

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRACE KELLY LOPES LACERDA

**MINHA VIDA, MEUS HERÓIS:
O HOMEM DE FERRO COMO EXPRESSÃO ÉTICO-ESTÉTICA NA RELAÇÃO COM O
DISCURSO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

CHAPECÓ

2024

GRACE KELLY LOPES LACERDA

**MINHA VIDA, MEUS HERÓIS:
O HOMEM DE FERRO COMO EXPRESSÃO ÉTICO-ESTÉTICA NA RELAÇÃO COM O
DISCURSO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Texto para o exame de defesa apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camila Caracelli Scherma

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Lacerda, Grace Kelly Lopes
MINHA VIDA, MEUS HERÓIS: O HOMEM DE FERRO COMO
EXPRESSÃO ÉTICO-ESTÉTICA NA RELAÇÃO COM O DISCURSO DAS
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR / Grace Kelly Lopes Lacerda. -- 2024.
111 f.:il.

Orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade
Federal de São Carlos (UFSCAR). Camila Caracelli Scherma
Co-orientadora: Doutora em Educação pela Universidade
Federal do Pará (UFPA). Ilma de Andrade Barleta
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2024.

1. Discurso das Habilidades e Competências. 2.
Políticas Educacionais. 3. Cinema. 4. BNCC. 5.
Heroificação.. I. Scherma, Camila Caracelli, orient. II.
Barleta, Ilma de Andrade, co-orient. III. Universidade
Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GRACE KELLY LOPES LACERDA

**MINHA VIDA, MEUS HERÓIS:
O HOMEM DE FERRO COMO EXPRESSÃO ÉTICO-ESTÉTICA NA RELAÇÃO
COM O DISCURSO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Texto para o exame de defesa apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 10/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CAMILA CARACELLI SCHERMA**
Data: 15/07/2024 18:34:11-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Camila Caracelli Scherma – UFFS
Orientadora

Ilma de Andrade Barleta

Prof.^a Dr.^a Ilma de Andrade Barleta – UNIFAP
Co-orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARIA ANDREIS**
Data: 16/08/2024 16:21:14-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis – UFFS

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS ALBERTO TURATI**
Data: 18/07/2024 20:06:10-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Alberto Turati – UEMS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **MOACIR LOPES DE CAMARGOS**
Data: 16/08/2024 18:49:05-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos – UNIPAMPA
Avaliador

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos que acreditam na
potência transformadora da arte, da cultura e
da educação. Que de aurora em aurora tecem
fios, entrelaçam sonhos e vivificam utopias.

AGRADECIMENTOS

À Júlia, Ítalo e Benjamin, por me ensinarem diariamente como a vida pode ser mais simples, mais leve, divertida e cheia de energia, como as brincadeiras de criança. Obrigada pelos abraços afetuosos, as declarações de amor, pelos convites para ir ao cinema para ver super-heróis e, principalmente, por dividirem a mãe de vocês com esta dissertação.

Ao meu esposo, Oto, intelectual admirável. Saiba que não é simples construir a própria trajetória ao lado de um gigante como você, percorrer o mesmo caminho que um dia você já trilhou é para os fortes, sua alegria de viver contagia e é neste pique que seguirei agradecendo pelo cotidiano repleto de vida e agitação que construímos e mantivemos durante o percurso desta pesquisa. Obrigada pela escuta atenta, pelos diálogos empolgantes entre molhos e preparo de refeições deliciosas. Obrigada pelo olhar respeitoso e confiante, e por comemorar minhas conquistas, até mais do que eu, fossem quais fossem. Obrigada por não me deixar desistir, mas principalmente, obrigada por estar ao meu lado, sempre, sempre e sempre, e, claro, por ser o pai mais incrível para os nossos filhos.

Aos meus pais, a Super-Helena e o Super-Paulo, pelo exemplo, amor e apoio incondicionais, pelas palavras de incentivo e afago, especialmente aquelas que me levaram a nunca parar de estudar; por me ensinarem que a educação transforma pessoas e também transforma vidas.

À Susan, minha irmanzinha, obrigada pelo amor e presença marcante (mesmo à distância), durante toda a trajetória deste Mestrado, e da vida.

Ao meu sobrinho Enrico que chegou na família com 1 ano e 1 mês de vida, durante meu processo de Mestrado, e preencheu ainda mais nossos corações de alegria. Um pedacinho de gente que a titia adora conversar pelas telas, e ama muito.

À minha orientadora, Camila, pela dedicação, amizade e inúmeras caronas durante o Estágio de Docência, o que revela demais dessa pessoa. Alegre, amorosa, profunda conhecedora e estudiosa de Bakhtin e o Círculo. Obrigada por me apresentar esse revolucionário autor e por acreditar na importância da minha pesquisa. Agradeço pela escuta atenta, pelo olhar terno e os inúmeros diálogos sempre respeitosos, que validavam e respeitavam o meu tempo. Agradeço também ao Ricardo e ao Caetano, pelo respeito e o tempo a nós concedido. Para mim Camila, és como a flor dos teus contos, que surge em meio às frestas do asfalto, enquanto sopra de esperança e resistência, resplandecente diante daqueles que param para contemplar sua imponência diante da vida. Por fim, minha querida orientadora, muito obrigada por se apresentar a mim da forma mais bakhtiniana possível e

com uma boniteza que é apenas tua, por dizer que este também pode ser o meu lugar no mundo, lugar de mulher, de mãe e pesquisadora.

À minha co-orientadora, Ilma, amiga com que a vida me presenteou. Obrigada por aceitar estar comigo nesta jornada, permitindo que eu aprendesse junto contigo e, dessa forma, pudesse expressar minha admiração pela incrível educadora que és. Obrigada pelos direcionamentos e os diálogos que, para mim, são sempre carregados de emoção. Saiba que é muito bom ouvir um sotaque conterrâneo nas orientações.

Aos colegas de Mestrado, pela alegria de todos os encontros *online*. A pandemia fechou escolas, isolou famílias, comunidades inteiras, mas o Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), mesmo à distância, nos reuniu em torno de um ideal. A experiência de viver o Mestrado na condição de isolamento social motivado pela pandemia de Covid-19 não foi fácil, demandou muito de cada um de nós. Demandou força e esperança por dias melhores e saúde também, para chegarmos todos juntos ao final de mais esta jornada.

Entretanto, apesar da insegurança e do medo, nunca se olhou tão profundamente nos olhos das pessoas como nesse período, as máscaras cirúrgicas de cada dia serviam de proteção para o nosso corpo, mas com o tempo passaram a servir, também, de moldura para a nossa alma, um contorno para o olhar. Foi na pandemia que passamos a nos comunicar ainda mais a partir dele. Agradeço aos colegas pela caminhada solidária e amiga, levarei na memória lembranças da explosão de vida de cada aula, repleta de olhares curiosos e reluzentes, convencidos de que não há fronteiras para o aprendizado, para o saber, para o se fazer pesquisa.

Ao professor Dr. Carlos Alberto Turati, por ter aceitado gentilmente o convite para integrar a banca do Exame de Qualificação e de Defesa. Seu olhar atencioso, os generosos elogios e a indicação de alterações no texto me impulsionaram para novas leituras e elaboração de escritos que me animam, inclusive, a continuar a caminhada na pesquisa à procura de compreensões sobre a constituição das trivialidades do cotidiano que afetam sobremaneira nosso modo de pensar e agir. Muito obrigada, professor Carlos!

À professora Dr.^a Adriana Maria Andreis, por aceitar compor a banca do Exame de Qualificação e de Defesa, meus responsivos agradecimentos. Nas sempre potentes palavras da professora Adriana, encontrei uma determinada geolocalização e força orientadora para continuar a caminhada. Nas suas palavras e conselhos, encontrei as indicações e provocações para, passinho a passinho, chegar até aqui, certa de que fiz, talvez não o suficiente, mas o possível e necessário para esta etapa da pesquisa. Muito obrigada, professora Adriana!

Ao professor Moacir Lopes de Camargos, que gentilmente aceitou integrar a Banca de Defesa. Suas palavras em banca de Gabriela foram luz na caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, que contribuíram com seus ensinamentos para eu continuar na escrita da proposta de Dissertação, desejo vida longa na missão de apresentar o mundo de modo interessante aos novos pesquisadores.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Bakhtinianas, onde fui carinhosamente recebida, pelo apoio, pelos conhecimentos compartilhados, pela caminhada dialógica e provocativa em construção.

Agradeço também à UFFS, por ter oportunizado um espaço de formação científica-acadêmica de qualidade para a constituição da minha profissionalidade educadora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pela bolsa de apoio de Mestrado, importante política de formação de recursos humanos no campo educacional.

[...] Como termo de insulto econômico, o conceito de fetiche definia aqueles com os quais os europeus comerciavam, na África e nas Américas, como povos que adoravam “bugigangas”, (“meros” fetiches), e ao mesmo tempo, coisas “valiosas”, (isto é, ouro e prata). Isso significava que eles podiam ser enganados, (isto é, aquilo que os europeus consideravam sem valor - contas, por exemplo - poderia ser trocado por objetos valiosos. Mas também implicava uma nova definição do que significava ser europeu: ou seja, um sujeito livre da fixação em objetos, um sujeito que, tendo reconhecido o verdadeiro valor, (isto é, de mercado) do-objeto como-mercadoria, se fixava, em vez disso, nos valores transcendentais que transformavam o ouro em navio, os navios em armas, as armas em tabaco, o tabaco em açúcar, o açúcar em ouro, e tudo isso num lucro que podia ser contabilizado. O que era demonizado no conceito de fetiche era a possibilidade de que a história, a memória e o desejo, pudessem ser materializados em objetos que são tocados e amados e carregados no corpo. (Stallybrass, 2016, p. 45)

RESUMO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e objetiva compreender quais são as camadas de sentidos constituintes do discurso da heroificação, presentes nos filmes do Homem de Ferro, e como refletem e refratam na esfera educacional. Para construir as compreensões acerca desse objetivo geral são apresentados quatro objetivos específicos: i. Traçar um panorama analítico do mito do herói/super-herói e como ele foi se constituindo como um discurso ético-estético, por vezes hegemônico, ao longo da história da humanidade; ii. Examinar quais sentidos são conferidos às personificações ético-estéticas do mito do herói/super-herói em expressões discursivas no Universo Cinematográfico Marvel (UCM); iii. Discutir aspectos das bases ideológicas do discurso das habilidades e competências presentes na BNCC; iv. Cotejar o discurso do herói-super-herói com o discurso das habilidades e competências para auscultar possíveis reflexos e refrações na materialidade da BNCC e nos filmes Homem de Ferro (2008), Homem de Ferro 2 (2010), Homem de Ferro 3 (2013) e Os Vingadores (2012). O estudo pode ser caracterizado como analítico-interpretativo, tendo como fio condutor as contribuições de Bakhtin e do Círculo. Ao olhar para duas diferentes esferas de atividade humana – a esfera cinematográfica e a esfera das políticas educacionais – e, ao cotejá-las, pretendi compreender os movimentos discursivos que vão constituindo a heroificação nos ideários da vida de uma determinada sociedade, num determinado tempo e lugar. Como procedimento metodológico utilizo o cotejamento para alcançar uma compreensão mais alargada e interconectada na interface com a esfera da arte, a esfera da vida e a esfera da educação, três constituintes imbricadas nesta pesquisa que têm como porta de entrada o discurso da heroificação presente no cinema. Coloco-me na escuta de outras vozes e pronuncio a própria voz num movimento dialógico inacabado. Na esfera educacional (BNCC), a ideologia das competências tem sido utilizada para conferir prestígio e distinções, tornando invisíveis as contradições de classes sociais. Olhar de modo atento para essas materialidades e para como o discurso da heroificação se constitui foi um dos desafios do presente estudo. Com apoio em Bakhtin (2010; 2011), Barthes (2018; 2022), Brait (2021), Volóchinov (2018), Ponzio (2021), Miotello (2018), Caracelli Scherma (2017), Maues (2021), Saviani (2008), Stan (2003) e Turati (2016) realizei a caminhada investigativa a partir da qual vejo que as habilidades e competências que sustentam e orientam o discurso da heroificação na esfera da arte também ocorrem na esfera educacional. O estudo mostra que a BNCC materializa uma modulação do direito à educação convertido em direito às aprendizagens essenciais que serão acessadas por meio da aquisição de competências e habilidades. Essas, como a literatura mostra, expressam um pacote limitado, restrito e elementar de destrezas (habilidades e competências) úteis-inúteis – um kit de sobrevivência – para as necessidades cotidianas e mais prementes das pessoas. Nesse sentido, a educação deixa de cumprir a sua função de assegurar o acesso ao conhecimento que pode produzir a inclusão social e se converte em instrumento de seleção, entre competentes e incompetentes, acentuando ainda mais a exclusão social.

Palavras-chave: Discurso das Habilidades e Competências. Políticas Educacionais. Cinema. BNCC. Heroificação.

ABSTRACT

This study is part of the Educational Policies Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of the Southern Frontier (UFFS) and aims to understand the layers of meaning that constitute the discourse of heroification, present in the Iron Man films, and how they reflect and refract within the educational sphere. To build an understanding of this general objective, four specific objectives are presented: i. To outline an analytical panorama of the hero/superhero myth and how it has been constituted as an ethical-aesthetic discourse, sometimes hegemonic, throughout human history; ii. To examine the meanings attributed to the ethical-aesthetic personifications of the hero/superhero myth in discursive expressions within the Marvel Cinematic Universe (MCU); iii. To discuss aspects of the ideological basis of the discourse of skills and competencies present in the BNCC; iv. To compare the discourse of the hero-superhero with the discourse of skills and competencies to investigate possible reflections and refractions in the materiality of the BNCC and in the films *Iron Man* (2008), *Iron Man 2* (2010), *Iron Man 3* (2013), and *The Avengers* (2012). The study can be characterized as analytical-interpretive, guided by the contributions of Bakhtin and the Circle. By examining two different spheres of human activity – the cinematographic sphere and the sphere of educational policies – and comparing them, I aimed to understand the discursive movements that shape the heroification in the ideologies of life in a particular society, at a specific time and place. As a methodological procedure, I employ comparison to achieve a broader and more interconnected understanding at the interface between the sphere of art, the sphere of life, and the sphere of education, which are intertwined in this research, with the discourse of heroification in cinema as the entry point. I listen to other voices and express my own in an unfinished dialogical movement. In the educational sphere (BNCC), the ideology of competencies has been used to confer prestige and distinctions, rendering social class contradictions invisible. One of the challenges of this study was to closely examine these materialities and how the discourse of heroification is constituted. Supported by Bakhtin (2010; 2011), Barthes (2018; 2022), Brait (2021), Volóchinov (2018), Ponzio (2021), Miotello (2018), Caracelli Scherma (2017), Maues (2021), Saviani (2008), Stan (2003), and Turati (2016), I conducted the investigative journey, from which I conclude that the skills and competencies that underpin and guide the discourse of heroification in the sphere of art also occur in the educational sphere. The study shows that the BNCC materializes a modulation of the right to education, converted into a right to essential learning, to be accessed through the acquisition of skills and competencies. These, as the literature demonstrates, represent a limited, restricted, and elementary package of useful-useless skills – a survival kit – for people’s most pressing everyday needs. In this sense, education ceases to fulfill its function of ensuring access to knowledge that can promote social inclusion and becomes an instrument of selection between the competent and the incompetent, further intensifying social exclusion.

Keywords: Discourse of Skills and Competencies. Educational Policies. Cinema. BNCC. Heroification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Ilustração das pesquisas do Laboratório Bakhtiniano de Estudos do Discurso, das Expressões Artísticas e da Educação – Bakhtiniana.....	22
Figura 1 – Mapa das pesquisas do Laboratório Bakhtiniano.....	24
Quadro 2 – Estudos selecionados sobre temáticas correlacionadas com a Dissertação.....	33
Quadro 3 – Artigos selecionados no repositório da revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).....	35
Quadro 4 – Sequências enunciativas do filme Homem de Ferro 1	43
Quadro 5 – Sequências enunciativas do filme Homem de Ferro 2	45
Quadro 6 – Sequências enunciativas do filme Homem de Ferro 3	43
Quadro 7 – Trivialidades 1- IRON MAN – ler e colorir	45
Figura 2 – Revista Ler e Escrever - IRON MAN	47
Quadro 8 – Sequências enunciativas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.....	47
Figura 3 – Primeira armadura do Homem de Ferro.....	55
Figura 4 – Parque Walt Disney – Orlando (EUA).....	67
Figura 5 – Mapa com visualização das políticas educacionais viajantes	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCR	Componente Curricular
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CNI	Confederação Nacional da Indústria
EAD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FEM	Fórum Econômico Mundial
HQ	História em Quadrinhos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
NGP	Nova Gestão Pública
OIs	Organismos Internacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestrado em Educação
PROF-FILO	Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia
UCM	Universo Cinematográfico Marvel
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ZH	Zero Hora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 MINHA VIDA, MEUS HERÓIS: ENCONTRO DE PALAVRAS.....	22
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	22
2.2 A PESQUISADORA NA INTERFACE COM A PESQUISA.....	28
2.3 A PESQUISA NA INTERLOCUÇÃO COM O CONHECIMENTO PRODUZIDO.....	32
2.4 POR UMA METODOLOGIA DIALÓGICA E RESPONSIVA.....	39
2.5 FRAGMENTOS DA MATERIALIDADE DISCURIVA.....	42
3 A PRODUÇÃO DO MITO DO HERÓI NAS NARRATIVAS DO FILME HOMEM DE FERRO.....	49
3.1 APONTAMENTOS SOBRE O CINEMA MUNDIAL.....	49
3.2 PANORAMA ANALÍTICO DO MITO DO HERÓI/SUPER HERÓI.....	60
3.3 A CONSTRUÇÃO DE UM HERÓI: O DISCURSO ÉTICO-ESTÉTICO DO MITO DO HERÓI/SUPER-HERÓI.....	63
4 A FORÇA DO MITO DO HERÓI NA CONSTRUÇÃO DA IDEOLOGIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	77
4.1 AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VIAJANTES.....	77
4.2 A IDEOLOGIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM AÇÃO.....	83
4.3 IRON MAN-BNCC: O SIGNO IDEOLÓGICO EM AÇÃO.....	89
5 PALAVRAS FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Minha vida, meus heróis: o Homem de Ferro como expressão ético-estética na relação com o discurso das habilidades e competências na BNCC” se insere nos estudos da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Vincula-se às discussões abarcadas pela temática da linguagem e constituição de hegemonia discursiva ético-estético na relação com a esfera da política educacional, coordenadas pela Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma.

