

## A TIRINHA DE ARMANDINHO COMO PEDAGOGIAS CULTURAIS: CAMILO - “POBRES NÃO LEEM LIVROS?”

Lucas Pacheco Brum <sup>1</sup>  
Eliada Mayara Alves Krakhecke <sup>2</sup>  
Maria Cecilia Lorea Leite <sup>3</sup>  
Jordana Isse<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente texto analisa uma tira criada pelo ilustrador brasileiro Alexandre Beck, protagonizada pelo personagem Camilo nas tirinhas de Armandinho. A imagem é acionada na perspectiva das pedagogias culturais, que endereça, educa e forja ideias, concepções sobre educação, democratização e pedagogia. Desse modo, tem-se como objetivo analisar os discursos verbais e não verbais da tira, problematizando os discursos que emergem, como o contexto educacional durante a pandemia, as desigualdades de aprendizagens e oportunidades, a democratização equitativa de bens materiais e simbólicos, o acesso ao conhecimento, aos livros e à leitura para as camadas mais pobres e negras da sociedade.

**Palavras-chave:** Pedagogias Culturais; Democratização; Cultura Visual; Camilo.

**Armandinho's comic strip as Cultural Pedagogies: Camilo - "Poor people don't read books?"**

**Abstract:** This text analyzes a comic strip created by the Brazilian illustrator Alexandre Beck, featuring the character Camilo in Armandinho's comic strips. The image is approached from cultural pedagogies' perspective, which addresses, educates, and shapes ideas and conceptions about education, democratization, and pedagogy. Thus, the

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [lukaspachecobrum@yahoo.com](mailto:lukaspachecobrum@yahoo.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [eliadamayara@hotmail.com](mailto:eliadamayara@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2686-4520>.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [mcclleite@gmail.com](mailto:mcclleite@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>.

<sup>4</sup> Universidade de Caxias do Sul. E-mail: [jordanaisse@hotmail.com](mailto:jordanaisse@hotmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6168-4934>.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



objective is to analyze verbal and non-verbal discourses of the comic strip, problematizing the emerging discourses such as the educational context during the pandemics, the learning and opportunity inequalities, the material and symbolic goods' equitable democratization, and the access to knowledge, books, and reading for the poorest and Black segments of society.

**Keywords:** Cultural Pedagogies; Democratization; Visual Culture; Camilo.

## INTRODUÇÃO<sup>5</sup>

As imagens chegam constantemente provenientes de diversas fontes e meios visuais, tais como publicidade, moda, brinquedos, jogos eletrônicos, revistas, televisão, cinema, redes sociais, entre outros. Essas imagens desempenham um papel importante na construção, determinação e governança de nossas concepções de mundo, crenças, hábitos, pensamentos, imaginários, condutas, modos de ser e estar na vida social e na cultura das sociedades contemporâneas.

Essa heterogeneidade de fontes e meios visuais é parte essencial da existência humana e circula amplamente informações, significados e valores, além de orientar e direcionar os sujeitos no que diz respeito a ideias e na formação de opiniões sobre problemas e situações. Sobretudo, desempenha um papel fundamental na construção da interação e compreensão do mundo em que vive (TOURINHO e MARTINS, 2012).

Por meio de fontes e meios visuais, crianças, adolescentes, jovens, adultos, grupos e coletivos têm acesso, criam, distribuem, consomem, trocam e socializam imagens. Estamos imersos em uma imensa trama da Cultura Visual, na qual somos inundados por uma extraordinária variedade de imagens e imaginários visuais (HERNÁNDEZ, 2000). Tourinho e Martins (2011, p. 52 - 53) explicam

---

<sup>5</sup> Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa "Imagens da Justiça, Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica: um estudo comparativo", financiado pelo CNPq (processo n° 423497/2021-9).

que nessas fontes e meios visuais são veiculadas “imagens de informações, arte, ciência, ficção, publicidade e cultura popular, enfatizando o papel e a importância das visualidades e dos meios visuais em nosso cotidiano e na disseminação de ideias nas esferas públicas e privadas”.

É válido afirmar que nas fontes e meios visuais também estão presentes imagens que estão implicadas na produção de narrativas discursivas relacionadas aos contextos educativos, políticas curriculares, democracia na educação, acesso à educação e práticas docentes dos/as professores/as, entre outros aspectos. Muitas vezes, essas imagens buscam questionar, fazer alguma crítica ou efetuar novas reflexões, pensamentos e discussões sobre os temas educacionais vigentes. Isso implica considerar que as imagens, especialmente aquelas de teor educacional, juntamente com suas pedagogias, são portadoras e mediadoras de significados e oposições discursivas que contribuem para pensar o mundo e nos pensarmos como sujeitos (HERNÁNDEZ, 2011).

Diante disso, as visualidades fazem parte do extenso e complexo campo de estudos conhecido como Estudos da Cultura Visual (BRUM; LEITE, 2023; HERNÁNDEZ, 2000; 2011; 2013; MIRZOEFF, 2003; TOURINHO; MARTINS, 2011; 2012; 2013; TOURINHO, 2009; 2011). Os Estudos da Cultura Visual têm como foco de atenção e discussão intelectual as visualidades, as imagens, as práticas de ver e ser visto, os fenômenos visuais, as aparências visuais, bem como os modos de interação, socialização, experiências e construções das identidades e subjetividades dos sujeitos a partir do mundo visual. A Cultura Visual é um campo que estuda não apenas as imagens que circundam na cultura, mas também enfatiza as experiências visuais que os sujeitos fabricam e engendram ao se depararem com o que é visto na cultura. Em outras palavras, é dada ênfase às pedagogias culturais que produzem o olhar.

