipovetsky e Serroy (2015), são milhares de episódios, centenas de séries de TV e uma multiplicação de canais especializados em produzir conteúdos servidos *à la carte*. A televisão não deixou de operar ensinando através das suas imagens ardilosas. Ela está, contudo, mais sortida e eficaz na sua oferta cultural, disponibilizando aos seus espectadores um “[...] consumo descoordenado, desregulamentado, dessincronizado, em que cada um visualiza o que quer”, podendo “[...] ver tudo em qualquer lugar, a qualquer hora do dia e da noite, ao vivo ou gravado” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 265 - 266). O tempo da TV, de ver, assistir e conviver com a TV são outros, é “[...] como quisermos, onde quisermos” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 266).

Fischer (2012), ao se debruçar sobre os estudos acerca da televisão e seus produtos consumidos, afirma que a televisão está diretamente relacionada “[...] aos modos contemporâneos de construir sujeitos na cultura”, sendo que esses modos “[...] pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhares de cidadãos brasileiros – ou seja, participam decisivamente da produção de sua identidade e sua subjetividade” (Fischer, 2012, p. 113). Em concordância com a autora, percebe-se que, no último quadrinho da tira, a televisão, assim como outros artefatos da mídia, que também já fizeram parte de diferentes produções de Beck, ou seja, são recorrentes nas tiras de Armandinho, fazem parte do cotidiano do personagem.

Então, pode-se dizer que a televisão opera na tira, segundo argumenta Fischer (2012), como um “[...] lócus de educação, de formação, de condução da vida das pessoas”, tendo “[...] importantes repercussões nas práticas escolares, na medida em que crianças e jovens de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e estar no mundo também nesse espaço de cultura” (Fischer, 2012, p. 113). A televisão, assim, se apresenta na tira como um artefato da mídia que não apenas veicula discursos visuais e sonoros, mas como *lócus* que “[...] constrói discursos e produz significados e sujeitos” (Fischer, 2012, p. 113), na medida em que ela habita residências de estudantes e, muitas vezes, se contrapõe ou cria resistências com as pedagogias escolares, como questiona Armandinho nos dois primeiros quadrinhos da imagem.

O personagem, dessa forma, apresenta-se como um menino – imagem –sensível e que tem empatia com pessoas e coletivos em vulnerabilidade social. Essa inferência resulta da constatação de que ele é um personagem questionador, crítico e por não aceitar, muitas vezes, os discursos de ódio e

---

permite assistir a filmes, séries e músicas, bem como funcionam para o compartilhamento de conteúdo, tais como Netflix e Prime Vídeo, entre outros.

monopolizadores que adentram a cultura (Brum; Cunha; Leite, 2021). Isso fica evidente em outras produções de Beck, a partir dos questionamentos e discursos de Armandinho, visto que as imagens não são apenas ilustrações; elas são discursos permeadas por relações de poder e saber, que desempenham um papel social e político nas sociedades, como enfatiza Martins (2018, p. 2): “[...] qualquer imagem é afetada pelo que sabemos, pensamos e, especialmente, pelas nossas convicções e crenças”.

Logo, a televisão presente na tira lança a crítica de que as telas são mais persuasivas, sedutoras, conquistadoras, *glamourosas*, sofisticadas e tácitas na arte de educar e governar do que a escola e a família. A esse respeito, Fischer (2012, p. 129) frisa que as “[...] materialidade[s] discursiva[s] da televisão vivem e transmitem práticas e saberes atrelados a sofisticadas relações de poder”. Assim, as imagens televisivas e outras telas triviais no cotidiano propõem estilos de vida alternativos, estereótipos de beleza, status de beleza, normas e regras sociais que nos acompanham diariamente. “Por essa razão, podemos dizer que as imagens incorporam uma forma de ver, e, conseqüentemente, o modo como vemos interfere na nossa maneira de interpretar” (Martins, 2018, p. 3).

Portanto, esse meio de comunicação endereça a seu público reflexões fundamentais para se pensar nas múltiplas identidades que a escola está recebendo e acolhendo. Do mesmo modo, incita pensar sobre os modos de interação, comunicação e aprendizagem com esses sujeitos. Vale notar que estudantes são subjetivados/as por artefatos televisivos ou pelas telas, que exercem poder sobre eles/elas. Trata-se de entender os novos sujeitos, de subjetividades emergentes, que chegam à escola com outros modos de ver, ler, pensar e aprender. Armandinho, portanto, facilita, com seus questionamentos, a compreensão de que existe “uma multiplicidade de pedagogias” (Costa; Andrade, 2015, p. 845), as quais tomam corpo se ramificando e inter cruzando no interior da cultura. Desse modo, tais pedagogias fornecem outras maneiras de conceber e pensar a educação, para além da via “[...] tradicional da educação formal, mas sim pelos meios de massa” (Aguirre, 2009, p. 165), que circundam na vida diária dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tirinhas de Alexandre Beck são artefatos culturais que navegam nas mídias sociais digitais de milhares de brasileiros/as, fazendo parte da cultura cotidiana de muitos/as. Nesse sentido, as tiras são discursos que potencializam, e merecem, diferentes análises, reflexões e estudos sobre