As razões que mobilizei para a realização da presente pesquisa estão alinhadas com os esforços empreendidos pelo Laboratório Bakhtiniano de Estudos do Discurso, das Expressões Artísticas e da Educação (Bakhtinianas), para compreender o mundo nas suas singularidades e configurações. Nas palavras de Caracelli Scherma (2012, p. 180) “a compreensão do mundo e sua atual configuração é que nos movem [...]. No entanto, não é a compreensão do mundo, mas de um pedacinho dele, de um pequeno constituinte da imensidão de relações humanas que se estabelecem nas ações contemporâneas” e, nesse caso, pela produção, circulação, difusão de expressões discursivas – signos ideológicos – na figura do herói/super-herói.

Além disso, esta pesquisa também se ancora na ementa da Linha de Políticas Educacionais, especialmente, no que diz respeito aos estudos acerca da educação como uma construção social, mediada pelas disputas, pelos conflitos, pelos interesses e pelas relações de poder que se dão nos diferentes espaços/tempos da escola, do Estado, da economia e da cultura. Ademais, ainda de acordo com a ementa da Linha, esta pesquisa se propõe a compreender a relação entre Estado e sociedade civil nos contextos político, social e cultural. Situo a educação, parte singular e dialética que se movimenta na materialidade histórico-social, “como um processo que conjuga as aspirações e necessidades de homens e mulheres no contexto objetivo de suas existências. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social” (CURY, 1983, p. 13).

A contemporaneidade traz atualizações tecnológicas e entendimentos outros – fazer a escuta de outras vozes –, saber ler e perceber tais encaminhamentos nos permite atuar responsivamente frente a ideologias presentes no cotidiano, transfiguradas de entretenimento, as quais contribuem para moldar nossa forma de enxergar e existir no mundo. Para Bakhtin,

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se

encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*. (Volóchinov, 2018, p. 91, grifo do autor).

Personagens mitológicos e heróis são figuras historicamente utilizadas para justificar meios e fins de ações pensadas, tanto nas coisas que fazemos no dia a dia, quanto como substrato para estudos da filosofia, entretanto, com maior ênfase e em escala mundial após a revolução industrial e tecnológica, tal incidência tornou-se constante nos meios de comunicação de massa, lugar do cotidiano em que signos ideológicos operam para instaurar sentimentos de heroísmo, nacionalismo, patriotismo, força, justiça e poder. Heróis e super-heróis são personagens da ficção, mas seus sentidos ultrapassam as telas, materializam-se em brinquedos, vestuário, acessórios, material escolar, mochilas, adentrando as mais variadas esferas da vida em sociedade.

As experiências cotidianas com os nossos filhos em casa já indicavam um fascínio deles pelos heróis da Marvel, estampados nesses objetos e, de modo mais acentuado, a partir do lançamento do filme Os Vingadores: Ultimato, quando percebi que esse não se propagava somente entre nossas crianças, mas também, entre outras crianças dos seus relacionamentos, adolescentes e até adultos da cidade, indistintamente. A partir dessa constatação, comecei a perguntar aos nossos filhos, afinal o que o homem de ferro tem de tão especial? Os relatos foram curiosos e surpreendentes: “o homem de ferro é cômico e engraçado”, “o homem de ferro é muito forte”, “o homem de ferro é destemido”, “inteligente”, ele não tem poderes especiais, mas, “a armadura que ele utiliza tem “poderes”, “super poderes”.

Para além do cotidiano da casa, outro dia, ocasionalmente, outro fato chamou à atenção. Encontrei o martelo de Thor em um “salão de beleza”, quando levei nosso filho Miguel para cortar o cabelo. Benjamin, filho mais novo, ao avistar o martelo de Thor que estava lá como ornamento, passou a brincar com o objeto decorativo que deixou de sê-lo. O medo de estar naquele ambiente de “cortar o cabelo”, pois cortar remete a medo, foi sendo suavizado.

Fato parecido ocorreu no consultório de pediatria, quando nos deparamos com paredes repletas de imagens de super-heróis e outros personagens de desenhos animados, os quais estavam também dispostos em mesinhas ao alcance das crianças para serem coloridos e autografados pela pediatra. Essa não era uma mera coincidência. Quando me dei conta, o Homem de Ferro havia se tornado figura presente e marcante nas convivências do cotidiano de nossas vidas. Não que ele não estivesse anteriormente nesse cotidiano. Sempre esteve lá, atuando sem ser percebido.

Foi, portanto, a partir das minhas inquietudes diante dessas insistentes manifestações de fragmentos de vivências triviais do cotidiano que ocorreu um deslocamento do olhar de uma mãe para o olhar de uma investigadora, fatos determinantes para eleger essa materialidade como primeiro recorte do estudo e o Homem de Ferro como personagem central deste discurso da heroificação.

Para Chisté e Góes (2022), o cotidiano pode ser raso, superficial, alienado, indecifrável. Pode até ser. Mas, quando cotejado com um conjunto de filmes e em diálogo com outras materialidades discursivas, ele toma outros sentidos. Sou sacudida. Minha subjetividade, minhas compreensões do mundo e das coisas é colocada em xeque. Sou direcionada para um plano suspenso que, ao menos por um instante, faz-me lembrar de quem sou e de minhas paixões existenciais.

Não problematizar o cotidiano e as cotidaneidades que ali se constituem e circulam faz com que nos deixemos levar por uma das características do comportamento cotidiano, apontadas por Freire e Faundez,

[...] uma das características fundamentais do comportamento no cotidiano é exatamente a de não nos perguntarmos em torno dele. Ou seja, “uma das características fundamentais da experiência na cotidaneidade é exatamente a de que nela nos movemos, de modo geral, dando-nos conta dos fatos, mas sem que necessariamente alcancemos deles um conhecimento cabal. (Freire; Faundez, 1985, p. 30).

Com a intensificação da utilização de sofisticados meios de comunicação e informação de alcance global, amplia-se, substancialmente, a difusão de tipos de cultura, de tipos de informação, de tipos de conhecimentos, de tipos e ideários societais. Considero, a partir das minhas leituras, que há, nesse processo de difusão, vozes e sujeitos em constante disputas. Nas vozes dos agentes econômicos globais, por exemplo, visualizo uma “agenda viajante”, ou, na expressão de Maues (2021, p. 1), “políticas viajantes” que pautam as disputas em torno dos interesses intercapitalistas e transnacionais de mercado.

Por sua vez, na esfera da Educação, as ideologias das habilidades e competências têm sido utilizadas para justificar políticas educacionais – tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo – a fim de conformar um ideário formativo, por meio da construção curricular baseada na **resiliência, na resignação e adaptação**, com vistas à manutenção da atual ordem das coisas, na tentativa de amainar importantes lutas de classe que se dão também na materialidade de políticas educacionais, bem como ao longo de todo o seu processo de elaboração, implementação e avaliação.

Na mesma direção, é possível afirmar que os empreendimentos cinematográficos globais também se constituem em tempo-lugar da produção e difusão de tipos de cultura, numa agenda político-cultural também viajante. Para Turati (2023, minuto 44:02), “a política educacional, pedagógica-curricular, é uma produção ideológica” e se coloca também deste modo no âmbito da sua implementação.

Vista assim, é tarefa difícil discuti-la e problematizá-la justamente por apresentar-se como legítima e referendada por uma materialidade de caráter didático-metodológico-científica.

Em interlocução com Geraldi (2015, p. 81), quando afirma que “as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos”, também me aproximo desse trabalho de compreensão “a partir de certos ângulos que, aparentemente, são distantes, para no final costurá-los, numa orientação que dê sentido a esta tese, por sua articulação a um conjunto de outras teses que, se aceitas, podem implicar” num encontro de palavras que alarguem as possibilidades de compreensão dos dois discursos centrais aqui propostos – o aqui e agora com o já dito – como ponto de partida para a pesquisa.

Nessa direção, pergunto: Quais são as camadas de sentidos constituintes do discurso da heroificação, presentes no filme *Homem de Ferro*, e como refletem e refratam na esfera educacional?

Diante de tal problemática, como objetivo geral para compreender as diferentes camadas de sentido que se acumulam sobre o signo do herói/super-herói, escolhi dirigir o olhar de modo atento para produções cinematográficas do Universo Cinematográfico Marvel (UCM), tendo como recorte o discurso da heroificação.

Esse segundo recorte se justifica pelas seguintes razões: essas produções circulam em escala global e, portanto, apresentam-se como rico material de análise, posto que cotejei com discursos da esfera educacional que também circulam na esfera global; as produções cinematográficas, por serem discursos da esfera das artes, possuem já um certo acabamento estético que permite realizar uma escuta mais atenta dos sentidos que se materializam nas vozes de autores e personagens, cujos reflexos e refrações me ajudaram a compreender os movimentos discursivos que materializam os sentidos para a conformação e constituição de um tipo de ideário societal. Nas palavras de Susan Petrilli (apud Scherma, 2012, p. 77), as dimensões ética e estética devem caminhar juntas: “Na forma estética, tem um excedente de valor, [...] Não é o objeto artístico em si, mas o que ele permite criar junto que nos liga com a vida. O discurso artístico exalta o sentido da vida”. Esse recorte se mostra, portanto, vigoroso

e oportuno.

No que diz respeito à esfera educacional, elegi a materialidade da BNCC, Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, como porta de entrada para compreender o discurso das habilidades e competências, sustentando a construção, aprovação e implantação de políticas educacionais. No estudo, cotejei a partir de fragmentos da materialidade da BNCC e de uma Revista Ler e escrever Marvel Iron Man; com materialidades discursivas outras, na interlocução com documentos de agentes hegemônicos globais para alargar os contextos de compreensão desse discurso. Esse foi o movimento que arrisquei e julguei importante fazer: olhar para duas diferentes esferas de atividade humana – a esfera cinematográfica e a esfera das políticas educacionais – e, ao cotejá-las, compreender os movimentos discursivos que vão constituindo os ideários da vida de uma determinada sociedade, num determinado tempo histórico-social. Na esfera educacional, a ideologia das competências tem sido utilizada para conferir prestígio e distinções, tornando invisíveis as contradições das classes sociais, posto que “A classe dominante procura dar ao signo ideológico um caráter supraclassista, eterno, procura restringir e apagar do interior da palavra a luta das relações sociais, de fazê-las expressão de um ponto de vista único, fixo e imutável” (Volochínov, 2013, p. 200).

Assim, na apresentação da problemática trago as contribuições de Cury (1983, p. 48) que, ao discutir o papel da educação para a implantação da ideologia e para torná-la hegemônica sob o ponto de vista dominante, destaca:

A função educativa, meio de implantação e consolidação da ideologia, pretende tornar coesa a classe que a gera. Pretende formular uma conceituação que reproduza a situação da classe. Mas sob o capitalismo a classe dominante também pretenderá se tornar hegemônica, isto é, mediante a difusão de sua ideologia tornar coesa toda a sociedade, ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário.

Vejo, portanto, que nas diferentes esferas da vida social circulam formas discursivas que vão compondo um certo ideário que tende a se tornar hegemônico num cotidiano coisificado sobre o qual se assentam as materialidades histórico-sociais. Contudo, sinalizo que nas lutas e tensionamentos de vozes, a minha voz, a sua voz, outras vozes, formam também parte dessa substância para desconstruir as vozes hegemônicas.

Nessa direção, apresento os objetivos específicos deste trabalho, delineados da seguinte maneira: i. traçar um panorama analítico do mito do herói/super-herói e como ele foi se constituindo como um discurso ético-estético, por vezes hegemônico, ao longo da história da humanidade; ii. examinar quais sentidos são conferidos às personificações ético-estéticas

do mito do herói/super-herói em expressões discursivas no Universo Cinematográfico Marvel (UCM); iii. investigar aspectos das bases ideológicas do discurso das habilidades e competências presentes em fragmentos da BNCC; iv. cotejar o discurso do herói-super-herói com o discurso das habilidades e competências para auscultar possíveis reflexos e refrações de fragmentos da materialidade da BNCC e dos filmes Homem de Ferro (2008), Homem de Ferro 2 (2010), Homem de Ferro 3 (2013) e Os Vingadores (2012).

Neste estudo, a partir das contribuições teórico-metodológicas de Bakhtin (2010; 2011) e o Círculo, com apoio de Geraldi (2015), Barthes (2018; 2022), Volóchinov (2018), Pónzio (2021), Miotello (2018), Caracelli Scherma (2012; 2015; 2016; 2017), Maués (2021), Dale (2004) e Turati (2016), dentre outros autores, movimentei-me através do cotejamento que incidiu na análise de um conjunto de fragmentos da materialidade de filmes do UCM e de políticas educacionais (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

No processo analítico (cotejamento) busco sentidos relativamente estáveis contidos nas categorias que compõem a identidade (competências e habilidades) dos heróis/super-heróis na relação com a esfera da educação, as quais estão assim indicadas: a) superação; b) flexibilidade; c) individualismo; d) competitividade; e) adaptabilidade.

Sublinho, portanto, que as contribuições teórico-metodológicas propostas pelo Círculo Bakhtiniano em Marxismo e Filosofia da Linguagem constituíram fio condutor do estudo.

1. Não se separa a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura). (Bakhtin, 2009, p. 45).

A leitura dos textos e contextos, o exame dos fragmentos da realidade, os debates e estudos foram delineados pelos seguintes procedimentos: i. elaboração da revisão de literatura; ii. conceitualização de termos/categorias centrais para o estudo, dos quais destaco: a) Discurso; b) Signo; c) Ideologia; d) Competências e Habilidades; iii. seleção de expressões discursivas a partir do Universo Cinematográfico Marvel (UCM) e da esfera educacional imbricada no estudo; iv. realização das atualizações conceituais e procedimentais na medida em que o estudo foi desenvolvido; v. cotejamento dos documentos selecionados em diálogo com a literatura que trata do assunto; vi. redação final do trabalho dissertativo e submissão às bancas de qualificação e de defesa.

Na introdução, situo a pesquisa em seu contexto, faço breve apresentação minha como pesquisadora e do seu vínculo com o objeto de estudo delineado, faço breve problematização sobre a temática do estudo, demonstro a pertinência e relevância da pesquisa, apresento o problema e os objetivos do estudo, bem como a opção e desenho teórico-metodológico que adotei.

No primeiro capítulo, trato do contexto da pesquisa, da pesquisadora na interface da pesquisa, da pesquisa na interlocução com o conhecimento produzido e, por uma metodologia dialógica e responsiva, retrato o caminho metodológico adotado no estudo.

No segundo capítulo, traço apontamentos sobre o cinema mundial, apresento um panorama analítico do mito do herói/super-herói e, por fim, discuto o processo de construção do herói na relação com o discurso ético-estético do mito do super-herói.

No terceiro capítulo, realizo o processo analítico – cotejamento – a partir de fragmentos da materialidade empírica com enunciados discursivos das competências e habilidades da esfera da arte, da esfera da educação e da esfera da vida.

Por fim, nas considerações finais, apresento os resultados do estudo realizado.

2 MINHA VIDA, MEUS HERÓIS: ENCONTRO DE PALAVRAS

Neste capítulo, faço breve localização do estudo da pesquisadora na interface das pesquisas realizadas, da pesquisa na interlocução com o conhecimento produzido e em, por uma metodologia dialógica e responsiva retrato o caminho metodológico adotado no estudo.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Na presente seção situo minha pesquisa no contexto dos estudos e das pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório Bakhtiniano de Estudos do Discurso, das Expressões Artísticas e da Educação – Bakhtinianas – vinculado à Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenado pela professora Camila Caracelli Scherma. A partir desta projeção intento mostrar quais caminhos metodológicos as pesquisas concluídas desenvolveram e, a partir delas, situar outro viés pelo qual busquei dialogar com temas transversais e com Bakhtin.

Num primeiro plano - Quadro 1, trago as pesquisas já concluídas (P1C, P2C, P3C, P4C, P5C, P6C, P7C), no período de 2018 a 2023, e as pesquisas em andamento (P8A, P9A, P10A), no período de 2020 a 2023, dentre as quais destaco o estudo que estou empreendendo. Ao mirar para esses estudos, é possível visualizar que ainda não existe nenhum com foco para a temática que abarco, razão pela qual considero importante o seu desenvolvimento.