Dentro desse campo de estudos e teorizações, esse texto se propõe a analisar as imagens presentes em uma tirinha de Armandinho, produzida pelo artista brasileiro Alexandre Beck, que está envolvida na elaboração de discursos educacionais. Essa tira em particular é considerada e acionada pela ferramenta conceitual das pedagogias culturais nos Estudos Culturais em Educação<sup>6</sup> (CAMOZZATO, 2023; COSTA; ANDRADE, 2015; GIROUX; MCLAREN; 2004; STEINBERG, 1997).

As produções visuais de Beck são artefatos pedagógicos, pois “a educação ocorre em diversos lugares sociais”. Não sendo restritos aos espaços formais de educação, 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). Dessa forma, as tiras de Armandinho se configuram como um lugar onde significados, experiências, valores, identidades e subjetividades são criados e discutidos a partir das relações de saber e poder. Nesse sentido, argumenta-se que “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 e MCLAREN, 2004, p. 144).

Sendo assim, as tirinhas desempenham suas pedagogias na cultura contemporânea, pois são capazes de realizar operações constitutivas que fabricam, moldam e forjam os modos de pensar a educação. Elas questionam e desestabilizam as práticas escolares (BRUM; CUNHA; LEITE, 2021), ao mesmo tempo em que elaboram concepções de currículo, colocam em dúvida os conteúdos e os

---

<sup>6</sup> Os Estudos Culturais em Educação constituem-se de um campo de teorização e investigação que têm origem, de forma organizada, na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), Universidade de Birmingham, na Inglaterra, no ano de 1964. Seu surgimento se deu no período pós-segunda guerra mundial, a partir dos trabalhos de Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward Palmer Thompson, considerados como os principais fundadores desse campo de estudos interdisciplinares.

currículos escolares padronizados e desconfiam das condutas dos/as professores/as e das instituições de ensino.

Para tanto, este texto está estruturado da seguinte forma: na primeira parte apresentaremos o criador das tiras de Armandinho, o próprio personagem e uma breve conceitualização do que é uma tirinha. Na segunda parte, realizaremos a análise de uma tira específica protagonizada por Camilo, nas tiras de Armandinho. Nessa análise, abordamos as práticas culturais do olhar que constroem e influenciam nossos modos de ver, pensar, ensinar e fazer o currículo, bem como as práticas pedagógicas e a democracia da educação. Buscamos, assim, analisar e refletir sobre a tira como uma pedagogia cultural, especialmente em relação aos efeitos e as formas de educar (HERNÁNDEZ, 2013), e como ela influencia nossas ideias, conceitos e perspectivas sobre currículo, educação, democratização e pedagogia curricular.

## **AS PRODUÇÕES DAS TIRINHAS DE ARMANDINHO, PELO ILUSTRADOR ALEXANDRE BECK**

De antemão, é importante apresentar com mais clareza o autor das tirinhas e seu famoso personagem. Alexandre Beck é um artista e ilustrador nascido no estado de Santa Catarina/SC, e é o criador do personagem Armandinho. Armandinho é um garotinho de cabelos azuis, inteligente, contestador, questionador, perspicaz, curioso e bem-humorado. Ele se tornou um fenômeno nas redes sociais, contando com mais de um milhão de fãs e seguidores no Facebook e no Instagram. Suas tirinhas recebem milhares de *likes*, compartilhamentos e comentários.

O personagem Armandinho protagoniza as tirinhas brasileiras ao lado de seu inseparável sapo de estimação e, ocasionalmente, de seus amigos Camilo, Etiene, Fê, Theo e Pudim. Eles estão sempre envolvidos em questões sociais, ambientais, políticas, educacionais e de saúde pública. As tiras frequentemente abordam polêmicas

presentes na sociedade contemporânea, com o intuito de provocar e ampliar reflexões e discussões sobre assuntos importantes, como a valorização dos direitos e garantias fundamentais, feminismo, questões de gênero, a preservação do meio ambiente, a política no Brasil, preconceito, racismo estrutural, homofobia, entre outros.

Segundo Alexandre Beck, o personagem Armandinho nasceu de forma improvisada no dia 09 de outubro do ano de 2009. Ele foi criado a pedido de um amigo que precisava de uma ilustração para uma reportagem sobre economia relacionada a pais e filhos. A reportagem seria publicada no dia seguinte no jornal Diário Catarinense<sup>7</sup>, de Santa Catarina/SC, onde Beck também trabalhava publicando a tira cômica República desde o ano de 2000. Dentro de “um curto prazo, Beck reaproveitou uns rabiscos de outro trabalho de sua autoria, traçou uns pares de pernas que simbolizariam os pais da criança. Assim, surgiu o menino de cabelos azuis e personalidade gentil e contestadora” (RODRIGUES, 2019, p. 49).