distintos conceitos, temas e considerações, principalmente as que, de alguma maneira, movimentam debates e pensamentos sobre educação, concepções curriculares, práticas pedagógicas e as pedagogias atuantes fora do contexto escolar, como foi analisado ao longo deste trabalho.

A tira aqui analisada pode levar a olhar, imaginar, ponderar, refletir e reavaliar as concepções sobre práticas de ensino e pesquisa, as quais devem estar sempre abertas para novas considerações e configurações, via processos de deslocamento. Tal materialidade visual, como foi discutido e analisado, toca em problemáticas sensíveis sobre o currículo e as aprendizagens construídas dentro e fora do espaço escolar. Além disso, direciona olhares para o modo como essas aprendizagens entram em resistência em uma disputa na educação de crianças e dos/as jovens estudantes. À guisa de fechamento, cabe novamente reforçar que, neste artigo, buscou-se analisar a tira protagonizada por Armandinho e seu amigo sapo sem decodificar os elementos e os códigos visuais, mas como discursos permeados de significados que contestam modos conservadores de ver, entender e colocar em ação os currículos escolares e suas pedagogias.

É preciso considerar que, em meio à diversidade e à enxurrada de imagens e artefatos culturais que os sujeitos consomem e com as quais convivem e se relacionam diariamente, tais materialidades são, algumas vezes, muito mais eficazes na formação e na educação dos sujeitos do que aquilo que é ensinado dentro da escola. Armandinho, assim, em conversa com o seu amigo sapo, na tirinha, parece achar a resposta para os seus questionamentos quando pergunta a ele quem os está educando. Dito de outra maneira, acha a resposta de quem tem mais força, atratividade, chama a atenção, produz desejos, sentido, sentimentos e vontades de pertencimento.

Compreende-se, portanto, que as tirinhas de Armandinho operam como visualidades, quer dizer, como artefatos do campo de estudos da Cultura Visual, que colocam em funcionamento as suas pedagogias. Pode-se perceber que os discursos verbais e não verbais presentes na imagem estão em consonância com a literatura teórica mobilizada neste artigo, bem como questionam a ideia de que o contexto familiar e escolar seriam as únicas instâncias educativas que exercem a função de ensinar e educar. Há outras instâncias educativas, como a televisão e os conteúdos que nela são veiculados, como consta no último quadrinho da tira. Esses elementos, muitas vezes, assumem na cultura contemporânea, a característica de um artefato visual fundamental na educação e na formação de sujeitos. Isso não quer dizer que a escola e família deixam de assumir esses papéis. Todavia, a partir da análise realizada, conclui-se que a televisão e outros artefatos culturais, que

são propriamente visuais ou propagam visualidades, têm mais potência em disseminar suas pedagogias e ensinar sujeitos do que a escola e os conteúdos escolares que nela são ensinadas. De algum modo, a tira de Armandinho pode reificar, repelir, invadir e forjar as instituições escolares, concepções curriculares e os modos como se lida com os conhecimentos dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

- Aguirre, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org). **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 157 - 186.
- Andrade, Paula Deporte; Costa, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Texturas**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48 - 63, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 24 maio 2021.
- Andrade, Paula Deporte; Costa, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito das Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 01 - 23. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJPM7YVWxWvmTj8S/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.
- Beck, Alexandre. Sapo, quem está educando a gente? [S.l.], 02 jun. 2021. Facebook: [tirasdoarmandinho](https://www.facebook.com/tirasarmandinho). Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- Brasil. Casa Civil. Conectividade: 90% dos lares brasileiros já tem acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa. **Casa Civil**, Brasília, 19 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- Brum, Lucas Pacheco; Cunha, Natália Ferreira da; Leite, Maria Cecília. Imagens e currículos: o que dizem as tiras de Armandinho sobre os currículos escolares? **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 1 - 14, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/59105>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- Brum, Lucas Pacheco; LEITE, Maria Cecília. Caminhos, direções e emergências nos estudos da Cultura Visual no século XXI. **Educação Em Foco**, [S.l.], v. 26, n. 48, p. 1 – 23, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/7046/4610>. Acesso em: 1 maio de 2023.