Quadro 1 – Ilustração das pesquisas do Laboratório Bakhtiniano de Estudos do Discurso, das Expressões Artísticas e da Educação – Bakhtinianas

Número da pesquisa	Título	Autor	Situação	Origem autor
Pesquisa 1 (P1C)	A educação e o Zero Hora: reflexos e refrações do discurso neoliberal nas páginas de um jornal	Tânia Mara Machado Thomé	2018 Concluída	Nonoai (RS)
Pesquisa 2 (P2C)	As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018)	Jéssica Pauletti	2018 Concluída	Campo Erê (SC)
Pesquisa 3	Vozes que constituem o discurso	Gisele da Silva	2019	Boa Vista

(P3C)	da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira.	Santos.	Concluída	(RR)
Pesquisa 4 (P3C)	Políticas de educação a distância: o discurso da democratização do ensino em diferentes arenas de disputa	Thaís Ângela Stella	2021 Concluída	Pato Branco (PR)
Pesquisa 5 (P5C)	A agenda da competitividade: um estudo crítico dos discursos da CNI para a política educacional brasileira (1998-2018)	Fernanda Franz Willers	2021 Concluída	Humaitá (RS)
Pesquisa 6 (P6C)	Museu em linhas e entrelinhas: vozes disputando a nova definição de museu e o discurso da educação Museal	Aline Tavares da Silva	2023 Concluída	Rio Grande (RS)
Pesquisa 7 (P7C)	A caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras e sua marcha forte na contemporaneidade pelo programa nacional das escolas cívico-militar.	Victória Louise de Paula Santos Carminatti	2023 Concluída	Rio de Janeiro (RJ)
Pesquisa 8 (P8A)	Minha vida, meus heróis: Homem de Ferro como expressão ético estética na relação com o discurso das habilidades e competências na BNCC	Grace Kelly Lopes Lacerda	2021 Andamento	Macapá (AP)
Pesquisa 9 (P9A)	A representação da escola na literatura Guineense: uma análise comparativa com as obras de Abdulai Sila, Tony Costa, Hampatê Bâ e Kwame Appiah	Manga Sané	2022 Andamento	Buba (Giné-Bissau)
Pesquisa 10 (P10A)	Cartografando Subjetividades: a cidade e seus dispositivos na experiência de estudantes do município de Chapecó – SC	Gabriela Costacurta	2022 Andamento	Chapecó (SC)

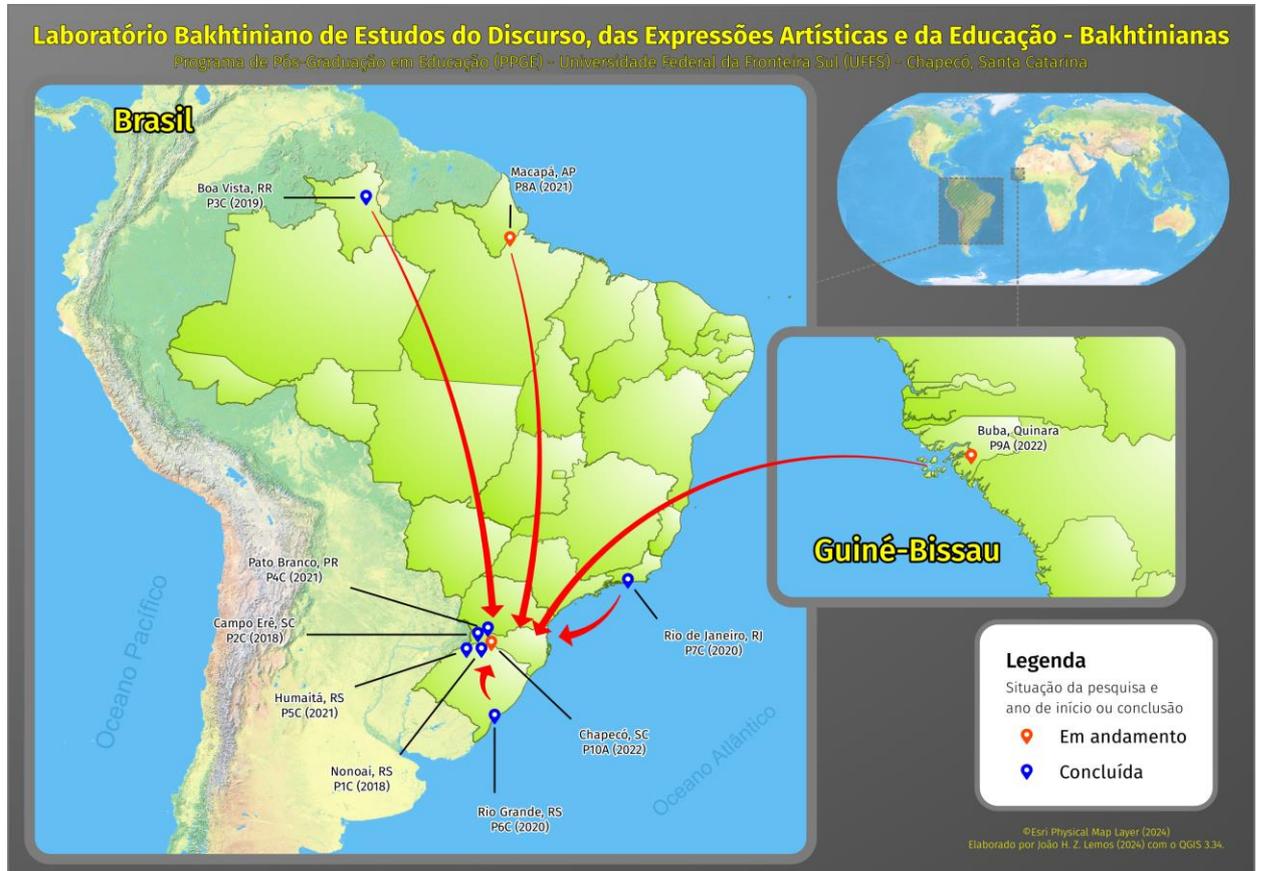
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nota: Elaborado a partir dos dados do repositório digital da UFFS.

Já num segundo plano – Figura 1, apresento as pesquisas a partir da origem (cidade natal) de cada pesquisador/a que desenvolveu ou está desenvolvendo seus estudos. Ao analisar a Figura 1, constato que dez das onze investigações possuem estudantes-pesquisadoras oriundas de diferentes regiões do país, região Norte, Sudeste e Sul, com realidades sócio-culturais distintas entre si. Um dos estudos do Laboratório Bakhtiniano é desenvolvido por

um estudante-pesquisador da Guiné-Bissau do Continente Africano.

Figura 1 – Mapa das pesquisas do Laboratório Bakhtiniano



Fonte: Figura elaborada por João H. Z. Lemos (2024).

Nota: Concebida pela autora a partir das informações do Quadro 1.

Busquei, a partir da leitura dessas pesquisas, um encontro com o fio, os fios que movimentaram tais estudos, ao mesmo tempo em que me preparo para entrar na trama em processo inacabável de constituição.

O primeiro estudo (P1C) que compõe a trama, da autoria de Tânia Maria Machado Thomé, com o título “A educação e o zero hora: reflexos e refrações do discurso neoliberal nas páginas de um jornal”, teve como objetivo compreender principalmente os reflexos e as refrações do discurso neoliberal na materialidade de enunciados sobre Educação, à luz da Filosofia da Linguagem Bakhtiniana. No estudo, a autora movimentou-se em uma dialogia responsiva. Dentre os principais pontos de chegada e que podem ser também de partida, destaque, nas palavras da autora, que

Em ZH e Gaúcha ZH, os embates configuram-se por meio dos discursos outros, materializados pelas fendas mais estreitas, concretizadas, por vezes, em uma única

palavra, ou no discurso de uma única linha. Nessa arena, não há possibilidade para a monovocalidade, não é a arena da palavra única. Mesmo quando não diz, a palavra denuncia as ausências e enuncia que nada está posto ou estável, conclui a autora. (Thomé, 2018, p. 137).

Já no segundo estudo (P2C), a autora, Jéssica Pauletti, traz como título: “As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018)”. O estudo teve como objetivo compreender as vozes que constituíram a Educação do Campo como signo ideológico desde o seu nascedouro até os dias atuais (1998-2018). A autora dirigiu seu olhar para as lutas discursivas, expressas nas mais diversas esferas de atividade humana e nos gêneros discursivos e, com o objetivo de construir compreensões a partir de um conjunto de dados heterogêneos, com enunciados que abordam concepções, valorações e tomadas de posições divergentes ao se tratar da Educação do Campo. Para a autora, o território camponês (o campo) é um signo ideológico em disputa, uma vez que há forças contraditórias que defendem interesses divergentes relacionados ao uso desse espaço e à sua organização. Essa dinâmica territorial também se reflete e se refrata nas ações e nos documentos educacionais, constituindo duas frentes que se entrecruzam em termos de discursos e de interesses de classe; de um lado, a chamada educação rural, constatada em documentos oficiais que atendem às recomendações do neoliberalismo e da globalização em ascensão, da transposição dos dizeres escolares urbanos para o rural; de outro, a Educação do Campo, que nasce na contradição, no confronto e que tensiona o que já está dado, baseia-se nas lutas populares, proporcionadas pelos movimentos sociais, na ideologia do cotidiano, pelos sujeitos do campo que pleiteavam uma organização educacional promovida pelas bases da sociedade.

Na pesquisa seguinte (P3C), “Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira”, a autora Gisele da Silva Santos, aborda o discurso da igualdade educacional, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como objeto empírico. O estudo teve como objetivo saber como se constrói e se sustenta o discurso da igualdade educacional na BNCC. Aponta que, nas vozes que emolduram o documento, há vozes hegemônicas – educação mercadológica – e que como em toda a política, há uma intencionalidade hegemônica, contudo, na sua movimentação ela se defronta com as vozes outras, vozes contra hegemônicas.

O estudo seguinte (P4C), intitulado: “Políticas de educação a distância: o discurso da democratização do ensino em diferentes arenas de disputa”, de autoria de Thaís Ângela Stella, objetivou compreender o discurso da democratização do Ensino Superior via Educação a Distância (EAD) como arena de disputas em diferentes esferas da atividade humana. Realiza,

nesta pesquisa, o processo de relacionar, comparar e confrontar os discursos materializados em documentos oficiais, textos publicitários e enunciados de sujeitos que vivenciaram a EAD em sua singularidade. Como resultado, a autora aponta que foi possível compreender que o discurso de democratização do ensino se dirige, em geral, à classe trabalhadora, por meio de documentos oficiais e propagandas com sentidos que refletem e refratam perspectivas de melhores empregos e salários. Sua materialidade permite auscultar ideologias que vão se constituindo como hegemônicas por meio da repetição de padrões enunciativos. Contudo, os sujeitos, em sua singularidade, apontam contrapalavras em relação ao discurso dominante, mostrando um jogo de forças, tendo em vista, por exemplo, que os motivos que os levaram a um curso a distância são, basicamente, os mesmos que os levaram à desistência: flexibilidade de horários para os estudos e mensalidades com valores acessíveis. Sendo assim, é possível afirmar que ocorre uma disputa pelo signo ideológico EAD nas arenas, respectivamente, jurídica e publicitária, as quais incorporam o discurso de democratização do ensino, que se reflete e refrata de modo singular na realidade dos sujeitos.

A quinta pesquisa (P5C), da autoria de Fernanda Franz Willers, “A agenda da competitividade: um estudo crítico dos discursos da CNI para a política educacional brasileira (1998-2018)”, caracteriza-se como pesquisa empírica e tem como unidade teórica a perspectiva Marxista a partir da literatura gramsciana sobre o funcionamento do Estado capitalista; da Pedagogia Histórico-Crítica como resposta e contrapalavra à agenda da competitividade; e da perspectiva teórica e metodológica bakhtiniana sobre os estudos do discurso. Utilizando o cotejamento como percurso metodológico, a pesquisa objetivou compreender como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) elabora e apresenta o discurso da competitividade no debate sobre a política educacional brasileira e a relação que com ela estabelece. Os resultados do estudo apontam que a agenda da competitividade apresentada aos presidentes e à sociedade ao longo de vinte anos, apesar de anunciada como a visão da indústria para o país, utiliza de estratégias discursivas para ser assimilada com um projeto político de país que beneficiará a todos.

A sexta pesquisa (P6C), intitulada: “Museu em linhas e entrelinhas: vozes disputando a nova definição de museu e o discurso da educação museal”, da autoria de Aline Tavares da Silva, traz como objetivo geral compreender as vozes que vêm constituindo o signo Museu e sua relação com as disputas discursivas e com o campo das políticas públicas, em especial, as educacionais. Como aporte teórico e metodológico utiliza, em discurso, palavra, signo, forças centrípetas e forças centrífugas: Bakhtin, Volóchinov, Ponzio, Faraco e Caracelli Scherma; para políticas educacionais, educação e educação museal: Freire, Chagas, Marandino, Gohn; e,

para Museu: Oliveira, Gabre, Chagas e Mairesse. Como resultados o estudo mostra: as evidências da atuação das forças centrípetas e centrífugas durante todas as etapas da disputa pela redefinição do signo museu, deixando clara a importância das palavras que se encontram na definição do signo museu, pois cada uma delas é resultado de uma escolha e toda escolha é permeada de intenção e esse ato é ideológico. De acordo com o estudo, é preciso jogar luz às relações de poder estabelecidas nos museus e, como os educadores museais se encontram muitas vezes à margem, como se não fizessem parte dos profissionais de museus e sim de uma categoria à parte. Outro aspecto destacado pelo estudo é o de que o signo museu não está pronto nem acabado, mostrando a intrigante e interessante trajetória educativa na qual o signo vai ganhando novas camadas simbólicas através da perspectiva de cada criança, perspectiva essa que é única, singular e irrepetível.

Por fim, a sétima pesquisa (P7C), de autoria de Victória Louise de Paula Santos Carminatti, “A caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras e sua marcha forte na contemporaneidade pelo programa nacional das escolas-cívico-militar”, teve como objetivo central compreender como as orientações do ideário militar se fizeram presentes na esfera das políticas educacionais ao longo dos anos até chegarem no Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares como um marco contemporâneo. Bakhtin e autores do Círculo compuseram o aporte teórico que orientou a discussão sobre a luta sócio-cultural, tendo o cotejamento como caminho metodológico, entremeada com Saviani e Barthes. De acordo com o estudo, desde o Império, as ideologias militares exerceram forças sobre a educação formal brasileira e os materiais discursivos trabalharam, e trabalham, a favor do fortalecimento de forças centrípetas que buscam levar o militarismo para o centro de valor da democracia. A pesquisa revela também que, na contemporaneidade, os discursos em prol da militarização são fortes e seus defensores bem articulados a ponto de conseguirem legitimar o discurso militarizante por meio da eleição de um presidente que instaurou uma política educacional que apresenta as formas constitutivas do fenômeno da militarização – o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. A estratégia discursiva utilizada para justificar a implementação do Programa define as escolas não-militarizadas como instituições sem segurança, sem valores e sem bons resultados em provas nacionais, situando-as como foco de ação, busca produzir, dessa maneira, um consenso sobre os benefícios desse modelo de escola, que possui como conjunto de ações a formação de valores, deveres e costumes militares nos estudantes. Por fim, o estudo mostra que as Escolas Cívico-Militares se voltam à educação da população pobre, garantem a aplicação do olhar hierárquico, da sanção normalizadora, do exame e impregnam o espaço escolar de um discurso de higiene, de ordem, de obediência, de

disciplina e de patriotismo.

Ao concluir o mapeamento das pesquisas já realizadas pelo grupo de estudo Bakhtiniano, é possível identificar o caminho que cada pesquisa tomou, os anseios dos pesquisadores e a força motriz que os conduziu ao estudo das linguagens e à análise do discurso de aspectos do campo das Políticas Educacionais Brasileiras.

O percurso metodológico adotado nos estudos, alinhado à linguagem bakhtiniana, ampliou o campo de visão dos pesquisadores, e contribuiu com a importante tarefa de realizar pesquisa qualitativa de qualidade no Brasil. A partir desse escopo, estruturei minha pesquisa para dar continuidade na trama investigativa por um caminho distinto, sem, contudo, deixar de puxar os fios dos estudos já realizados quando as circunstâncias exigirem. Seguirei pesquisando em um sentido onde os fios ideológicos que se entremeiam, deságuam no campo da ética e da estética dos estudos bakhtinianos e das artes, na relação com as políticas educacionais. Para Bakhtin (2011, p. 22):

A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência. O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações contemplam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode contemplar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em quaisquer circunstâncias esse excedente do meu ativismo existe e sua composição tende a uma constância estável.

Destaco, a partir da minha caminhada como pesquisadora, em sua fase inicial, em diálogo com as palavras de Bakhtin, que os escritos que trago e que servem para expressar meu modo de ver o mundo são bastante provisórios, no esforço de entender o processo de leitura e interpretação (cotejamento) para manter certa linha de pensamento, coerente com os pressupostos que assumo no estudo. Minhas palavras também são as palavras de outros, de muitos outros que me ajudam a caminhar, a compreender e a expressar de um modo e jeito singular, de um lugar também muito singular.

2.2 A PESQUISADORA NA INTERFACE COM A PESQUISA

Qualquer palavra, qualquer texto, enunciado só tem vida na relação com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto. Apenas quando eles se tocam é que explode a sua vida. (Miotello, 2013, p. 8).

Venho da distante terra tucujú no norte do Brasil. Lá onde os ventos se movimentam e espalham sobre a cidade a brisa do imponente Rio Amazonas. Foi bem ali, do ladinho do Rio que como canta Zé Miguel (2002), “a vida daqui é assim devagar, precisa mais nada não pra atrapalhar, basta o céu, o sol, o rio e o ar, e um pirão de açaí com tamoatá”, que nasci, residi, e aos 27 anos, quiseram os ventos, me embarcaram num Rio Voador da Amazônia, o qual me fez chegar até a cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina.