O personagem Armandinho conquistou uma coluna fixa no jornal Catarinense devido à sua crescente popularidade entre os leitores. Suas histórias, narrativas e peripécias começaram a ser publicadas a partir de 17 de maio do ano de 2010. Para dar um nome ao personagem, a redação do jornal realizou um concurso entre os leitores. A indicação vencedora foi feita por uma professora que afirmou que o menino sempre estava “armando” algo em suas tirinhas. Foi assim que o garoto curioso, questionador e de cabelos azuis recebeu o nome de Armandinho (REVISTA TRIP, 2019)<sup>8</sup>.

E, como resultado, as tiras de Armandinho com suas narrativas passaram a ser publicadas em outros jornais diários, como o Zero Hora de Porto Alegre/RS, o Folha de São Paulo/SP, entre outros. Em

---

<sup>7</sup> Cabe destacar que no jornal Diário Catarinenses, de Santa Catarina/SC as últimas tiras de Armandinho, foram publicadas ano de 2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/webstories/alexandre-beck-o-pai-do-armandinho>. Acesso em: 05 jul. 2022.

2011, o personagem também passou a ser regularmente publicado em uma página do Facebook<sup>9</sup> e no Instagram e, o autor lançou oito coletâneas impressas de forma independente entre os anos de 2013 e 2018. Nas páginas das redes sociais digitais chamadas “Tiras Armandinho”, é possível encontrar diferentes tiras que o autor posta com frequência. A partir das publicações das tiras protagonizadas por Armandinho em jornais de grande circulação, o personagem ganhou notoriedade em todo o Brasil e até mesmo fora do país, através das redes da internet. A popularidade e o alcance das tiras do personagem foram tão grandes, e ainda são, que o personagem passou a ser licenciado para reprodução em livros didáticos.

Sobre o conceito das tiras, Silva e Vieira (2018, p. 206), com base em Ramos (2009), explicam que o gênero é conhecido por diversas nomenclaturas, tais 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 e tira jornalística”. Popularmente, também são conhecidas como histórias em quadrinhos (HQs). Trata-se de um gênero textual composto por três ou mais quadrinhos alinhados horizontalmente, com o objetivo de contar uma história que geralmente aborda temáticas cotidianas com um viés humorístico, satírico e político, fazendo críticas aos valores sociais.

Os personagens das tiras “podem ser fixos ou não e, na maioria das tiras, há uma tendência de ser criado um desfecho inesperado [...] sendo que através do uso de diálogos é contada uma história completa, trazendo o clímax no último quadrinho” (RODRIGUES, 2019, p. 47). Essas produções visuais são regularmente publicadas em meios de comunicação impressos e digitais, explorando variedade de recursos, tanto verbais quanto não verbais (SILVA e VIEIRA, 2018). Elas se caracterizam “por seus enunciados irônicos e sua abordagem

---

<sup>9</sup> Disponível em: [https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt\\_BR](https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt_BR). Acesso em: 05 jul. 2022.

crítica sobre determinados assuntos” (RODRIGUES, 2019, p. 47). Portanto, podemos definir as tiras como:

[...] uma representação crítica do cotidiano que, utilizando uma visão bem-humorada ou satírica, transmite uma mensagem de caráter opinativo e através de sua linguagem verbal e não verbal. Ela é capaz de ultrapassar a censura e se firmar como gênero jornalístico com as mesmas propriedades da crônica, charge, artigo de opinião ou editorial. (NICOLAU, 2011, p. 10).

Assim, as tiras produzem narrativas de maneira opinativa, crítica e até mesmo de deboche, abordando diversos aspectos e assuntos presentes nas sociedades. As criações do ilustrador, protagonizadas por Armandinho, têm gerado profundas reflexões, questionamentos e resistências sobre inúmeros temas contemporâneos, de forma crítica, inteligente e transgressora. Em uma palestra, proferida em março de 2018 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, o ilustrador afirmou: “Eu não quero que o meu trabalho seja visto como entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam” (BECK, 2018)<sup>10</sup>.

Nas palavras do autor Alexandre Beck, suas tiras têm uma função política e de conscientização dos sujeitos sobre questões relevantes. Isso significa que as imagens vão além de simples ilustrações para entretenimento, pois elas articulam relações de poder e saber, influenciando nossas identidades, pensamentos e subjetividades, especialmente no que diz respeito à educação, ao currículo escolar e à democratização do ensino. As produções de Beck transcendem seu valor estético, ilustrativo e decorativo, reconhecendo o papel da imagem na vida social, política e cultural.

---

<sup>10</sup> Fala retirada do site da UNICAMP, universidade onde o ilustrador proferiu uma palestra em 20 de março de 2020.

Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>. Acesso em: 05 jul. 2022.



Elas agem como discursos que expressam significados e criam possibilidades para a comunicação (TOURINHO, 2009).

Portanto, a abordagem das análises não se limita a uma descrição formalista das imagens. Pelo contrário, buscamos explorar as camadas discursivas entre o verbal e o não-verbal, investigando suas relações e conexões. Nosso interesse reside em analisar as frestas, as irrupções, os relevos, o que as imagens dizem ou não, o que elas escondem, questionam, atraem, seduzem, incomodam. Além disso, nos dedicamos a compreender como esses artefatos culturais elaboram e fabricam nossas concepções educacionais e curriculares e nos formam enquanto professores/as e pesquisadores/as.