Camozzato, Viviane Castro. Cenas da escola como lugar de cultura *In*: Camozzato, Viviane Castro; Ignácio, Patrícia (Orgs.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 217 - 241.

Camozzato, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias – formas, ênfases e transformações**. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Camozzato, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573 - 593, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 19 mar. 2020.

Costa, Marisa Vorraber Paisagens escolares no mundo contemporâneo. *In*: Sommer, Luis Henrique; Bujes, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 177 - 195.

Costa, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. *In*: Lopes, Alice; Macedo, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133 - 149.

Costa, Marisa Vorraber. Sobre a Contribuição das Análises Culturais para a Formação de Professores no Início do Século XXI. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 37, n. 37, p. 129 - 152, ago./maio. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19089/13278>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Costa, Marisa Vorraber; Andrade, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843 - 862, maio./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Duncum, Paul. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 15 – 30.

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

Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

Giroux, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. *In*: Silva, Tomaz Tadeu; Moreira, Antonio Flaviol. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 49 - 81.

Giroux, Henry. **Cultura, política y prática educativa**. Barcelona: Graó, 2001.

Giroux, Henry; McLaren, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: Silva, Tomaz Tadeu; Moreira, Antonio Flaviol (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 144-158.

Hall, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15 - 46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 23 out. 2020.

Hernández, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31 - 49.

Lipovetsky, Gilles; Serroy, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Martins, Raimundo. **Arte e Cultura visual**. *In*: Guimarães, Leda Maria de Barros; Perotto, Lilian Ucker. (Orgs.). Licenciatura em artes visuais: percurso 3. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Ebook - (Coleção Licenciatura em Artes Visuais). Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/3/001.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Martins, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem**, [S.l.], v. 13, n. 22, p. 19 - 31, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437>. Acesso em: 22 maio 2020.

Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. *In*: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 51 - 68.

Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. ENCONTROS COM SENSIBILIDADES EM SAUDÁVEIS DESEQUILÍBROS DA RAZÃO: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. *In*: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 133 - 146.

Mirzoeff, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

Mitchell, William John Thomas. Showing seeing. **Journal of Visual Culture**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 165 - 181, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147041290200100202>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Paraíso, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: Meyer,

Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucey Alves. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021. p. 23-47.

Ramos, Paulo. Humor nos quadrinhos. *In*: Vergueiro, Waldomiro; Ramos, Paulo. (Orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 185 - 218.

Savan, Leslie. **The Sponsored Life, Ads, TV, and American Culture**. Temple: Temple University Press, 1994.

Silva, Jeniffer Aparecida Pereira da; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Tiras cômicas e charges: Potencialidades para promover o letramento multimodal. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 195 - 211, 2018.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Steinberg, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: Silva, Luiz Heron Da; Azevedo, José Clóvis De; Santos, Edmilson Santos dos. (Org.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98 - 145.

Steinberg, Shirley; Kincheloe, Joe. (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Tavin, Kevin. Seeing and being seen: teaching visual culture to (mostly) nonart education students. **The International Journal of Arts Education**, [S.l.], v. 07, n. 02, p. 01 - 22, 2009. Disponível em: [https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2436\\_00010022.pdf](https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2436_00010022.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

Tourinho, Irene. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. *In*: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 225 - 239.

Tourinho, Irene. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 09 – 14, ago. 2011. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo#:~:text=Para%20refletir%20sobre%20essas%20e%20outras%20indaga%C3%A7%C3%B5es,Futuro%2C%20a%20s%C3%A9rie%20Cultura%20visual%20e%20escola.&text=A%20cultura%20visual%20%C3%A9%20um%20campo%20de,do%20ver%20s%C3%A3o%20constru%C3%ADdas%20social%20e%20culturalmente](https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo#:~:text=Para%20refletir%20sobre%20essas%20e%20outras%20indaga%C3%A7%C3%B5es,Futuro%2C%20a%20s%C3%A9rie%20Cultura%20visual%20e%20escola.&text=A%20cultura%20visual%20%C3%A9%20um%20campo%20de,do%20ver%20s%C3%A3o%20constru%C3%ADdas%20social%20e%20culturalmente.). Acesso em: 15 abr. 2025.

Valente, Jonas. Brasil é o 3º país em que pessoas passam mais tempo em aplicativos. **Agência Brasil**, Brasília, 16 jan. 2020. Disponível em:

*“Sapo, quem está educando a gente?”:  
as tiras de Armandinho e suas pedagogias*

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-01/brasil-e-o-3o-pais-em-que-pessoas-passam-mais-tempo-em-aplicativos>. Acesso em: 21 abril de 2023.

Submissão em 28 de maio de 2025.

Aceite em 16 de outubro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>