O meu ser expressivo e falante foi se constituindo desde a infância até os dias atuais na relação com outros seres falantes e expressivos. A pronúncia da minha voz deu-se na relação com a pronúncia de outras vozes. A arte como expressão cultural hegemônica alcança e se materializa mundo afora, vai se incorporando na vida cotidiana das pessoas. Assim, nasce o meu nome, Grace Kelly. A expressão de um Outro – Grace Kelly – atriz de Hollywood e princesa de Mônaco – na voz também de um Outro – meu Pai – que coloca no meu EU, os sentidos de um (nome) signo que circula mundialmente por meio da esfera da arte – cinema – e da comunicação a partir da representação sógnica de uma estrela do cinema e símbolo da realeza. É a voz da esfera política em ação que me coloca desde cedo imersa na esfera da arte. A palavra que deu origem ao meu nome, na verdade não é a palavra de meu pai, tão pouco minha, mas certa palavra do Outro, uma voz outra atuando na voz de meu pai, que resulta na Grace Kelly, nascida na cidade de Macapá (AP).

Para Miotello (2013, p. 17), “A palavra é uma atividade constitutiva, mas o eu, tem uma contrapalavra e o momento do encontro promove um embate, pois a voz do eu passa a estar envolvida pela voz do outro”. Para exemplificar, Miotello continua com as palavras de Ponzio (2013, p. 229):

Por isso um papel fundamental é atribuído à palavra *outra*, que é também a palavra tal qual é originalmente, antes de ser palavra própria. Justamente porque é do outro antes de ser minha, a palavra não é nunca palavra neutra, palavra ideologicamente vazia, mas possui já desde sempre uma orientação avaliativa, um sentido, uma ideologia.

Aos nove anos, a palavra Outra – a de meu pai –, associada também a Outra palavra – a de minha mãe –, imbricadas, me colocaram no palco do qual jamais descii. No palco passo a dialogar com muitas vozes outras que me vinculam diretamente à esfera da arte por meio da dança no Centro Didático Estadual Ginásio Avertino Ramos e, mais tarde, em um grupo de dança profissional intitulado GRAHAM Companhia de Dança.

Em meados de 1980 do século passado, no Brasil, inicia-se o processo de transição do regime político autoritário para o democrático, que culmina em eleições diretas para a escolha

presidencial em 1989. Neste contexto e em 1991, na cidade de Macapá (AP), iniciava minha trajetória escolar, a qual sempre esteve entremeada pelos passos de dança, e a condição para seguir no sonho de vir a me tornar uma bailarina profissional, passava pela dedicação e o compromisso em continuar sendo uma ótima aluna na escola regular. Inicialmente, dançar consistia em infindáveis horas de estudo, com foco na modalidade do Ballet Clássico, Dança Moderna e Contemporânea, Jazz, que, mais tarde, passariam a ser infindáveis horas de ensaios e apresentações a grandes públicos dentro e fora do Amapá.

Realizei meus estudos do ensino fundamental em escolas da rede pública municipal e estadual. O ensino médio cursei em escola particular. Meus estudos no Ensino Superior foram realizados na Faculdade Seama – atualmente – Faculdade Estácio de Sá.

Naquela Instituição de Ensino Superior (IES), cursei Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas (2002.2/2006.1), oportunidade em que tive minhas primeiras aproximações com o campo dos estudos da Semiótica. Em 2006, na mesma IES, dei seguimento aos estudos, cursando a especialização em Metodologia do Ensino Superior, na qual, dentre outros temas abordados e discussões realizadas, alarguei meus interesses sobre Semiótica no Componente Curricular Educação, Mídias e Sociedade. Por razões pulsantes e pessoais, não consegui concluir o trabalho final de curso, e “no tempo miúdo da vida cotidiana”, Martins (2011, p. 10), meu interesse pela temática continuou aguçado.

Em 2019, já residindo em Chapecó (SC), ingressei no curso de graduação em Administração da UFFS. Em 2020, solicitei transferência para o curso de Pedagogia frequentando até a 4ª fase. Nesse período também ingressei no Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFFS, atividade acadêmico-científica muito importante para a minha formação. Realizei o trancamento da matrícula e o desligamento do PIBID por ocasião do meu ingresso no curso de Mestrado em Educação na UFFS.

Profissionalmente, atuei no campo da comunicação social desenvolvendo atividades no âmbito das relações públicas e da administração institucional em Instituições de Educação Superior, portanto, me aproximando bastante da parte acadêmico-educacional e, nesse sentido, o campo profissional relacionado à educação passou a ser um possível horizonte da minha atuação profissional.

Tenho procurado, nos últimos tempos, uma aproximação maior com os estudos e debates do Campo Educacional por meio da leitura e análise de artigos e livros importantes que me auxiliassem na formação intelectual desse campo e na compreensão dos processos de educação no âmbito familiar e na sua relação com os conteúdos escolares de Benjamin Luís, Ítalo Miguel e Júlia Sofia, - nossos filhos -, todos em idade e fluxo escolar normal 1º, 6º e 9º

ano do ensino fundamental, respectivamente.

Ainda quando cursava o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer os estudos e debates do Círculo Bakhtiniano coordenado pela Professora Dra. Camila Caracelli Scherma, na UFFS, o qual passei a integrar e que me aproximou de problematizações relacionadas aos signos ideológicos que permeiam os discursos e a materialidade das relações de poder que vivenciamos histórica e socialmente.

Em 2020, cursei, como aluna de matrícula especial, o Componente Curricular (CCR) Educação, discurso e poder, ministrado pela professora Dra. Camila Caracelli Scherma. Durante aquele semestre tive a oportunidade de me aproximar ainda mais da temática que vinha sendo objeto de atenção e estudo nos últimos anos. Na elaboração do trabalho final do CCR – produção de texto a partir da escolha de um signo ideológico –, tomei como escolha o signo ideológico super/herói, que mais tarde passou a integrar o projeto de pesquisa que apresentei no Edital do Processo Seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo sido aprovado.

As discussões e os estudos durante o processo de integralização da matriz curricular do curso, minhas dúvidas e incertezas relacionadas à formação profissional no campo da Educação – Pedagogia – e no papel de mulher e mãe educadora de três filhos somente aumentaram. Perguntas sobre os modos e meios pelos quais fazemos escolhas para dialogar com o mundo e os conteúdos curriculares colocam-se diante de muitas incertezas. O fascínio que as crianças vão construindo na relação com as mídias e os conteúdos por elas veiculados, a interação intensa que estes veículos/serviços exigem dos usuários se apresentam desde cedo para as pessoas, de modo geral, como atrativo e produto cultural a ser consumido. Como lidar com os mundos que são apresentados, especialmente para as crianças? Que relações de poder são edificadas? Quais signos ideológicos circulam nesses ambientes? Essas e outras questões se colocam todo dia na minha vida e, de certo modo, me inquietam e me atordoam.

Se, por um lado, há de fato um mundo fascinante em interação com as crianças e adolescentes o tempo todo, e que repercutem na materialidade social, política e cultural na primeira infância, há outro que pode ser explorado e cotejado por nós para os enfrentamentos e a compreensão das relações de poder que vão se constituindo a partir desses novos ambientes de interação histórico-social e midiática e que antecedem a vida escolar com repercussões significativas de compreensão e relação com a vida e o mundo.

Foi na disciplina de História da Educação, quando cursava o 1º semestre de Pedagogia, e na disciplina Educação, Estado e Poder, cursada enquanto aluna especial no Mestrado em Educação da UFFS, que surgiu o interesse pelo tema aqui proposto. Os vários diálogos e

compreensões relativos à mitologia grega, instigados por pesquisas e debates me despertaram o fascínio pelos mitos, em um trabalho de aula intitulado: “O mito na História da Educação: reflexões iniciais”, quando pude dissertar sobre o sentido da educação, bem como sobre uma percepção comparada das características e padrões narrativos dos mitos. No semestre seguinte, tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação, Estado e Poder no mestrado em Educação da UFFS, em que escrevi as primeiras palavras sobre o signo ideológico herói/super-herói, momento em que foi possível notar que os super-heróis da atualidade são, na verdade, uma versão atualizada das características cristalizadas dos mitos de antigamente.

A partir desses desafios é que me inscrevo e continuo os estudos para alargar as compreensões de aspectos dessa intrincada rede de relações de poder. Em pleno período pandêmico, escolhi, com minha professora orientadora, um caminho investigativo que estou trilhando com muito afinco, reconhecidas as dificuldades que a vida coloca todos os dias e, para superá-las, conto com minha professora orientadora, minha professora co-orientadora, minha família, e as contribuições teóricas de Bakhtin e do Círculo Bakhtiniano, bem como com o apoio financeiro da FAPESC, por meio de Bolsa de Estudo.

Na esteira dessa problemática e dando curso ao processo formativo, finalizei o Estágio de Docência, no Componente Curricular de Produção Textual Acadêmica no curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia da UFFS, ministrado pela minha professora orientadora, e que nas palavras do pequeno Benjamin Luiz, expressam meu atual estado de espírito, “a mãe está estudando pra ser uma super/professora, com muitos poderes para, também, ser professora de gente grande”.

2.3 A PESQUISA NA INTERLOCUÇÃO COM O CONHECIMENTO PRODUZIDO

Ao pretender constituir-me como pesquisadora, tenho clareza dos desafios que o estudo me coloca a cada passo que dou para realizá-lo. Num movimento de aproximação e de distanciamento do objeto que desejo conhecer – lá se vão incontáveis horas de trabalho que intercalei com outras tarefas do dia a dia –, apesar das minhas incompletudes, jamais perdi de vista a “façanha que consiste no ato concretamente em realização” (Brait, 2021, p. 20), por meio do qual pratico a responsabilidade que, em Bakhtin, quer dizer “o responder pelos próprios atos – responsabilidade – e o responder a alguém ou a alguma coisa – responsividade” (Brait, 2021, p. 20).

Na definição da arquitetura a ser seguida para colocar o objeto do estudo em diálogo com o conhecimento produzido, escolhi o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Utilizando como descritores as palavras-chave “Homem de Ferro”, encontrei dois estudos relacionados.

Quadro 2 – Estudos selecionados sobre temáticas correlacionadas com a Dissertação

Ano	Acervo	Título	Autor	Universidade
2019	BDTD	<i>Assembling a Universe! O universo compartilhado Marvel dos quadrinhos ao cinema</i>	Antônio Davi Delfino Ferreira	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2020	BDTD	A filosofia e os super-heróis: possibilidades para o ensino de ética	José Roberto Almeida	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira dissertação, intitulada “*Assembling a Universe! O universo compartilhado Marvel dos quadrinhos ao cinema*” – dissertação – da autoria de Antônio Davi Delfino Ferreira, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Área de Comunicação e Linguagens da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ler e interagir com a referida pesquisa me transportou para dimensões interessantes e que dialogam de modo intenso com o meu estudo. Encontrei ali passagens que utilizei ao longo da minha pesquisa e que resultam de esforço analítico empreendido por outro pesquisador e que se comunicam com os fios que utilizei na tessitura de tramas que compõem o presente estudo. O objetivo do referido trabalho dissertativo consistiu em analisar a recriação do conceito de universo compartilhado, dos quadrinhos ao cinema, tomando como objeto de estudo os filmes da primeira fase do Universo Cinematográfico da Marvel: Homem de Ferro (2008), O incrível Hulk (2008), Homem de Ferro 2 (2010), Thor (2011), Capitão América: O primeiro Vingador (2011) e Os Vingadores (2012). Para o autor, o Universo Cinematográfico Marvel é a integração de diferentes franquias de filmes baseados nos super-heróis da Editora Marvel Comics. Para ele, na composição filmática – narrativa – os super-heróis coexistem em um mesmo universo, influenciando nas histórias uns dos outros e culminando na formação do conjunto Os Vingadores. Ainda para esse pesquisador, o universo compartilhado, estratégia narrativa e criativa amplamente explorada nas histórias em quadrinhos, adquire então uma versão em audiovisual que revoluciona o cinema do século XXI (Ferreira, 2019). Dentre

outros resultados, o autor aponta que o Universo Cinematográfico Marvel explora em alto grau o caráter dialógico do Universo dos super-heróis, com outras histórias e até mesmo com seus próprios quadrinhos e filmes.

A **segunda pesquisa**, intitulada “A filosofia e os super-heróis: possibilidades para o ensino de ética” – dissertação – é da autoria de José Roberto Almeida. Esse estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia (PROF-FILO) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus São Carlos (SP)*, no ano de 2020. A referida pesquisa teve por objetivo central analisar as relações entre a filosofia e as superaventuras, caracterizadas pelas histórias em quadrinhos e suas respectivas adaptações para o cinema e a televisão, e como essas podem servir de recurso prático para o ensino de ética. O autor discute o surgimento da figura do herói na Antiguidade, bem como procura estabelecer seu valor como figura central do processo educativo realizado pela poesia de Homero. Para ele os super-heróis são uma atualização do herói épico e neles se observa muitas das virtudes destacadas por Platão em sua concepção ética. O estudo estabeleceu interlocução com estudantes do 1º ano do Ensino Médio para saber como eles observam as questões de ética, as virtudes e como os super-heróis demonstram tais características através das suas ações. Da interlocução estabelecida se obteve instrumental teórico-metodológico para analisar e refletir acerca das percepções demonstradas. Por meio do uso das ideias desenvolvidas por Platão e Aristóteles e associando-as ao fascínio que os exemplos heróicos podem exercer sobre o leitor ou espectador, o autor apresenta um par de super-heróis de duas das principais editoras de alcance mundial. Pela DC, Superman e Batman. Pela Marvel, Capitão América e Homem de Ferro.

O estudo aponta que diversos pensadores, da Literatura ou da Filosofia, defenderam o uso de exemplos virtuosos como modelo de ação para os seres humanos, porém ao fazê-lo, nenhum deles indicou que isso deveria ser realizado de forma a causar uma heteronomia, já que a ação do outro seria uma mera forma de inspiração, não de negação da capacidade de liberdade e autonomia de cada um. Os interlocutores do estudo sinalizam de modo positivo para o uso das figuras dos super-heróis em sala de aula como forma de dinamizar o ensino de filosofia. Para eles os super-heróis são fonte de inspiração através dos relatos de suas aventuras, contudo, são os heróis do cotidiano que colocam a mão na massa e nos permitem sonhar e tentar realizar as façanhas épicas que permitam à sociedade seguir trilhando um caminho que demonstre que a valorização do conhecimento, o respeito à vida, é o agir com correção (Almeida, 2020).

Como parte da estratégia de localizar publicações que abordassem a temática do

estudo, ou que tivessem alguma correlação com ela, fiz a opção de examinar, no detalhe, os artigos do periódico científico Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). A publicação se dá

[...] em formato eletrônico, é um periódico bilíngue - português e inglês -, criado em 2008 pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL-PUCSP e pelo Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Identidade e Memória”. Tem como objetivo promover e divulgar pesquisas produzidas no campo dos estudos do discurso. (Bakhtiniana, 2023, p. 1).

De 2009 a 2024/1, nas suas 19 edições e 47 volumes, foram publicados 409 artigos dentre os quais localizei 5 que tinham alguma correlação com o estudo.

Quadro 3 – Artigos selecionados no repositório da revista Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)

Ano/ Volum e	Acervo	Título	Autor	Link
2010/ V.3	Bakhtiniana	Inacabamento como modelo artístico de mundo	Irene Machado	https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3372/2242
2010/ V. 4	Bakhtiniana	Cinema, memória e discurso: o gênero chanchada na perspectiva bakhtiniana	André Januário da Silva; Lucia Maria Alves Ferreira	https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4306/2910
2020/ V. 15	Bakhtiniana	A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica	Marcel Álvaro de Amorim; Victor Alexandre Garcia Souto;	https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715
2023/ V. 18	Bakhtiniana	Mito e discurso mitológico nos estudos literários	Zhansaya Zharylgapov; Bibi Syzdykova; AidaKaiyrbekova; Azat Babashov; Katira Shakirova	https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/63680
2023/ V. 18	Bakhtiniana	O termo competência nos documentos oficiais que normatizam a atuação de Tils: da hierarquização à especialização	Carlos Alberto Matias de Oliveira; Paulo Rogério Stella;	https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/58940

Fonte: Elaborado pela autora a partir do repositório da Revista Bakhtiniana (2024).

No volume 3 da edição de 2010, localizei o artigo “Inacabamento como modelo artístico de mundo”, da autoria de Irene Machado, que analisa o alcance do conceito bakhtiniano de inacabamento na literatura, nas artes visuais e no cinema. O objetivo é entender o princípio estético que, criado pelo romance polifônico de Dostoiévski, tornou-se modelo artístico de mundo da arte dialógica onde quer que ela se manifeste. Para isso, são examinadas as diferentes construções do ponto de vista na representação do tempo e espaço. Para a autora o inacabamento é o princípio estético a partir do qual é possível considerar a *poiesis* do dialogismo como campo conceitual da estética bakhtiniana e do modelo artístico do mundo. Para ela, a obra da memória não apenas se alimenta do inacabamento como elabora as possibilidades de criação de modelos artísticos advindos da indeterminação. O inacabamento estimula o *continuum* que movimenta a própria criação.

A partir deste estudo, fui produzindo um alargamento da minha compreensão das coisas e sobre as coisas do cotidiano. Há uma rede intensa de valores, conceitos, pré-conceitos que circulam e vão moldado e dando certo acabamento neste lugar, embora não problematizado, sempre provisório e inconcluso, portanto, sujeito à alterações.