### “POBRES NÃO LEEM LIVROS”?

Imagem 1: Tirinha do Armandinho com personagem Camilo



Fonte: Beck (2022).

Armandinho nem sempre é o único protagonista de suas tirinhas. Em algumas delas, o garoto de cabelos azuis compartilha os quadrinhos com seu amigo Camilo, o seu sapo de estimação e com seus pais. Camilo (Imagem 1) é um menino negro, que tem acesso à educação e ao conhecimento. Devido a sua etnia negra, ele tem plena consciência de que o ambiente em que vive é racista e

preconceituoso. Observamos pelo uso da máscara que o personagem está inserido em um contexto pandêmico, no qual o mundo se viu em pausa e em alerta devido a uma crise sanitária que se espalhou globalmente, conhecida como novo coronavírus ou SARS-CoV-2, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Desde a descoberta desse novo vírus, considerado uma das maiores ameaças à espécie humana de toda a história temos testemunhado uma transformação na forma como nos relacionamos, exigindo uma revisão de crenças, atitudes, valores e ações de solidariedade (BRUM; MAGALHÃES; WOLFFENBÜTTEL; SOUTO, 2021), bem como novas práticas de ensinar e aprender.

Nos quadrinhos, vemos o menino com uma mochila, lendo um livro, o que sugere que o cenário da tira se passa em um ambiente educacional ou em uma biblioteca. A tira retrata o momento em que as escolas estavam gradualmente retornando às salas de aulas e suas atividades presenciais, em números reduzidos, seguindo as informações e orientações dos protocolos de segurança e de distanciamento social, como podemos observar em Camilo, que usa máscara na tirinha.

O momento pandêmico retratado na tira tem exacerbado as diferenças sociais, econômicas e sanitárias, ampliando ainda mais as disparidades de acesso à educação e ao conhecimento, especialmente no contexto público da Educação Básica no Brasil (BRUM; MAGALHÃES; WOLFFENBÜTTEL; SOUTO, 2021). Essas desigualdades são especialmente evidentes nas comunidades e regiões mais marginalizadas e com população negra. Ao protagonizar e ser um sujeito negro, Camilo nos faz refletir sobre as assimetrias de aprendizagem e a falta de democratização do conhecimento que as populações pobres e negras têm enfrentado, principalmente durante a pandemia. Além de todas essas questões, é muito provável que nos deparemos com um problema ainda maior: muitos desses segmentos da população

não conseguem se dedicar às aulas, por diversas razões, pois além das questões sociais e psicológicas de enfrentamento à doença, a incerteza e o medo de uma possível contaminação, muitos/as estudantes e suas famílias sofrem pela falta de acesso à internet, bem como a falta de dispositivos móveis e computadores. (BRUM; MAGALHÃES; WOLFFENBÜTTEL; SOUTO, 2021, p. 12).

Não restam dúvidas de que a pandemia agravou a situação dos mais vulneráveis, e além das limitações estruturais do sistema educacional, este também não beneficia a todos, resultando em crescentes disparidades sociais. Essas desigualdades sociais e de aprendizagem, juntamente com a falta de acesso à educação, são evidenciadas entre o sistema público e privado de ensino na Educação Básica, gerando uma profunda desvantagem para o ensino público. Russo, Magnan e Soares (2020) argumentam que a propagação do vírus não apenas intensificou as desigualdades já existentes nesse sistema educativo, mas também tornou essa situação ainda mais evidente.

Neste contexto, podemos afirmar que esse período de pós-pandemia da Covid-19 está revelando que os grupos populacionais historicamente negligenciados, “aqueles com baixa proteção ao emprego e as populações sem acesso adequado a cuidados de saúde acessíveis, estão entre os mais atingidos, especialmente ao maior risco de óbito” (SANTOS; NERY; GOES; SILVA; SANTOS; BATISTA; ARAÚJO, 2020, p. 236). De acordo com os autores, a pandemia ocorreu em um terreno propício para a produção de desigualdades sociais e de aprendizagem, assim como a precarização das vidas negras. Nesse sentido, para atender democraticamente a todos, destacamos a necessidade de uma educação que promova a igualdade e a equidade de acesso aos processos democráticos de conhecimento e aprendizagem.

Dentro desse caos – o cenário pandêmico, o abismo social e um país polarizado – e, assim como o mundo em geral, ainda permeado por muitas dúvidas, incertezas e questionamentos sobre um retorno

à normalidade pós-pandemia, o personagem Camilo levanta questionamentos sobre o conhecimento como forma de poder e como o posicionamento crítico e reflexivo tem sido negado, frequentemente, aos grupos e comunidades marginalizadas e negras do país. É importante ressaltar que essa negação não se limita apenas ao contexto pandêmico, mas é uma realidade ao longo de suas vidas. As políticas públicas, aqui entendidas como a democratização de bens materiais e simbólicos, nem sempre permitem o acesso desses grupos e sujeitos étnico-raciais, e quando o fazem, muitas vezes não garantem efetivamente sua manutenção por meios de subsídios adequados.