Já no volume 4 também da edição de 2010, encontrei o artigo “Cinema, memória e discurso: o gênero chanchada na perspectiva bakhtiniana”, da autoria de André Januário da Silva e de Lucia Maria Alves Ferreira, que tem como objetivo problematizar o gênero cinematográfico chanchada a partir das considerações de Bakhtin acerca da formação dos gêneros discursivos. A hipótese que norteia o trabalho é a de que as chanchadas se caracterizam por uma linguagem híbrida, devido à construção multifacetada da cultura popular brasileira e à utilização de muitos gêneros cinematográficos sem sua construção. A chanchada é responsável pela cristalização de todo um imaginário acerca da identidade e da memória social das classes populares no Brasil.

O estudo aponta, que as chanchadas materializam em sua linguagem os elementos que compõem a identidade e a memória da cultura popular brasileira, pela *mise-en-scène* artística, por componentes estilísticos, repertório musical, situações, enredo e comicidade, que povoam nosso imaginário cultural. Assim, a noção de memória de gêneros nos leva à concluir que foi necessária a incorporação de toda tradição de diferentes gêneros à memória social para que a chanchada pudesse se formar, mesclando-se a outros gêneros cinematográficos repletos de significações em nossa cultura, tal como o musical carnalizado, concluem as autoras.

O estudo mostrou-me que há um conteúdo artístico-cultural em interação no cotidiano das pessoas e que vai compondo uma memória identitária. O gênero chanchada, na interação

com outros gêneros, compõe e mobiliza de modo potente o imaginário social e pode constituir-se em força de resistência ante os processos de ideologização.

No volume 15 da edição 4 de 2020, localizei o artigo “A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica”, da autoria de Marcel Alvaro de Amorim e de Victor Alexandre Garcia Souto. Tomando como base a noção de currículo como uma arena de embates discursivos, esse artigo teve por objetivo principal analisar de que modo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e Literaturas compreende os conceitos de fruição e de leitor-fruidor. A intenção dos autores consistiu em compreender como a ideia de leitura literária é proposta por esse documento oficial curricular. Para tanto, as habilidades e conteúdos indicados pela Base Nacional Comum Curricular foram analisados a partir de uma perspectiva metodológica interpretativista e sob a perspectiva dialógica de análise do discurso desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Dentre os resultados apontados pelo estudo pode-se destacar a presença de perspectivas mais críticas, mesmo que elas se percam no caminho do controle comportamental que o documento impõe, que podem favorecer espaços que ressignifiquem essas mesmas imposições. Por sua vez, essas fricções entre discursos contraditórios na BNCC são consequências do embate discursivo entre as vozes presentes no documento, resultado da interação contínua não apenas entre sistemas ideológicos oficiais – como, por exemplo, visões ora ideológicas, ora autônomas de letramento, visões ora sócio-históricas, ora cognitivistas dos processos de ensino-aprendizagem e das línguas(gens), etc. – mas também entre ideologias do cotidiano e aquelas historicamente cristalizadas.

As discussões suscitadas pelas autoras colocaram-me em novo movimento e aos poucos fui percebendo que havia algo acontecendo proximamente – no meu cotidiano – e que se entrelaça e está entrelaçado com o próprio conteúdo escolar expresso nas políticas educacionais, como bem apontou Andreis (2024, p. 2): “neste caso, no estudo, os fragmentos discursivos da BNCC, podem ser situados para além de objetos do cotejamento, mas partes de uma relação que nasce no entremeio do processo de cotejamento”.

No volume 18 da quarta edição de 2023, localizei o artigo “Mito e discurso mitológico nos estudos literários”, da autoria de Zhansaya Zharylgapov, Bibi Syzdykova, Aida Kaiyrbekova, Azat Babashov e Katira Shakirova. O estudo teve como objetivo central desenvolver uma compreensão da retrospectiva histórica do conceito de mito e do processo de transformação semântica desse termo na retrospectiva histórica, além de estudar as características da combinação de diferentes camadas mitológicas e neomitológicas na literatura moderna. O artigo investigou o mito e o discurso mitológico nos estudos literários,

constituiu as definições básicas do mito em diferentes estágios históricos do desenvolvimento social, estudou os fundamentos do neomito e sua realização artística no plano literário. Com base na prosa cazaque moderna, foram considerados o enredo, a composição, o motivo e os esquemas imagéticos construídos com base no uso de discursos mitológicos e neomitológicos. A ênfase foi colocada em possíveis fontes mitológicas e a questão do que o mito pode oferecer à literatura foi discutida. O estudo aponta que a mitologia é uma das representações mais antigas da cultura espiritual; o mito é o tipo primário de consciência, uma forma narrativa que representa a natureza e a cultura de uma forma espiritualizada e impessoal, um tipo de consciência cultural. Cada nação, num determinado estágio do seu desenvolvimento histórico, teve representações mitológicas. Por fim, no mito, as fronteiras entre o ambiente e o indivíduo, o pensamento, a vontade e a ideia são confusas, conclui o estudo.

As discussões apresentadas no estudo me movimentaram por conceitos que ampliaram minhas percepções sobre o mito presente na parte inicial da dissertação, ficando demonstrada a importância da mitologia para a compreensão de determinado modo de ser e viver na atualidade, uma vez que o mito, segundo Zharylgapov, Syzdykova, Kaiyrbekova, Babashov e Shakirova (2023, p. 2) “tem sido o núcleo da cultura espiritual da humanidade e da sociedade desde os tempos antigos, desempenhando um importante papel que é o de trabalhar na consciência das pessoas a capacidade de construção e controle da realidade social”.

Também no volume 18 da quarta edição de 2023, encontrei o artigo “O termo competência nos documentos oficiais que normatizam a atuação de Tilsp: da hierarquização à especialização”, da autoria de Carlos Alberto Matias de Oliveira e de Paulo Rogério Stella, que propõe reflexões acerca de possíveis sentidos construídos na circulação de discursos que se referem ao sentido do termo “competência” presente em documentos oficiais que normatizam a atuação dos Tilsp (Tradutores e Intérpretes de Libras e Português). No artigo, os autores partem do pressuposto de que os sentidos de uma palavra não são completamente estáticos, mas deslocam-se dependendo da situação concreta e dos interlocutores que a utilizam. Como metodologia, foram analisados excertos de documentos oficiais que normatizam a atuação dos Tilsp. Por meio do levantamento de possíveis interlocutores trazidos para os documentos, ficou constatado que o sentido de “competência” vagarosamente desloca-se à medida que os documentos são produzidos nos seus respectivos tempos. Primeiramente, o uso do termo aponta para uma hierarquização; posteriormente, esse sentido sofre outro deslocamento para a construção e delimitação do campo de trabalho profissional dos Tilsp. Por fim, “competência” se desloca para o mercado de trabalho na relação entre fornecedor e cliente.

De algum modo, este estudo me auxiliou no processo de escuta e problematização em torno das competências e habilidades que são movimentadas nas três esferas da vida, portanto, vão constituindo-se com muita força na construção dos processos de heroificação que ocorrem pela utilização de diferentes estratégias e ações expressas em políticas e documentos em escala global, com repercussões no cotidiano das pessoas de modo em geral.

2.4 POR UMA METODOLOGIA DIALÓGICA E RESPONSIVA

[...] a esfera científica pode ser um lugar de luta pela manutenção da atual ordem das coisas, instaurando modos de unificação, uniformização e, por vezes, até de monologia, mas é, ao mesmo tempo, lugar de instauração do novo, da construção de olhares enviesados, da exposição ao desconhecido. A esfera científica pode ser também o lugar em que a rigidez dê espaço ao rigor, em que a exatidão científica abra caminhos para uma cientificidade outra - heterocientificidade de se entranhar na infinitude dos sentidos profundos. (Scherma, 2017, p. 208).

Ao assumir uma orientação teórico-metodológica bakhtiniana, tenho consciência das implicações e dos compromissos que decorrem dessa decisão. Os palcos por onde eu me movimento estão permeados de disputas em que atores manejam signos ideológicos, sempre singulares. Para Miotello (2018, p. 26) “esse lugar onde estou, o lugar onde cada um de nós está, é um lugar único, irreproduzível, irrepitível, de onde apenas eu vejo o mundo, de onde apenas eu vejo os outros; neste lugar eu necessito pensar”.

O estudo aqui proposto tem caráter qualitativo, por ensejar a capacidade de “incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2014, p. 23, grifos do autor).

A pesquisa, de cunho analítico-descritiva, pode ser caracterizada da seguinte forma: enquanto método de abordagem, sua concepção teórica, é dialógica, ou seja, numa dialética do movimento, que não se fecha, que não se finda e que não exclui, que não exaure a essência da linguagem: o diálogo Eu/Outro (GEGe, 2019).

Na mesma direção e a partir de Bakhtin e dos estudos do Círculo, destaco que a dialogia se constitui a partir da atividade do diálogo - da atividade dinâmica - entre o EU e Outro “em um território preciso, socialmente organizado em interação linguística” (GEGe, 2019, p. 29). O Eu se edifica a partir de uma materialidade singular, com suas imperfeições, seus inacabamentos, suas incompletudes, na relação dialética com outras materialidades, embora situadas socialmente e com dinâmicas próprias de funcionamento, uma vez que

sempre se movimentam em interações linguísticas.

Já quanto ao caminho metodológico, assumo o cotejamento, perspectiva essa que pesquisador e objeto de pesquisa se situam em campos dialógicos.

No processo de auscultar sobre o objeto da pesquisa, será necessário ouvir vozes outras. “Por palavra do outro [...] eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*”. (Bakhtin, 2011, p. 379, grifos do autor).

A pesquisa se constitui numa atitude e prática teórica, um movimento permanente de busca e, por isso, “tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente”, como afirma Minayo (2014, p. 47).

Para desenvolver a dialogia e o cotejamento e alcançar o objetivo geral, bem como os objetivos específicos propostos, trabalho com o seguinte conjunto de dados na relação com discursos de agentes hegemônicos globais, a saber: a) Os três filmes do Homem de Ferro, Homem de Ferro (2008); b) Homem de Ferro 2 (2010); c) Homem de Ferro 3 (2013); e, d) Os Vingadores (2012), que integra o Universo Cinematográfico Marvel (UCM).

Nesta seção trago para a discussão fragmentos da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser **respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica brasileira.

Por meio da sua materialidade discursiva, auscultar os reflexos e refrações do discurso do mito do herói/super-herói na contemporaneidade. Iniciei o estudo com a busca por construir um panorama analítico do mito do herói/super-herói e como ele foi se constituindo como um discurso ético-estético, por vezes hegemônico, ao longo da história da humanidade. Para dar conta do primeiro objetivo específico, bem como os demais, fiz um levantamento dos estudos em duas bases de dados os quais me auxiliaram na definição e alinhamento do estudo, especialmente, por serem incipientes os estudos com a mesma natureza e singularidade da proposta que estou desenvolvendo.

Em seguida, realizo, com base nos estudos discursivos e na análise dos dados de produções cinematográficas, um exame a respeito dos sentidos e significados que são conferidos às personificações ético-estéticas do mito do herói/super-herói em expressões discursivas no Universo Cinematográfico Marvel (UCM).

Num terceiro momento da pesquisa, procedo à compreensão das bases ideológicas do discurso das habilidades e competências voltado para a esfera educacional, estudando referenciais teóricos, pesquisas já publicadas e outros estudos e materiais bibliográficos que

possam auxiliar na construção dessas compreensões.

Para concluir o percurso de compreensões da pesquisa, cotejo o discurso do herói/super-herói com o discurso das habilidades e competências para auscultar possíveis reflexos e refrações na materialidade da BNCC. Nessa etapa da pesquisa, como na anterior, também dialogo com fragmentos de documentos de agentes hegemônicos globais e de fragmentos de materialidades outras.

Para Andreis (2017, p. 13), “Cotejar envolve o esforço para ouvir e respeitar as vozes que constituem o signo ideológico. E sua rigorosidade na pesquisa reside exatamente no reconhecimento das diferenças”. Durante a minha caminhada formativa, especialmente, na concepção e no desenvolvimento da Dissertação, as inquietações, as tensões frente a decisões que tive que tomar relacionadas ao estudo e às vozes que escolhi para auxiliar na composição teórico-analítica do mesmo, ocuparam lugar singular e de destaque, contudo, sempre num plano aberto, em movimento dialógico inacabado.

Entendo a pesquisa como movimento – leitura apurada sobre a realidade – para a qual utilizo o cotejo e, como afirma Andreis (2017, p. 15), parafraseando Bakhtin (2005), “envolve confronto como pressuposto teórico e como método de estudo. [...] Coteja aquele que assume as historicidades e geograficidades exclusivas e irrepitíveis dos sujeitos como inerentes ao diálogo, à vida, porque, quando termina o diálogo, tudo termina”. Leio, de um certo lugar. “[...] todos somos capazes de ler. E lemos. Sempre de diferentes jeitos, e isso compreende diálogo polifônico, que não coaduna com monologia, homogeneidade, unilateralidade, igualdade e repetibilidade”. (Andreis, 2016, p. 15).

Cotejar em Bakhtin implica colocar-se à escuta de outras vozes e pronunciar a própria voz num movimento dialógico de inacabamento. “Não existe a primeira nem a última palavra, e nem há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo”. (Bakhtin, 2011, p. 410).

E assim, cá estou, em processo de alargamento das minhas compreensões, das minhas leituras e palavras outras, sobre uma materialidade enunciativa que me afeta como mulher estudante, como mãe que trabalha e educa, e como estudante-pesquisadora em processo formativo – constituição da minha profissionalidade –, e como nos ensina Caracelli Scherma (2016, p. 51), “Esse alargamento para leituras e palavras outras é a potência para a ruptura da monologia, para a quebra das letras homogêneas, cristalizadas e domesticadoras”.

Na concretude da vida, assumo o desafio proposto por Caracelli Scherma (2016, p. 51), quando afirma que “o alargamento para leituras e palavras outras” possibilita a outros sujeitos

que se constituam como sujeitos leitores-respondentes, e, neste caso, a estudante-pesquisadora, que digam a sua palavra, que construam olhares alargados para a sua existência cotidiana, e desta forma derrubem os limites da norma culta, ou até mesmo das normas da ciência com seus padrões enunciativos.

Desse modo, como anteriormente anunciado, movimento-me a partir da concepção dialógica e metodológica bakhtiniana que se caracteriza como “movimento dialógico da interpretação” (Manfrim, 2017, p. 98) e compreende três etapas: “1) O ponto de partida – um dado texto, movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (Bakhtin, 2011, p. 401).

2.5 FRAGMENTOS DA MATERIALIDADE DISCURIVA

Na parte que segue, apresento fragmentos da materialidade discursiva que compõe o *corpus* do estudo. No quadro 4, 5, 6, trago sequências enunciativas dos filmes do Homem de Ferro as quais nos oferecem a possibilidade de um olhar atento para decifrar entendimentos outros e que atuam na constituição de sentidos singulares em contextos histórico-sociais.

As sequências enunciativas serão objeto de cotejo em capítulo específico. Trato-as num processo de leitura atenta e com o propósito de apresentá-las para, mais adiante, num movimento mais complexo, fazer a escuta, a leitura dialógica e responsiva na relação com outras palavras, outros textos e contextos.

A leitura é o ato de colocar-se à escuta, à escuta de palavras outras, na interação de palavras alheias com palavras próprias. A leitura é, portanto, lugar de diálogo, lugar em que a palavra se mostra na sua essência vital de abertura para outro, para a palavra outra, que alarga os limites de seus sentidos e de suas possibilidades (Scherma, 2016, p. 48).

As sequências enunciativas dos filmes (esfera da arte), sequências enunciativas de determinada política educacional (esfera da educação) e sequências enunciativas de livretos (esfera da vida), na interlocução com enunciados da agenda global, certamente, oferecerão uma oportunidade interessante para alargar nosso excedente de visão sobre uma determinada parte do mundo.

Na primeira sequência enunciativa abaixo trago fragmentos que compõem a abertura do filme Homem de Ferro e que serão objeto de análise na interlocução com materialidades discursivas, posteriormente.

Quadro 4 – Sequências enunciativas do filme Homem de Ferro 1

Número/ponto	Sequência	Categorias
S1.1- 4':24"	TONY STARK - Visionário. Gênio. Um patriota americano.	Liderança, exemplo
S1.2- 4':29"	Mesmo quando pequeno, o filho do legendário designer de armas, HOWARD STARK, conseguiu o seu lugar com sua mente única e brilhante.	Mérito, superação
S1.3- 4':37"	Quando tinha 4 anos , construiu sua primeira placa de circuitos. Quando tinha 6 anos , o primeiro motor. E aos 17 anos , se graduou com honras no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusets).	Mérito, precocidade
S1.4- 4':48"	E então o titã morreu.	Finitude
S1.5- 4':52"	O amigo e aliado de infância de Roward Stark, veio cobrir a ausência do lendário fundador.	Solidariedade
S1.6- 4':58"	Até que, com 21 anos, o filho pródigo voltou e foi levado ao cargo de presidente das indústrias STARK.	Mérito, consagração
S1.7- 5':05"	E com as chaves do reino, TONY inaugura uma nova era para o legado de seu pai, criando armas mais inteligentes.	Competitividade, habilidade, competência
S1.8- 5':11"	Robótica avançada, mira para satélite	Competitividade, domínio científico
S1.9- 5':14"	Hoje, Tony Stark mudou os rumos da indústria armamentista, assegurando a liberdade e protegendo a América e seus interesses pelo mundo todo.	Liderança, heroísmo, hegemonia bélica

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota: Elaborado com base no filme Homem de Ferro.

No Quadro 5 estão dispostos fragmentos que compõem a abertura do filme Homem de Ferro 2, sequência que também faz parte do material a ser analisado e interpretado na parte sequente do estudo.

Quadro 5 – Sequências enunciativas do filme Homem de Ferro 2

Número/ponto	Sequência	Categorias
S2.1- 7':14"	É muito bom estar de volta. Sentiram minha falta? Eu também senti de vocês. Explodiu alguma coisa? Já fiz isso também.	Confiança, discurso bélico.
S2.2- 7':22"	Não estou dizendo que o mundo está desfrutando de seu mais longo período de paz por minha causa.	Proteção
S2.3- 7':33"	Não estou dizendo que das cinzas do cativo, jamais houve personificação melhor da metáfora da Fênix na história.	Redenção
S2.4- 7':47"	Não estou dizendo que o Tio Sam, agora pode relaxar numa espreguiçadeira e beber chá gelado só porque não vi algum homem o bastante para me enfrentar no meu melhor dia!	Confiança, glorificação, enfrentamento
S2.5- 8':08"	Por favor, isso não é por mim! Isso não é por vocês!	Abnegação

S2.6- 8':14''	Nem é por nós. Isso é por um legado.	Sentido de abnegação
S2.7- 8':18''	Pelo que decidimos oferecer as gerações futuras.	
S2.8- 8':22''	E é por isso que no próximo ano, e pela 1ª vez desde 1974, os homens e as mulheres mais inteligentes das nações e corporações do mundo, combinarão seus recursos e compartilharão os resultados.	Agenda global, filantropia
S2.9- 8':35''	Para construir assim, um futuro melhor. E isso não é por nós.	Otimismo
S2.10- 8':38''	O que estou dizendo, se é que estou dizendo alguma coisa, é: sejam bem-vindos a Expo Stark.	Facínio
S2.11- 8':50''	Agora vamos receber um convidado especial do Além, para nos contar como é lá. Com vocês meu pai, Howard.	Poder intergeracional
S2.12- 8':58''	Howard: Tudo é possível com a tecnologia.	Domínio tecnológico
S2.13- 9':01''	Howard: Qualidade de vida, boa saúde.	Futuro promissor
S2.14- 9':04''	Howard: é pela primeira vez na história, a possibilidade da paz mundial. Em nome de todos nós das indústrias Stark.	Paz por meio da indústria bélica
S2.15- 9':12''	Quero apresentar-lhes a cidade do futuro. A tecnologia oferece possibilidades infinitas.	Força da tecnologia
S2.16- 9':22''	Em breve a tecnologia afetará como vivemos o dia-a-dia.	Força da tecnologia
S2.17- 9':27''	Não haverá mais trabalho entediante. E sobrá mais tempo para o lazer e para desfrutar a vida. A Expo-Stark, sejam bem-vindos!	A força da ideologia tecnológica

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota: Elaborado com base no filme Homem de Ferro 2.

Da mesma forma que nos quadros anteriores, a sequência enunciativa a seguir (Quadro 6) constitui-se de fragmentos retirados do filme Homem de Ferro 3 e integra a materialidade empírica a ser analisada no decurso do estudo.

Nos recortes dos filmes a serem analisados, a introdução é narrada pelo protagonista, o personagem Tony Stark, que expressa e reforça partes da personalidade e características de quem é o Homem de Ferro.

As hegemonias se dão, dessa forma, na repetição de padrões carregados de interesses de classes e de grupos, produzindo e reproduzindo racionalidades capazes de compor o espectro de concepções e de organização do mundo e da vida em sociedade. A ideologia compõe essas racionalidades, construindo determinada tendência social e valorativa, um determinado projeto ligado a determinado grupo social, a uma certa classe social, “com tendências que vão indiferentemente na direção da inovação, da revolução e da ciência, como também da ocultação, da mistificação e do conservadorismo” (Petrilli, 2013, p. 38 apud Scherma, 2015, p. 67).

Na direção em que aponta Scherma, situo o material empírico (sequências enunciativas), uma vez que elas também fazem parte de uma trama hegemônica discursiva.

Procuro pela racionalidade que naturaliza as coisas do cotidiano, que interdita o diálogo, o exercício crítico e a construção do pensamento contra hegemônico.

Quadro 6 – Sequências enunciativas do filme Homem de Ferro 3

Número/ponto	Sequência	Categorias
S3.1 – 0’:08”	Um homem famoso uma vez disse:	Prestígio
S3.2 – 0’:11”	“Nós criamos nossos próprios demônios”	Reflexão, culpa, julgamento
S3.3 – 0’:14”	Quem disse isso? O que isso quer dizer? Não faz diferença.	Indiferença
S3.4 – 0’:16”	Eu disse porque ele disse, é isso aí.	-
S3.5 – 0’:18”	Ele era famoso e agora foi dito por dois caras famosos	Prepotência
S3.6 – 0’:24”	Eu não... vou começar de novo.	-
S3.7 – 0’:29”	Vamos começar do início.	-
S3.8 – 1’:44”	Tudo começou em Berna na Suíça, 1999	-
S3.9 – 1’:50”	Os velhos tempos!	Saudosismo
S3.10 – 1’:51”	Nunca pensei que fossem voltar para me pegar	Temor, surpresa, medo
S3.11 – 1’:55”	Para que, não é?	Sarcasmo
S3.12 – 4’:38”	Então, porque estou contando isso?	-
S3.13 – 4’:40”	Porque eu tinha acabado de criar demônios	Auto responsabilização
S3.14 – 4’:45”	E eu nem desconfiava	Surpresa
S3.15 – 4’:50”	É aqueles foram bons tempos	-
S3.16 – 4’:52”	Mas eu segui em frente	Perseverança, ideal
S3.17 – 4’:53”	Depois de um breve piquenique em uma caverna afegã eu dei adeus as festas.	Redimir-se
S3.18 – 4’:58”	Esqueci aquela noite na Suíça	-
S3.19 – 5’:00”	Hoje eu sou um novo homem	-
S3.20 – 5’:04”	Sou diferente.	-
S3.21 – 5’:06”	Eu...bom, você sabe que eu sou.	-

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota: Elaborado com base no filme Homem de Ferro 3.

No quadro (Quadro 7), elaborado com base no livro Iron Man, intitulado “Trivialidades 1 - IRON MAN - ler e colorir” –, no qual busca-se mostrar que há uma materialidade discursiva ao alcance das pessoas e que nela está contido também um processo de construção da heroificação.

Quadro 7 – Trivialidades 1- IRON MAN - ler e colorir

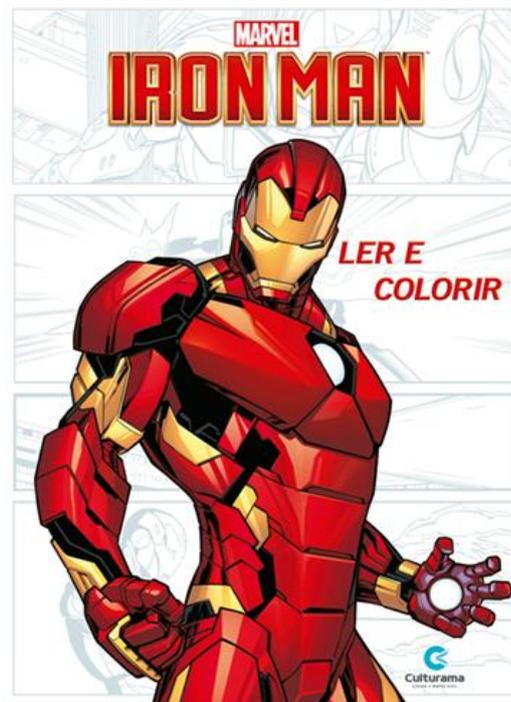
Fragmento	Sequência	Categorias
T1-1	O homem de ferro é um dos super-heróis mais fortes	A construção do

	que existem. Por trás de sua incrível armadura está o empresário Toni Stark. (MARVEL, 2017, p. 1)	herói
T1- 2	Toni herdou de seu pai uma empresa de armamentos. Durante a Guerra do Vietnã. Ele foi vítima de uma explosão e alguns estilhaços se alojaram perto de seu coração. O que poderá matá-lo. (MARVEL, 2017, p. 2)	A construção do herói
T1- 3	Então ele foi capturado e forçado a criar uma poderosa arma para os vietnamitas. Mas ao invés disso, Tony criou uma armadura que permitiu que ele sobrevivesse, mesmo com os estilhaços. (MARVEL, 2017, p. 3)	A construção do herói
T1- 4	Depois disso, ele aperfeiçoou sua armadura e se tornou o homem de ferro, um herói praticamente invencível. (MARVEL, 2017, p. 4)	A construção do herói
T1- 5	Graças à inteligência de seu criador, a armadura do homem de ferro responde aos comandos de seu cérebro e possui muita tecnologia. Raios repulsores e diversos armamentos. (MARVEL, 2017, p. 5)	A construção do herói
T1- 6	O homem de ferro tem uma super força, é resistente a grandes impactos e possui reflexos muito aguçados. Além disso, ele também pode voar e se conectar a qualquer computador, satélite ou celular. (MARVEL, 2017, p. 6)	Herói, super forte e super tecnológico
T1-7	Um dos maiores inimigos do homem de ferro é o chicote negro. Ele conseguiu utilizar alguns componentes da armadura original de Stark e incorporou dois chicotes eletromagnéticos que atingem altas temperaturas. (MARVEL, 2017, p. 7)	Luta do bem contra o mal
T1-8	Por trás da armadura está o engenheiro elétrico Ivan Vanko, um russo que quer se vingar da família de Stark. (MARVEL, 2017, p. 8)	Vingança, luta, tomada de poder

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota: Elaborado com base no livro Iron Man.

Figura 2 – Revista Ler e escrever Iron Man



Fonte: <https://www.comprecurturama.com.br/infantil/ler-e-colorir-homem-de-ferro>. Acesso em: 07 de jun. 2023.

Quadro 8 – Sequências enunciativas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Fragmento	Sequência	Categorias
Art. 1º	A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.	Prescrição
Parágrafo Único	No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC , as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.	Responsabilização
Art. 2º	As aprendizagens essenciais são definidas como	Aprendizagens

	conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.	essenciais=competências
Parágrafo único	As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.	Aprendizagens essenciais=competências
Art. 3º	No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.	Competência = mobilizar práticas cognitivas e socioemocionais
Parágrafo Único:	Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “ competências e habilidades ” deve ser considerada como equivalente à expressão “ direitos e objetivos de aprendizagem ” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).	Competências e habilidades= direitos e objetivos de aprendizagem
Art. 4º	A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento , a serem desenvolvidas pelos estudantes:	Responsabilização

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

3 A PRODUÇÃO DO MITO DO HERÓI NAS NARRATIVAS DO FILME HOMEM DE FERRO

Inauguro neste capítulo uma breve contextualização da história do cinema mundial, ressaltando alguns aspectos marcantes, como sua consolidação enquanto sétima arte, estilística cinematográfica e nuances da indústria cinematográfica nos Estados Unidos, *Hollywood*, onde se localiza hoje a Marvel Estúdios, produtora dos filmes do Universo Cinematográfico Marvel (UCM), que elege o personagem Homem de Ferro (2008), originário das histórias em quadrinhos Marvel, para ser o primeiro personagem da marca a ganhar corpo e alma, em uma versão ainda mais humana, dando início às superaventuras pelo multiverso, nos cinemas de todo o mundo.

3.1 APONTAMENTOS SOBRE O CINEMA MUNDIAL

A modernização de aparatos tecnológicos na área do cinema alcança arranjos essenciais para a indústria, contribuindo com técnicas avançadas do sistema audiovisual. Desse modo, inúmeras produções foram capazes de fazer a magia acontecer, unindo imagens de altíssima resolução, imprimindo mais realidade às narrativas e também aos efeitos especiais. É nesse contexto que o personagem Homem de Ferro ganha sua versão mais humana para a estreia no cinema mundial.

Na minha pesquisa, o discurso do Homem de Ferro dos cinemas torna-se o objeto de análise enquanto materialidade empírica discursiva, fio condutor ideológico de uma concepção histórica que é mítica – o discurso da heroificação –, que se manteve presente ao longo do tempo e, hoje, atualiza-se, à medida que novos discursos e narrativas são criados, dando vida à incontáveis personagens dentro e fora do cinema.

O primeiro filme da trilogia Homem de Ferro, e também da marca Marvel, foi criado no ano de 2008, baseado nesse personagem fictício da *Marvel Comics*, editora de histórias em quadrinhos. Hoje, a Marvel Studios é uma empresa que trabalha em conjunto com a *Walt Disney Studios*, constituindo o grupo desde 2019, ano em que a *The Walt Disney Company* compra a *Marvel Entertainment*.

Desse modo, utilizo o cotejamento como meio para alcançar uma compreensão mais alargada e interconectada na interface com a esfera da arte, a esfera da vida e a esfera da educação, três constituintes imbricadas nesta pesquisa, que tem como porta de entrada o discurso da heroificação no cinema.

Dialogo, nesta sessão com aspectos da história do cinema mundial, em um exercício de aproximação com o personagem Homem de Ferro, porém, o manejo se dá sem a pretensão de oferecer ao leitor uma narrativa cronológica dos fatos históricos, visto que a história, em seus contextos sociais, políticos e históricos, não ocorre de forma retilínea.

Para Bakhtin e o Círculo, o discurso da arte é inseparável do social. Dessa maneira, o discurso da arte acontecerá de maneira parecida ao discurso ético, da vida, sendo influenciado por elementos de fora, ou extraverbais que encontrarão resposta dentro do texto da arte. (Baratela, 2020, p. 11).

Nesta direção, Harari (2020) afirma que a comunicação e a cooperação social constituem a chave para a sobrevivência da nossa espécie, dos *sapiens*, até os dias atuais. Logo, a ideia de comunicar, também a partir da reprodução de imagens em movimento, sempre esteve em nosso horizonte.

Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do “homo sapiens” com o conhecimento da realidade. As tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução. Dentro de dimensões históricas imemoriais até nossos dias, as religiões e filosofias têm sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva. A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. (Minayo, 1994, p. 9).

Cada um a seu modo, tanto Minayo quanto Harari, falam da necessidade humana do conhecimento, das características que são evidenciadas, principalmente, a partir da necessidade da atualização, do manter-se atualizado, condições alcançadas a partir da fala, da necessidade de comunicação.

Quando falamos em comunicação, a vivência e o lugar de fala de cada indivíduo constituem certo tempo e espaço histórico, capaz de perpetuar-se ou não, dado o grau de relevância política e social. É verdade, ao longo da história desenvolveram-se meios e formas de preservar a memória da civilização, dentre as quais, destacamos a mítica.

Em processos inteligentes de permanente atualização, novas palavras e sentidos são desenvolvidos e imprimidos na busca pela imortalidade da palavra, aprimoraram-se meios de registros, como nos traços esculpidos em rochas, desenhos coloridos com tintas da selva, rabiscos no papel, até a chegada do registro em imagens, as quais são convertidas, hoje, em formas discursivas de produções ideológicas de dominação e de massificação cultural, em ampla escala, e que se sedimentam nas trivialidades cotidianas da estrutura social. Assim,

“Não se busca nos mitos uma forma pequena, menor de explicar o mundo... Os mitos são uma forma complexa, riquíssima, de nos ajudar a nos compreender e a compreender a realidade” (Miotello, 2014, p. 7).

Nessa perspectiva, a mitologia desempenhou primorosamente o seu papel, mas hoje, com os meios de comunicação globais de massa, o cinema pode assumir a importante função de difusor de ideologias oficiais, assim como nos diz Barthes:

O que o mundo fornece ao mito é um real histórico, definido, remontando tão longe quanto seja necessário, pela maneira como os produziram ou utilizaram; e o que o mito restitui é uma imagem *natural* deste real. E, da mesma forma que a ideologia burguesa se define pela detecção do nome burguês, também o mito é constituído pela perda da qualidade histórica das coisas: as coisas perdem nele a memória da sua fabricação. O mundo entra na linguagem como uma relação dialéctica de actividades, de actos humanos: sai do mito como um harmonioso quadro de essências. A função do mito é a de evacuar o real: ele é literalmente um escorrer incessante, uma ausência sensível. *O mito é uma palavra despolitizada*. Há que compreender, naturalmente, *política* no sentido profundo, como conjunto de relações humanas na sua estrutura real, social, no seu poder de fabricação do mundo. [...] o mito não nega as coisas, a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, ele purifica-as, torna-as inocentes, funda-as enquanto natureza e eternidade, dá-lhes uma clareza que não é a da explicação, mas a da constatação. (Barthes, 2022, p. 295-296, grifos do autor).

Atualmente, é comum nos depararmos com uma infinidade de aplicativos operacionalizados por uma inteligência artificial, capazes até de traduzir em tempo real o seu idioma para o idioma de quem o escuta do outro lado da linha telefônica, são tantas inovações quantitativas e qualitativas, que às vezes é até possível sonhar ser um pouco cineasta.

Entretanto, sem o conhecimento necessário, quando nos deparamos com uma folha de papel em branco e tentamos desenhar fragmentos dos nossos pensamentos, a vontade é transpor fielmente ao idealizado, porém, inicia-se, ali, um importante processo criativo de materialização de formas e traços, por vezes tímidos e sem cor, pictografias estáticas, isoladas, composições desajeitadas. Isso ocorre porque, para a maioria de nós, essas são habilidades que permanecem ocultas durante a vida inteira.