Cavalcante e Marinho (2019, p. 965) destacam que os sujeitos e comunidades que vivem nas periferias enfrentam uma “extrema exclusão” social, especialmente os quilombolas que são “descendentes de escravos negros e carregam o estigma e o peso da exclusão e do abandono da sociedade”. Essas comunidades têm vivido uma trajetória de invisibilidade nas práticas sociais e culturais, o que tem negado direitos aos afrodescendentes e os colocado como epicentros de exclusão. No entanto, argumentamos que não apenas seus direitos têm sido negados, mas também suas opiniões, crenças, hábitos, valores, experiências, vivências, saberes, identidades, posições políticas/religiosas e suas culturas têm sido inviabilizadas e silenciadas. Isso leva à negação e ao silenciamento dos referenciais culturais desses sujeitos, colocando-os em contextos e vidas caracterizadas por profundas injustiças sociais e subalternização de suas identidades culturais (CAVALCANTE e MARINHO, 2019).

Assim como Camilo, muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos negros/os, se veem emaranhados neste contexto de epidemia, enfrentando também a luta e resistência pelo acesso e direito à educação e ao conhecimento. Encontram-se inseridos em uma estrutura social hierarquizada, colonizada e subalternizada pelos monopólios de poder que operam por meio de mecanismos reguladores e governanças, muitas antidemocráticas por meio de

políticas públicas. Esses monopólios de poder são sustentados por tipos de saberes excludentes que perpetuam ideologias, hegemônias e verdades, reforçando a falta de descentralização no acesso ao conhecimento, às instituições de ensino público, aos livros e às práticas de leitura, principalmente nas regiões norte e nordeste do país que são mais pobres e carentes. Um exemplo disso é a implementação de políticas de apostilamento, que encaixotam o conhecimento e as práticas didáticas de sala de aula mercantilizando a educação e transformando-a em um mero produto de consumo.

Nesse entendimento, atribuímos e acionamos o conceito de democracia no sentido de promover a distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos (SOARES, 2008). Destacamos a expressão “distribuição equitativa”,

[...] para enfatizar o substantivo distribuição, que carrega o conceito de democracia como repartição, compartilhamento de bens materiais e simbólicos, e enfatizar o adjetivo equitativa, que acrescenta a esse conceito o princípio de justiça de não discriminação: democracia como uma repartição, um compartilhamento justo, não discriminativos de bens materiais e simbólicos. (SOARES, 2008, p. 17).

Desse modo a tirinha nos permite refletir sobre os livros, o conhecimento, a leitura e o acesso à educação pública, bem como outros espaços de educação não formais, além do próprio contexto pandêmico – lugar/tempo – ilustrado na tira, que evidencia as desigualdades sociais, tanto em termos de bens materiais quanto simbólicos. Esses bens, nem sempre são distribuídos de maneira justa e igualitária para todos, especialmente para os sujeitos e grupos das camadas sociais mais carentes, o que resulta no fortalecimento da discriminação, das desigualdades e das disparidades de oportunidades de conhecimento, entre outros aspectos. Dessa forma, a democracia cultural (SOARES, 2008), que tem como princípio o compartilhamento e a distribuição equitativa dos bens materiais e

simbólicos, acaba por não cumprir o seu papel como uma democracia de justiça.

A tira de Camilo, entretanto, problematiza a falta de acesso ao conhecimento por parte de sujeitos e populações mais pobres. Em outras palavras, Camilo questiona a própria estrutura social e política, na qual pessoas negras e pobres são impedidas de ler livros, e de se tornarem letradas, críticas e emancipadas, capazes de produzir, analisar e elaborar suas próprias opiniões, ideias e discursos sobre os espaços em que vivem e nas sociedades contemporâneas. A manutenção dessas classes populacionais dentro de mecanismos de poder dominantes e hegemônicos nega a elas o processo de consciência reflexiva sobre si mesmas, o mundo e sua própria realidade. Isso ocorre porque, quando as massas pobres compreendem suas realidades podem “levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 16). Isso também explica, muitas vezes, por que o conhecimento não é democratizado por meio de políticas públicas formativas para todos.

Freire (1987), defensor dos oprimidos, lutava pela conscientização política das pessoas pobres e trabalhadoras, de modo que elas fossem capazes de tornar cidadãos críticos e autônomos, capazes de se posicionar-se e questionar os problemas que as cercam, além de promover mudanças e transformações em seus espaços e lugares, bem como reivindicar seus próprios direitos e deveres. Como afirmava Freire (1987), o acesso à educação e sua democratização promovem a ampliação da visão do mundo dos sujeitos, porém para que isso ocorra, é necessário que os sujeitos tomem consciência de suas realidades, dos espaços em que vivem, a fim de alcançarem sua emancipação e capacidade de produção.

Essa tomada de consciência crítica para a emancipação é fundamentada pelo processo de ação-reflexão-ação das pessoas.

Ancorados nas ideias do autor Paulo Freire, podemos afirmar que a conscientização e emancipação dos sujeitos ocorrem por meio do acesso à educação e ao conhecimento, lugares/espços nos quais os seres humanos constroem sua criticidade. O conhecimento e a educação, compreendidos como políticas democráticas, são os principais instrumentos para o processo de conscientização e emancipação dos oprimidos, incluindo sujeitos pobres, negros/as e outros grupos sociais.