Sendo assim, para que o abstrato se torne desenho animado em movimento, nos faltaria o conhecimento da técnica, oriundo da informação e das tecnologias acessíveis cotidianamente. Métodos e técnicas que rapidamente o cinema desenvolve e incorpora, e é nesse contexto que a história do cinema mundial se desenvolve, não com super produções tal qual conhecemos hoje, mas “nasce de um fenômeno focalizado pela câmera”, [...] diante de um período de vários usos das técnicas cinematográficas” (Xavier, 2017, p. 35), do olhar

focado. O advento da fotografia não revolucionou apenas a história do cinema mundial, mas de toda a humanidade, como destaca a seguir Xavier (2017, p. 31-32):

Não é por acaso que, no desenvolvimento das experiências durante o século XIX, a obtenção da imagem em movimento tenha sido o grande horizonte, mais do que a incrementação dos poderes reprodutivos da fotografia (cor, relevo etc.). Havia o desejo de reproduzir as condições naturais da percepção de um elemento qualquer, quanto à imagem e também ao som.

A apropriação técnica, os avanços científicos e tecnológicos em torno da projeção fotográfica não ocorrem de modo aleatório, nem tão pouco desvinculados dos interesses financeiros que poderiam produzir, são descobertas suscitadas a partir de uma base histórico-social, motivadas por aquilo que representavam economicamente, prospecções que se dão a partir da exploração da curiosidade humana: “é pelo caminho da diversão e da exploração do imaginário que a técnica avança e chega ao cinema; e pelo seu significado social como espetáculo de variedades” (Xavier, 2017, p. 30). Desse modo, o advento do cinema ocorre para a grande massa com formato e características específicas, e para o pequeno público, circunscrito em uma cultura popular.

Em 28 de dezembro de 1895, na França, berço da arte cinematográfica, os irmãos Augusto e Luis Lumière inauguram o cinematógrafo, importante instrumento utilizado para a exibição do primeiro filme da história, conhecido como “A chegada do trem à estação”¹. Apesar da descoberta inovadora, os industriais não eram os únicos a investir tempo e recursos nessas pesquisas. Thomas Edison, na mesma época, também alcançou prestígio diante das suas invenções e da cobrança de *royalty* sobre a patente de produtos. Profissionais liberais viram suas descobertas ganharem o interesse público, tendo como horizonte a possibilidade de capitalização dos negócios, gerando lucros e a dinamização do comércio que se estenderia pelas salas de cinema em todo o mundo.

Tantas invenções concentradas em um mesmo período constituíam um movimento de estímulo a profissionais da área², cientistas e curiosos da Europa, bem como das Américas, ambicionando o refinamento de técnicas para a conquista da imagem em movimento.

¹ Na demonstração do pequeno filmete “A chegada do trem à estação”, os irmãos Lumière organizaram importante evento para a sociedade parisiense, com a exibição do filme em plano único e com a câmera posta diante dos trilhos do trem, que vai chegando e aumentando de tamanho. Tratava-se de pequenos filmetes que exibiam a captura de imagens do cotidiano, sem efeitos. (Ballerini, 2020, p. 20).

² O primeiro invento foi realizado pelo fotógrafo inglês Eadweard J. Muybridge, onde hoje fica a Universidade de Stanford (Estados Unidos). Em 1878, ele fotografou o galope de um cavalo usando 24 câmeras estereoscópicas a 21 polegadas de distância umas das outras, registrando o movimento a cada milésimo de segundo. O movimento, chamado *The horse in motion*, foi depois visto em sequência, dando a impressão de movimento. (Ballerini, 2020, p. 19).

Todavia, mesmo distante do início da industrialização do cinema, a linguagem cinematográfica foi capaz de produzir grandes efeitos e, assim, modificar para sempre a perspectiva evolutiva no campo das artes.

A fotografia, ao elevar ao auge o barroco, libertou as artes plásticas de sua obsessão pela semelhança. Pois a pintura se esforçava, no fundo, em vão, por nos iludir, e essa ilusão bastava à arte, enquanto a fotografia e o cinema são descobertas que satisfazem definitivamente, por sua própria essência, a obsessão de realismo. Por mais hábil que fosse o pintor, sua obra era sempre hipotecada por uma inevitável subjetividade. (Bazin, 2018, p. 30).

Destaco aqui que, pelas telas do cinema, o mundo que era retratado até então de modo estático passou a movimentar-se. Dimensões do cotidiano, fragmentos da vida ordinária, circulam nas telas do cinema potencializadas por novos recursos e apetrechos disponíveis para a produção e distribuição de filmes em escala comercial.

Todas as artes se fundam sobre a presença do homem; unicamente na fotografia é que fruímos de sua ausência. Ela age sobre nós como um fenômeno “natural”, como uma flor ou um cristal de neve cuja beleza é inseparável de sua origem vegetal ou telúrica. Essa gênese automática subverteu radicalmente a psicologia da imagem. A objetividade da fotografia lhe confere um poder de credibilidade ausente em qualquer obra pictórica. Sejam quais forem as objeções de nosso espírito crítico, somos obrigados a crer na existência do objeto representado, literalmente representado, quer dizer, tornando presente no tempo e no espaço. A fotografia se beneficia de uma transferência de realidade da coisa para sua reprodução. O desenho, o mais fiel, pode nos oferecer mais indícios acerca do modelo: mas jamais ele possuirá, a despeito do nosso espírito crítico, o poder irracional da fotografia, que nos arrebatava a credulidade. (Bazin, 2018, p. 32-33).

O poder da fotografia residia não apenas na fidelidade do resultado, mas nos laços afetivos da memória, lembranças, e, acima de tudo, na vontade humana quase primitiva de não apenas eternizar momentos, mas, de algum modo, transpor a barreira do tempo e, dessa forma, alcançar a imortalidade a partir do culto da reprodução da imagem fotografada.

[...] a era pré-industrial, compreendida entre 1895 e 1914, foi marcada por uma corrida entre inventores, artistas, empresários e aventureiros, em busca de novidades em torno desse novo meio de comunicação e entretenimento. As novidades se atropelavam, concentradas sobretudo, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França e na Itália – os protagonistas desta primeira fase do cinema [...] pode-se dizer que, antes de o cinema ter virado uma indústria milionária e multicontinental, todas as grandes técnicas – *close-ups*, fusões, *fades in* e *out*, sequências, *flashbacks* etc. – já haviam surgido, à exceção da captação em cor, do som e dos efeitos em 3D. (Ballerini, 2020, p. 24).

Desse modo, há pouco mais de um século teve início a história cinematográfica mundial, com intervalo de setenta anos entre a invenção da fotografia e o cinema, tempo

suficiente para que o cinema delineasse linguagem e estilo próprios, sendo consagrado pela crítica mundial como a sétima arte³, arquitetônica que diante de uma relação tempo e espaço trabalhou para a elaboração e distinção de estilística fílmica própria.

A expressão “sétima arte” não nasce junto com o cinema, antes as produções eram vistas como meros bens comerciais de alta lucratividade e fábricas de entretenimento, comparadas às linhas de montagem Ford. É nesse período que a linguagem hollywoodiana nasce e começa a ganhar formato, a partir da coragem de diretores como David Llewelyn Wark Griffith, para experimentar variadas técnicas, como a posição das câmeras e características dos personagens, dando início ao primeiro grande impulso – estético, técnico e narrativo.

Os filmes hollywoodianos eram tachados de produtos industriais – vale lembrar que o cinema só passou a ser visto indubitavelmente como arte a partir do Neorealismo italiano, nos anos 1940. Assim, era preciso camuflar aquele esquema industrial e econômico com uma imagem que ressaltasse a arte e o entretenimento. (Ballerini, 2020, p. 35).

Foi em meio a esse cenário, de grandes acontecimentos e intensas disputas entre estúdios, que uma notável figura, demasiadamente influente nos dias de hoje, destaca-se por contrariar regras específicas do seu círculo de poder. Foi nesse período que o jovem *Walt Disney* destaca-se por investir esforços na “produção” de licenças de personagens como o *Mickey Mouse*, distribuindo, para os Estados Unidos e para o mundo, a produção de brinquedos, discos, livros e joguinhos, seduzindo milhões de crianças desde o berço. Ballerini, (2020, p. 25). Somente depois teve início o estrondoso sucesso da produção de filmes voltados ao universo infantil.

Disney⁴ não foi o precursor na criação de desenhos animados, mas sem dúvida, suas produções mudaram a forma de ver e contar histórias infantis. Seus filmes e subprodutos

³ O termo “sétima arte”, por exemplo, apareceu pela primeira vez no ano de 1911, atribuído ao crítico italiano Ricciotto Canudo. Segundo ele, o cinema reunia todas as outras seis grandes artes (arquitetura, pintura, música, escultura, dança e poesia). No entanto, boa parte dos estudiosos e até do público torcia o nariz quando se chamava o cinema de arte. Essa situação perdurou até o advento do cinema moderno ou do Neorealismo italiano, nos anos 1940, quando já não havia mais dúvida de que a experiência dos irmãos Lumière iria muito além de um mero trem chegando à estação. (Ballerini, 2020, p. 25).

⁴ Foi em Nova York que Disney conheceu seu grande colaborador holandês Ub Iwerks e, juntos, tiveram a ideia de criar um bichinho animado para competir com os cães e gatos surgidos anteriormente no mercado. Disney criou o rato Mortimer, cujo nome sua esposa, Lilian, odiou, substituindo por Mickey. Iwerks produziu 70 desenhos do personagem por dia para lançar o primeiro filmete mudo do ratinho, o *maluco do avião* (1928). Era o início de um império que ajudou o governo dos Estados Unidos em tempos de guerra, com a criação de personagens que aproximavam Hollywood dos vizinhos latino-americanos, a exemplo de Zé Carioca. (Ballerini, 2020, p. 39-40, grifos do autor).

tornaram-se sucesso mundial. *Mickey Mouse*, símbolo dessa marca e não apenas de um segmento, representa todo um conglomerado do entretenimento Disney e, não apenas no imaginário das produções cinematográficas, ganhou ainda mais força a partir da criação do Parque de Diversões mais famoso do mundo, o *Walt Disney World*. Lá, materializa-se a síntese das maiores e melhores produções fílmicas da marca, com parques exclusivos que narram de diversas formas as histórias dos personagens fílmicos, inclusive as dos super-heróis Marvel. Os parques tornaram-se sínteses dos filmes, com mini mundos contando as histórias, brinquedos temáticos e réplicas dos personagens animados.

Figura 3- Parque Walt Disney – Orlando (EUA)



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Branca de Neve e os sete anões (1937) se tornou o primeiro filme da história a faturar US\$ 100 milhões, com 400 milhões de ingressos vendidos em uma década. A animação é uma obra prima em diversos aspectos. Além de ter um roteiro cheio de reviravoltas, animais fofinhos, heróis infalíveis, vilões aterrorizantes [...] a animação traz à tona nossos medos mais primitivos, como solidão e traição. Com cenas inspiradas no expressionismo Alemão e no Surrealismo - vide a árvore que ganha vida na floresta -, Disney ainda cativou os ouvidos de gerações com canções fáceis e repetitivas, como “Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou”. Sem falar no final feliz que gerava grande alívio na plateia pós-Grande Depressão. (Ballerini, 2020, p. 39, grifos do autor).

Como podemos observar, muito do que é consumido hoje, em escala cinematográfica global, tem seu efeito ideológico expandido para além do tempo, um feito gerado desde a concepção desse segmento, em que por vezes o talento da dramaturgia confunde-se com os interesses hegemônicos de um Estado, até uma economia de mercado cíclica e predatória que não se intimida em transformar uma experiência de comunicação cultural em arma ideológica e guerra, para fins de delinear e reafirmar limites, apontar inimigos e, é claro, demonstrar sua

força, a indestrutibilidade norte-americana. Isso tudo é sintetizado em uma cena ou uma fala, impregnadas de características marcantes de um cinema secular.

Conforme Bordwell (2013, p. 17) “a história do estilo cinematográfico é uma parte do que amplamente se considera ser a história estética do cinema”, estilo que consiste no uso sistemático de técnicas da mídia-cinema em um filme, como plano, encenação, iluminação, estratégias narrativas, entre outros aspectos. A estilística aqui pode ser lida de diferentes formas, vista de modo individual, como estilo individual de um filme, de um produtor, ou até mesmo como movimentos estilísticos, como o neorealismo e a *Nouvelle Vague* francesa.

Sendo assim, antes do cinema conquistar a potência e a credibilidade garantidas hoje, empenhou-se para a definição de uma identidade, para distinguir-se das demais inscrições artísticas, com produção, roteiro, estilo, encenação e cenografia realista se distanciando de outros movimentos artísticos como as artes plásticas e o teatro.

Um traço marcante da história do estilo cinematográfico está no uso criativo das câmeras e técnicas utilizadas pelo mágico e cineasta Georges Méliès, autor de *Viagem à Lua* (1902). Tido para o cinema como o pai da ficção científica, o francês produziu verdadeiros efeitos mágicos diante das telas. E, mais tarde, o gênero ficção científica constituiu estilística própria diante de narrativas e técnicas específicas.

Para o cinema, o período que antecede a Primeira Guerra Mundial se mostra decisivo para a sua trajetória na Europa, bem como nas Américas, considerado um momento de grande investimento e consolidação da sétima arte que revela posições ideológicas antagônicas do discurso cinematográfico. É nesse período que surge o gênero documentário, com produções de conteúdo crítico nacionalista, mas também produções apoiadoras do discurso bélico-militar. Foi diante do reconhecimento do poder de difusão do cinema que passou a ser utilizado por militares como arma de combate ideológico, ferramenta propagandista de guerra, e que, a partir dos clássicos e obras ficcionais, atua como instrumento ideológico nacionalista, capaz de introspectar o sentimento de pertencimento e dever nacional, difundindo assim, novas impressões e formas de ver o mundo.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, o cinema se estabelece como poderosa mídia de massa, explorando estrategicamente o sentido da esperança diante do cenário devastador da guerra. Ballerini (2020, p. 14) nos mostra, a seguir, que a história do cinema mundial também é perpassada por movimentos cinematográficos.

[...] momentos em que determinada conjuntura política, social, econômica, cultural e psicológica dá a determinado país uma onda de produções tão significativas que mudam para sempre os rumos do cinema no mundo inteiro – como foram por

exemplo, o legado do Expressionismo alemão, do Neorrealismo italiano e da *Nouvelle Vague*. (Ballerine, 2020, p. 14).

No início do seu percurso o cinema contou com importantes pensadores que, de modo profundo, analisaram as potencialidades da imagem em movimento: os impressionistas franceses (Epstein, Dulac, Gance), os construtivistas russos (Eisenstein, Vertov), os psicólogos (como Arnheim e Munsterberg), e as vanguardas históricas (como o surrealismo) (Stam, 2003). Surge também a perspectiva de um cinema sem som, o cinema mudo de Chaplin, bem como, posteriormente a essa fase, o advento do cinema falado.

Desse modo, a trajetória do cinema, é constituída por características específicas e variadas que, notadamente, destacaram essa arte, revelando uma poderosa arquitetura cosmopolita, com domínio de importantes centros de produção e distribuição espalhados por todo o planeta.

Nessa perspectiva, a Europa, mais especificamente a França, ocupa lugar de destaque na história, enquanto berço de toda a movimentação da arte cinematográfica, local de legitimação do cinema enquanto arte, a sétima arte. A Europa, de modo geral, atuou para a difusão de teorias e práticas que tornassem o cinema uma forma de expressão mais completa e poderosa. Entretanto, fatores contribuíram para que esse centro de poder e referência se voltasse para a América, para os Estados Unidos, denominado atualmente como importante centro de produção e distribuição de produtos cinematográficos.

Foi nos Estados Unidos da América, em *Hollywood*, que o cinema saltou da era pré-industrial (1895-1914) para a industrial. Pouquíssimos países conseguiram, ao longo do século XX, transformar o cinema em uma indústria autossustentável. A esmagadora maioria não resiste sem a intervenção de recursos públicos.

O fim da era do cinema clássico abre espaço para *A nova Hollywood*, um “momento cinematográfico” sob a influência do Neorrealismo italiano e da *Nouvelle Vague*, influenciando diretores a produções menos caricatas, com roteiros mais sofisticados, sérios e profundos. Junto com *A nova Hollywood*, também surge o cinema independente, com influências específicas, em sua maioria voltadas à contra-cultura, e produções de interesse mais pessoais. Os filmes da Marvel Studio fazem parte de uma fase excepcional dos estúdios cinematográficos, conferindo prestígio à era dos *blockbusters*.

A partir da obra de Ballerini, “História do Cinema Mundial” (2020), é possível dizer que os cineastas Steven Spielberg e Francis Coppola, responsáveis pelos filmes, *O poderoso Chefão* e *Tubarão* (1975), são consagrados como cineastas geniais da academia nacional de

Hollywood; essas são obras que abrem caminho para a era *blockbusters*⁵. Mas foi com o filme *Star Wars* (1977) que deu o ponta pé inicial para uma nova leva de produções cinematográficas, obras caracterizadas por altíssimos orçamentos, efeitos especiais, cachês astronômicos e uma astúcia grandiosa da equipe de *marketing*, que, além de divulgar mundialmente as superproduções, conseguia atrair toda a atenção do público para um único dia, a super estreia, e, para esse acontecimento, direcionam-se valores exorbitantes capazes de transformar uma única data em um importante evento de cobiça e prestígio.

Um *blockbuster* que recentemente chamou bastante a atenção do público, bombardeado pela mídia por um universo nostálgico cor de rosa, foi o filme *Barbie* (2023), arrebatando uma legião de fãs aos cinemas, com sua onda cor de rosa. A produção contou com altíssimos investimentos em *marketing*, capaz de gerar a expectativa necessária para atrair até o público mais avesso ao cinema para assistir a boneca loira mais conhecida do planeta.

Grande parte dos filmes norte-americanos, seja de guerra ou não, mobiliza em sua essência uma intenção de disputa, traços nacionalistas, fronteiras bem delineadas entre o bem e o mal, uma soberania protegida a qualquer custo. Essas sutis manifestações desprezadas nos filmes de super-herói fazem com que, talvez, filmes desse gênero façam tanto sucesso.