Em um sentido mais amplo, no que diz respeito à democratização do conhecimento cultural como ferramenta de instrumentalização das populações e comunidades marginalizadas, é importante destacar que isso ocorrerá por meio da oportunidade de ocupação de espaços de trabalho, sociais e culturais, do uso e acesso aos meios digitais e eletrônicos, condições de vida digna, convivência com outros grupos étnicos e a participação da vida cidadã. Além disso, a leitura de diferentes livros, revistas, jornais e outros artefatos científicos e informativos desempenha um papel fundamental, como é evidenciado no terceiro quadrinho “[...] Porque leitura é conhecimento” e “[...] conhecimento é poder!” – último quadrinho. Se o conhecimento gera poder, então o poder também gera conhecimento<sup>11</sup>, como nos relembra Foucault (2004, p. 27): “[...] que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não proponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Se a leitura, assim como os livros, representa conhecimento e poder, como nos diz Camilo, eles fazem parte das relações de poder-conhecimento no sentido foucaultiano. A leitura pode ser pensada e compreendida como um instrumento que nos informa, educa,

---

<sup>11</sup> Neste texto optamos por utilizar o conceito de “conhecimento” em vez de “saber” para ficar em consonâncias com a tira, aqui analisada. Contudo, reconhecemos que o segundo é o que preceitua todo o pensamento de Michel Foucault.

ensina e descontrói nossas verdades, paradigmas, crenças e ideologias presentes em nossos cotidianos e nas sociedades contemporâneas. Em outras palavras “a leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações com a sociedade e com a cultura” (SOARES, 2008, p. 28). Ela mostra como homens, mulheres, jovens e crianças, assim como a sociedade em sua diversidade e complexidade, tornam-se mais compreensivos e tolerantes, além de se libertarem daquilo que os oprimem, transformando-os.

É por meio desse instrumento, perpassado por relações de poder, que ampliamos nossas percepções, concepções e entendimentos pessoais e do mundo, abrindo caminhos inimagináveis e não pensados. É através da leitura que buscamos superar os limites impostos pela realidade opressora (FREIRE, 1987). Porém, para subverter essa opressão, Soares (2008, p. 23) observa que “este é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre” o que dificulta ainda mais a democratização do conhecimento e a construção de sujeitos emancipados.

Não obstante, a leitura é uma das ferramentas à qual todas as sociedades, independentemente de suas condições de classe, gênero, idade, religião, cor e etnia, deveriam ter acesso, como questiona nosso amigo Camilo, defensor das classes menos favorecidas, nos primeiros quadrinhos da tira: “Pobres não leem livros?” e “Ou não querem que pobres leiam livros?”. As perguntas feitas pelo menino colocam em xeque o motivo pelo qual as populações mais pobres, marginalizadas e excluídas pelas estruturas sociais não têm o acesso ao conhecimento e aos livros. Muitas vezes esse grupo é ainda mais excluído pelas políticas públicas, que são governadas por um viés conservador, visando a interesses próprios.

O garoto também questiona se essas mesmas camadas sociais são privadas de direitos, acessos e oportunidades para ler, refletir, se informar e se intelectualizar, impedindo assim que adquiram os instrumentos e condições



mínimas de conhecimento, para se tornarem sujeitos críticos, emancipados e questionadores. Uma vez que o conhecimento é poder, e vice-versa, também se torna uma arma contra aqueles que desejam que permaneçamos presos às amaras sociais opressoras, ou seja, às estruturas de poder hegemônicas centralizadoras.

Soares (2008) argumenta que as camadas mais pobres da população foram privadas ou receberam de forma desigual o direito à educação, alfabetização e à leitura, ou seja, foram impedidas de se instrumentalizarem. O que a autora afirma está em consonância com o que Camilo expressa ao questionar se não querem que os pobres leiam livros, pois “na sociedade brasileira, não há democracia cultural no que se refere à distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura” (SOARES, 2008, p. 20).

Neste viés, a autora explica que as barreiras para um acesso equitativo à leitura, como um bem simbólico, se manifestam nas disparidades de qualidade das oportunidades. Portanto, para estabelecer condições mínimas e essenciais de equidade na leitura, no conhecimento, no acesso a livros, bibliotecas, museus, centros culturais, as instituições de ensino público – Educação Básica e Educação Superior – e a participação na vida civil de pessoas e coletivos negros/as que vivem em favelas, morros e comunidades, ou seja, os bens materiais e simbólicos, são necessárias políticas públicas democráticas que alcancem essas camadas sociais. Para que isso ocorra, “o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural” (SOARES, 2008, p. 32). Pois uma democracia cultural plena requer que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, isto é, exige uma distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura.

### **... E CONHECIMENTO É PODER!**

O cenário do último quadrinho é composto por uma prateleira de livros e um quadro com a imagem da Marielle Franco (1979 - 2018) pendurado na parede. Marielle foi uma mulher negra, mãe, lésbica, socióloga, crescida na comunidade da Maré e vereadora no estado Rio de Janeiro/RJ pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Defensora e ativista dos direitos humanos, das mulheres, da comunidade LGBTQIA+ e da população negra, foi brutalmente assassinada em 14 de março de 2018, no estado em que foi eleita e exercia seu mandato, recebendo treze tiros dentro do carro em que estava. Sua “morte, assim como tantas outras, encontra-se inserida em um contexto de apagamento e

silenciamento do povo negro, enquanto sujeito coletivo” (OLIVEIRA e MONTEIRO, 2020, p. 232).

A imagem de Marielle no último quadrinho assume um caráter emblemático. Essa figura representa uma mulher negra que tem sido frequentemente utilizada em intervenções urbanas, manifestações políticas de ruas e produções artísticas, como grafites, intervenções urbanas, lambe-lambe, cartazes, entre outros. Essa imagem tornou-se um símbolo de resistência, cujo propósito é “não esquecer a sua história, mobilizando um discurso político de luta pelos direitos humanos dos subalternizados” (OLIVEIRA e MONTEIRO, 2020, p. 232). Além, de ser um símbolo de resistência e de luta<sup>12</sup> para os corpos, coletivos e as camadas mais pobres das populações periféricas, “a imagem de Marielle Franco ultrapassou barreiras nacionais, tornando-se um símbolo transnacional de luta contra as violências institucionais praticadas contra minorias étnico-raciais” (OLIVEIRA e MONTEIRO, 2020, p. 247).

Para além de sua representação estética, a imagem da vereadora ilustrada na tira transcende as relações de poder e conhecimentos, levantando questionamentos sobre a democratização do conhecimento como possibilidade de instrumentalizar os sujeitos negros/as e as populações mais marginalizadas na sociedade. Abreu, Álvarez e Monteles (2019) destacam que o poder deste tipo de imagem é conflituoso e frequentemente impulsionado pelo desejo de ser ouvido e de falar. Nesse sentido, a imagem de Marielle tem sido amplamente utilizada na promoção dos direitos humanos e na proteção dos subalternizados (OLIVEIRA e MONTEIRO, 2020), servindo como marcador visual das questões relacionadas às vulnerabilidades e desigualdades sociais de natureza étnico-racial. Além disso, ela representa uma imagem de resistência diante de políticas antidemocráticas e discursos conservadores, que são normatizados e hegemônicos. Nesse viés, a imagem de Marielle

Narra a potencialidade de discursos das vozes silenciadas, mas que gritam por meio de cada imagem que circula nas redes midiáticas. Desse modo, mais do que uma representação, a imagem

---

<sup>12</sup> Cabe destacar que, após sua morte, Marielle passou a ser sempre referenciada em todo o território nacional como “Marielle presente”, porque a vereadora, no dia 8 de março de 2018, usou a sessão do Dia Internacional da Mulher na Câmara Municipal do Rio de Janeiro para lembrar das vítimas da violência, como Eliza Samudio, por exemplo. Ela dizia: “Eliza Samudio?” E as mulheres que estavam no local respondiam: “Presente”.

fala de representatividade daquelas e daqueles que se afetam ou se identificam com sua voz e, mesmo ausente, torna-se presente pela fala de muitos que dizem: **MARIELLE, PRESENTE!** (ABREU; ÁLVAREZ; MONTELES, 2019, p. 843).

Assim, a imagem de Marielle Franco é um convite para refletir sobre os desaparecimentos e silenciamentos das histórias das vidas negras, além de questionar “as noções de hierarquização racial e de apagamentos da existência do negro em nosso processo de formação social” (OLIVEIRA e MONTEIRO, 2020, p. 238). Ela também representa a luta pela ocupação dos espaços de conhecimento e valorização dos sujeitos como produtores de conhecimento.

Então, Camilo, menino negro, juntamente com o quadro de Marielle, a prateleira de livros que compõe o cenário da tira e a frase “... E conhecimento é poder!”, nos direcionam a um discurso crítico e reflexivo sobre como os sujeitos negros/as, pretos/as e corpos periféricos são frequentemente estigmatizados e desumanizados pelos monopólios de poder que ditam e governam as regras e os códigos sociais do status quo. Esses monopólios controlam o acesso ao conhecimento e à educação, contribuindo para a não instrumentalização desses sujeitos através de livros, leituras e outras fontes de conhecimento e informação. Essa exclusão mantém esses sujeitos subalternizados, silenciados e oprimidos, perpetuando os monopólios de poder das classes brancas, heteronormativas e hegemônicas.

Paulo Freire (1987, p. 26) já afirmava que “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em ‘coisa’, em algo que é como se fosse inanimado”. Nesse sentido, o quadro de Marielle na tirinha se apresenta como jogada crítica por parte do ilustrador Alexandre Beck, buscando subverter a estrutura social antidemocrática para aquela em que os pobres, os sujeitos e as comunidades negras também tenham direito e acesso ao conhecimento. Marielle teve acesso a esse conhecimento ao ingressar na Educação Básica e nas instituições de Educação Superior. Sua imagem no último quadrinho de Camilo configura-se como imagem de resistência, ou seja, “como uma forma de denúncia, protesto e também de empoderamento, inspiração e esperança para os subalternizados” (OLIVEIRA e MONTEIRO, 2020, p. 238).

Portanto, a presença da imagem de Marielle - se faz presente no meio de nós -, juntamente com Camilo, cria discursos e narrativas que colocam em funcionamento pedagogias que problematizam a democratização da educação e

do conhecimento como um bem simbólico e material. Isso significa considerar que "o relevante das pedagogias da cultura visual não está nos objetos em si, mas sim nas relações que estabelecemos com eles" (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83) e na maneira como essas pedagogias influenciam e moldam nossas concepções sobre educação, currículo, conhecimento e democratização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta escrita, buscamos analisar a tirinha de Armadinho, protagonizada por Camilo, que levanta questões e problematiza temas educacionais vigentes. Nesse contexto, utilizamos a abordagem das pedagogias culturais acionada como uma ferramenta conceitual, pois a tirinha em questão é permeada pelas relações de poder e conhecimento que nos educam, orientam e forjam nossas concepções, pensamentos, atitudes e discursos sobre a democratização da educação, do conhecimento e da leitura. Muitas vezes, esses direitos são negligenciados para os mais pobres da população, embora sejam garantidos como dever do Estado pela nossa Constituição Federal.

O direito à vida digna é uma premissa básica da existência humana. Contudo, em nosso país, no atual contexto social impactado pelos efeitos da pandemia da Covid-19, esse direito vem sendo severamente ameaçado e, inclusive, menosprezado devido à falta de políticas públicas que assegurem condições adequadas de existência. Certos segmentos sociais são mais afetados do que outros, principalmente nas comunidades e áreas mais marginalizadas e com maior presença de população negra.

Ademais, nas comunidades mencionadas, crianças, jovens e adultos frequentemente enfrentam a falta de acesso à tecnologia digital e, por consequência, a falta de habilidades para utilizar as ferramentas de comunicação virtual, o que intensifica o distanciamento social e o impacto psicológico negativo. Porém, como evidenciado na tira de Camilo, é imprescindível que sejam implementadas políticas públicas que garantam acesso a todos e superem as desigualdades sociais e educacionais. Dessa forma, Camilo nos endereça diversas pedagogias para refletir e questionar sobre as desigualdades sociais e educacionais durante a pandemia, a democratização ou antidemocratização da educação, o acesso ao conhecimento, à leitura e aos livros. O que realizamos foi uma série de análises sobre a produtividade das pedagogias promovidas pelas imagens da Cultura Visual no campo da educação, levando em consideração que outras

reflexões e questões podem suscitar e emergir a partir dessa tira e de outras – e esperamos que isso ocorra.

Para concluir, as tirinhas de Alexandre Beck, reiteramos, funcionam como pedagogias que ensinam, questionam, formam, governam ideias, pensamentos e imaginários de professores/as e pesquisadores/as, pois “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de construir verdades” (ANDRADE, 2013, p. 111). Elas nos permitem lançar novos olhares sobre as pedagogias que moldam e estruturam nossas práticas educativas de ensino e pesquisa, para além dos muros da escola. Afinal, somos constantemente bombardeados por artefatos culturais que carregam representações, que permeiam nossas vidas e cotidiano, especialmente por meio das múltiplas fontes e meios visuais que nos ensinam e mediam nossas práticas educativas e curriculares.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? In: **Encontro nacional da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas**, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 831-846.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 109-122.

BECK, Alexandre. Palestra Proferida de Alexandre Beck. In: **Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BECK, Alexandre. **Tiras do Armandinho**. 2018. Disponível em: [https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt\\_BR](https://m.facebook.com/tirasarmandinho/?locale2=pt_BR). Acesso em: 02 jul. 2022.

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**, 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: 02 jul. 2022.

BRUM, Lucas Pacheco; LEITE, Maria Cecília. Caminhos, direções e emergências nos estudos da Cultura Visual no século XXI. **Educação Em Foco**, 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: 01 maio 2023.

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcus Vinícius Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro. Pandemia, Educação e Desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 44, p. 01-24, jan./mar, 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 02 jul. 2022.

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. Ed. Pimenta Cultural, 2023, p. 217-241.

CAVALCANTE, Valéria Campos, MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola: uma possibilidade de mais justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n.º. 3, p. 963-989, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43997>. Acesso em: 02 jul. 2022.

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: 02 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 144-158.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 77-113.

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

NICOLAU, Vítor Feitosa. **A reconfiguração das tiras nas mídias digitais: de como os blogs estão transformando este gênero dos quadrinhos**. Biblioteca da Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4464?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4464?locale=pt_BR). Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, Manoel Rufino David de; MONTEIRO, Vitória de Oliveira. A Imagem de Marielle Franco na Arte Urbana: Grafites e pichações como imagens-mundo de resistência transnacional. **Cadernos de Gênero e Diversidades**, Bahia, v. 6, n. 2, p. 331-249, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/34961>. Acesso em: 15 jul. 2022.

RAMOS, Paulo. Charge: leitura crítica do noticiário. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, Paulo. (Orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, Camila Karen Araújo. A Intertextualidade como característica essencial para o humor, crítica social e compreensão das tirinhas da Mafalda e Armandinho. **Revista Ininga**. Piauí, v. 6, n. 1, p. 43-61, 2019.

RUSSO, Kelly; MAGNAN, Marie-Odile; SOARES, Roberta. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15915>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; SILVA, Alexandre da; SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**, 34 (99), p. 225-243, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173383>. Acesso em: 15 jul. 2022.

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.

SOARES, Magda. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 17-34.

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.

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





TOURINHO, Irene. Imagem, identidade e escola. In: **Salto para o futuro: Cultura Visual e Escola**. Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 09, p. 09-14, ago. 2011.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. 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.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Entrevistas das imagens na arte e na educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura das Imagens**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p. 09-13.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 61-76.

*Recebido em 30 de maio de 2023.*

*Aprovado em 07 de setembro de 2023.*