De modo geral, super-heróis são figuras caricatas e de personalidade singular, geralmente solitária, uma espécie de justiceiro protetor que o cinema estadunidense exporta para todo o mundo com roteiro e uma estética muito bem definida. Nossa subjetividade cresce ladeada de histórias e contos míticos, cada gênero já nasce com um padrão a ser seguido: para meninas, contos de fadas e princesas; para meninos, monstros e guerreiros protetores, afinal, mulheres não lutam em guerras.

Desde a primeira infância somos cercados por concepções performativas que fazem-nos acreditar que, de alguma forma, dependemos de um outro para nos “salvar”, normalizamos comportamentos exagerados que podem esconder um lugar de submissão, do subalterno. Uma boneca, utensílios domésticos em miniatura. Desse modo, meninas já crescem acreditando que o seu futuro é ser mãe, que são responsabilidade feminina os afazeres domésticos, enquanto os maridos saem para trabalhar. Uma percepção estética

⁵ “O início indubitável da era de *blockbusters* tinha números para provar: custou US\$ 11 milhões. Faturou US\$ 460 milhões só nos cinemas, porque depois Lucas aprofundou uma tática usada por Walt Disney décadas antes: faturar com produtos relacionados ao filme (franquias), como bonecos, espaçonaves de brinquedo, jogos etc. Nada atingiria tamanho sucesso no cinema dos Estados Unidos até então [...] embora as atuações não sejam lá dignas de prêmio, o roteiro se tornou exemplo máximo da aplicação eficiente do chamado monomito, ou jornada do herói, conceito desenvolvido pelo mitólogo Joseph Campbell em seu livro *O herói de mil faces* (1949). Sem cenas de sexo e com pouca violência, o filme é todo alicerçado na aventura de Luke Skywalker *universo a fora*.” (Ballerini, 2020, p. 61, grifos do autor).

impregnada na ética, absorvida diariamente em discursos do cotidiano, massificados a partir do discurso televisivo, de um desenho animado, cantigas de ninar, lojas de brinquedos separadas por gênero ou de uma ida ao cinema. São objetos triviais do cotidiano infantil, dados às crianças por mentes adultas submersas em um universo ideológico, sem consciência crítica daqueles sentidos.

Percebi que um super-herói de brinquedo não pode e nem deve ser considerado apenas um “brinquedo”, visto em sua totalidade como inofensivo, sinônimo puro de diversão, especialmente, “num mundo onde a “profissão” de “Influenciador” é motivo de orgulho e de destaque ao “criador de conteúdo”, cujas criações são enaltecidas. É prudente pensar sobre a força que o mundo imagético vem realizando, apagando a leitura e a escrita das palavras (Andreis, 2024).

Desde que meus filhos nasceram, armas de brinquedos não são tolerados em minha casa, ao contrário dos super-heróis - o que poderia, assim como eu, levar tantas outras pessoas a concluir que, ao contrário dos super-heróis, armas de brinquedo de imediato já demonstram seu potencial destruidor. Entretanto, o que pensar dos super-heróis no seu discurso glorificante, na relação com um mercado de trabalho cada vez mais exigente de super mentes, super humanos e um currículo escolar cada vez menos problematizador deste universo? Citando Caracelli Scherma (2015, p. 208), “os sentidos de um signo ideológico, deslocam-se em diferentes movimentos, dando-se também em diferentes esferas da atividade humana”. Sua imagem impressa em diferentes outros objetos não o torna simples coisa ilustrativa ou alienadora. Muito pelo contrário, o signo do super-heróis e o discurso da heroificação alastra-se por todo o horizonte e carrega consigo uma compreensão falseada da realidade, uma edificação inalcançável, logo, cruel a todos aqueles submetidos ao seu discurso.

Quem nunca quis ser um super-herói ou heroína na infância? Ou, mesmo depois de adulto idealizou um super poder? Não há nada de errado na inspiração, a fatalidade consiste em enxergá-la de forma acrítica, convertendo-se ao super trabalhador com habilidades e competências pensadas por Políticas Educacionais locais cada vez mais subservientes a um mercado de trabalho heroificador, a uma economia de mercado que tem sede de profissionais com disposição para “vestir a camisa”, implicado em longas jornadas de trabalho e profissionais mais capacitados e atualizados.

Camadas de sentidos que se escondem na materialidade da máscara, das armaduras e uniformes com cores extravagantes, super habilidades, além do otimismo inabalável. Concepções ideológicas capazes de oferecer a falsa percepção de que a extrema dedicação e abnegação sempre serão recompensadas no final.

Um super-herói não é tão somente um personagem da ficção, é um signo ideológico composto de camadas de sentidos, que para Caracelli Scherma (2015, p. 16):

A perspectiva bakhtiniana acerca das ideologias vem me movendo a olhar para os signos sempre em busca das diferentes vozes e das diferentes valorações que neles se podem auscultar. O movimento que se dá entre diferentes grupos sociais, e como, nesse jogo, os sentidos nascem e caminham [...] são construídos no entremeio das palavras alheias-próprias de diferentes sujeitos nos mesmos grupos sociais e em grupos sociais distintos, o que confere ao estudo desses sentidos uma necessidade de lidar com o movimento discursivo dessas valorações diversas, que são também, tomadas de posição diante do mundo e de sua organização.

Diante de tais compreensões, observo que o cinema, o filme, superproduções cinematográficas, não podem e nem devem ser consideradas ignorando seu caráter alienador ou certos apontamentos críticos e ideológicos, tendo em vista o seu poder social enquanto signo ideológico capaz de performar mentes. Falo de um lugar de vivência da esfera da vida, onde é possível observar meus filhos que crescem ao passo da difusão, disposição e acesso ao consumo de tais produtos e subprodutos industriais e audiovisuais. Crianças que formarão suas próprias convicções e conceitos diante do sentido forjado por uma superprodução da Marvel, a partir do excedente de visão de uma obra que possui certo acabamento estético.

3.2 PANORAMA ANALÍTICO DO MITO DO HERÓI/SUPER HERÓI

[...] *o mito é uma fala* (*). Não se trata, naturalmente, de qualquer fala: a linguagem exige determinadas condições para tornar-se mito [...] podem conceber-se mitos muito antigos, mas não os há eternos, porque é a história humana que faz passar o real ao estado de fala, é ela e só ela que regula a vida e a morte da linguagem mítica. Longínqua ou não, a mitologia não pode ter senão um fundamento histórico, pois o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia surgir da <<natureza>> das coisas. (Barthes, 2022, p. 261-262, grifos do autor).

Com a intensificação da utilização de sofisticados meios de comunicação e informação de alcance global, amplia-se substancialmente a difusão de tipos de cultura, de informação, de conhecimentos, de ideários societais.

Nesse contexto, e como recurso e expressão discursiva a partir de categorias empregadas por Bakhtin, tomamos o mito do super-herói como signo ideológico que faz parte do imaginário humano presente em diferentes faixas etárias, especialmente, na primeira infância. O super-herói de carne e osso, o super-herói da ficção, o herói nacional, o herói do povo com ou sem superpoderes, é presença em diversas formas discursivas, produzindo distintos sentidos no público afetado. Esse signo ideológico, constituído por diferentes

camadas de sentidos, tem origem ainda nas civilizações da Antiguidade, carrega consigo a ideologia do imaginário humano a partir de um ser imagético-ficcional, por vezes, e de carne e osso, por outras vezes camadas de sentido. Para Rank (2015, p. 15-16),

As extensas investigações de novos pesquisadores demonstram que são os babilônios e não os hindus que devem ser vistos como a pátria originária dos mitos, e que, aliás, as narrativas míticas não irradiaram a partir de um único ponto, mas, ao contrário, viajaram indeterminadamente por sobre toda a terra habitada.

A tradição do herói, que é tão antiga quanto a nossa existência, teve início no imaginário e nas representações psíquicas dos sonhos humanos, transposta para o sistema astrológico, depois para lendas, contos de fada, histórias, mitos, discursados a partir do relato do sobrevivente, o “vencedor”, personificado na figura do herói. Um homem ou mulher solitário (a) que teve na heroificação a projeção de algo muito maior que ele, simbolizando a imagem do poder, o poder da superação, capaz de lutar contra as condições adversas da vida. O conceito contemporâneo de mito traz as marcas do tempo, contudo, passou por processos de atualização.

Na verdade as pessoas sempre mantiveram algum interesse pelos de sua espécie, muitas vezes orientando seu comportamento pelos exemplos em que se espelham. Antes de tudo, porém, o herói tem uma finalidade moralista, servindo para avaliar e dirigir capacidades e condutas [...]. Deste modo, o herói aparece como responsável pela indicação dos caminhos da humanidade e dos papéis que são destinados aos demais, distribuindo ensinamentos e pregando sua moral num espaço onde é perigoso entrar e quase sempre proibido especular ou ser indiscreto. O herói é herói e ponto final. Discutir seu papel é pôr em questão a Pátria, a Religião, as Forças Armadas, a Revolução, o Partido – enfim, todas essas coisas sagradas e intocáveis, respeitosa e grafadas com inicial maiúscula e inscritas, com força de heróis, na consciência das pessoas. Menos na consciência dos heróis, evidentemente, que só viraram heróis por simbolizarem a luta contra as imposições que os oprimiam. (Miceli, 1991, p. 10-11).

Nas histórias míticas encontram-se processos de estigmatização, sofrimento e subvalorização, redenção e energias e capacidades de interpelação e superação de limites. Há forte presença do signo da invencibilidade contra as forças negativas e impedimentos e da constituição de um tipo ideal – indivíduos e mentes perfilados – e conformados a um ideário de resignação, de fidelidade, de respeito e engajamento, de sucesso, de forças do bem, de resiliência e de produtividade.

O herói como signo ideológico surge a partir da projeção de sentidos que se tem do objeto ou pessoa em construção, pensado para comover, distrair ou motivar e, quase sempre, objetiva a movimentação de um poder hegemônico e ideológico entre instituições, governos

e/ou empresas privadas. Para Volóchinov (2018, p. 91-92):

Qualquer produto ideológico, não é apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. Pode-se dizer que um corpo equivale a si próprio: ele não significa nada e coincide inteiramente com a sua realidade única e natural. Nesse caso, não temos como falar de ideologia. Entretanto, qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo...

O mito do herói, super-herói, exerce um poder não apenas físico, mas discursivo, importante na sociedade, capaz de manipular e dissuadir, de valorar, de se constituir como ideal, como possibilidade de “salvação”. Com o processo de globalização e por meio das plataformas digitais e mídias sociais, as características e as manifestações discursivas impregnadas de conceito de valor correm o mundo em uma velocidade sem precedentes na história, constituindo e performando corpos e mentes.

As “provas”, os sofrimentos, as peregrinações do candidato à iniciação sobrevivem na narrativa dos sofrimentos e dos obstáculos que o herói épico ou dramático tem de suportar antes de alcançar o seu objetivo (Ulisses, Enéias, Parsifal, certos personagens de Shakespeare, Fausto)” (Eliade, 1988, p. 29).

O mito constitui-se em enunciado e, como tal, carrega intencionalidades em sua materialidade sígnica:

A semiologia ensinou-nos que a função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. Ora, este processo é o próprio processo da ideologia burguesa. Se a nossa sociedade é objetivamente o campo privilegiado das significações míticas, é porque o mito é formalmente o instrumento mais apropriado para a inversão ideológica que a define: a todos os níveis de comunicação humana, o mito realiza a inversão da *anti-physis* em *pseudo-physis*. (Barthes, 2022, p. 295).

E, assim, os mitos, os heróis, os super-heróis, se apresentam ao longo dos tempos. É importante ter em conta que esses vão se constituindo em lugares comuns e do cotidiano, nas e pelas mediações que se produzem e são produzidas em cronotopias singulares e irrepetíveis, nas palavras e contrapalavras, nos embates e disputas discursivas que acompanham homens e mulheres nas suas experiências existenciais. Mas há também repetições de padrões enunciativos dos mitos dos heróis/super-heróis em diferentes esferas de atividade humana. A esfera cinematográfica é uma forte difusora dos fios ideológicos que constituem a tessitura desse discurso.

Nesse sentido, a educação, ao longo da história da humanidade, tem tido importância singular, seja para auxiliar em processos político-sociais emancipadores, seja para a manutenção de relações sociais e políticas de dominação e exploração, afetando grandes contingentes populacionais mundo afora. Se a educação adquire centralidade na vida das pessoas, se ela ocupa um lugar de destaque na vida social e política de todos nós, é oportuno e necessário que a tomemos também como objeto de cotejo e problematização, de modo a entendê-la na sua completude. Para Brandão (2006, p. 7),

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Mulheres e homens fazem-se nas e pelas mediações cotidianas que se estabelecem a partir de sua inscrição econômica-social no mundo. Nos tensionamentos, nas acomodações, nos caminhos e descaminhos, nas escolhas e impossibilidades de escolher vão se constituindo, vão se compondo. O tipo e o modo de educação que acessamos vai moldando e tingindo os pedaços da vida e imprimindo em cada um e em cada uma, na sua cronotopia, singularidades irrepetíveis.

A forma como definimos nossa relação, enquanto sociedade, com a herança cultural, molda também as formas das relações sociais. Como mulher e mãe, como mulher e estudante e como educadora em formação, estou mergulhada em contextos de permanente formação. Há uma identidade profissional em construção, e estou me colocando à escuta de outras vozes que, desconfio, estão me constituindo como profissional, e me arrisco a redigir contrapalavras minhas que podem me auxiliar na formulação de palavras-próprias ao longo deste estudo.

No contexto educacional, mais especificamente na escola, a identidade profissional do professor é um dos elementos da tríade professor/aluno/conhecimento. Para Geraldi (2015, p. 92), “a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações”.

Assim, quero crer que me coloco de modo responsivo e atento para embalar e encantar-me com novas palavras e para compor narrativas de afirmação da minha identidade de mulher educadora na relação dialógica com outras mulheres educadoras na desconstrução da agenda global da heroificação hegemônica.

3.3 A CONSTRUÇÃO DE UM HERÓI: O DISCURSO ÉTICO-ESTÉTICO DO MITO DO

HERÓI/SUPER-HERÓI

Nesta seção disserto sobre a construção do herói/super-herói no cinema, e junto com ele o discurso da heroificação que dele ressoa em todas as esferas da atividade humana, especificamente na educação, sem que se questione que discurso é este que adentra os pátios da escola, pela porta da frente e quais sentidos são aferidos a tal signo ideológico (palavras e contrapalavras), em um cotidiano coisificado e estimulado a competição e a meritocracia, onde “forças invisíveis” movimentam-se com a apresentação de oportunidades e para apontar caminhos disponíveis a todos. Em Chapecó, por exemplo, neste momento, no Balcão Municipal de Empregos estão disponíveis mais de doze mil empregos para toda a população chapecoense, quer dizer, “na Capital do Oeste de Santa Catarina só não trabalha quem não quer”, simples assim. Sentidos que são inculcados discursivamente para cada trabalhador que o compele ao trabalho, e se não o conseguir é culpa sua, faltou esforço, dedicação. Eis aqui como as formas discursivas vão se colocando nas materialidades do cotidiano de cada um, homem e mulher.

A determinação da ideologia pela infraestrutura, ou seja, pela realidade, apontada por uma causalidade mecanicista não é aceita por Bakhtin, que propõe uma nova questão: Como a realidade ou infraestrutura determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação? A palavra, segundo ele, como signo ideológico, pode orientar o problema. A palavra penetra nas relações dos indivíduos (nas de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros cotidianos, nas de caráter político) e é indicadora das transformações sociais que ainda se encontram em processo: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1995, p. 41).

Para muitos, trata-se de um conceito abstrato e irreal, algo que está apenas para a ficção, logo, não sobrepuja o imaginário humano. Entretanto, tais subjetividades fazem parte não apenas da esfera da arte, mas, de um conceito que é inatingível, porém, o discurso heroificado existe e faz parte do nosso cotidiano. Está nas propagandas de grandes marcas, na televisão, nas paredes de consultórios pediátricos, nas bancas de revista, lojas de brinquedos, documentos governamentais e também nos cinemas, o heroísmo é um signo preenchido de sentidos de poder e por isso é tão venerado.

Tais sentidos, constituem o mundo real e o cotidiano global das relações de poder entre o mercado de trabalho e o cotidiano, adentrando também instituições educacionais como Cavalos de Tróia, disfarçados de brinquedos, apetrechos diversos e máscaras. Segundo Bakhtin (2012, p. 42),

[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (Bakhtin, 2012, p. 42).

O super-herói do cinema do século XXI, em forma de novas palavras, se torna a palavra que conquista o fascínio de um público cada vez maior, com destaque para a utilização de armaduras-tecnologias, versáteis e arrojadas, sem deixar de utilizar conceitos clássicos advindos da mitologia, conectando passado e presente, a partir de personagens virtuosos, poderosos e celestiais que se vinculam aos fenômenos da natureza, (Thor – Deus do trovão) porém atualizados para versões mais reais e humanas de si, sempre acompanhadas de narrativas singulares. As superaventuras destacam-se por roteiros ousados e bem escritos, nelas, as trilhas sonoras também tem lugar de destaque contribuindo para maior aceitação daquela produção, tornando-se também um símbolo de referência.

O mundo dos super-heróis e o universo de suas superaventuras são a representação imaginária da complexidade existente no mundo real, pois nele se fundem valores, cultura, sociedade, comportamentos, crenças, esperanças, tragédias, e imaginação entre outros sentimentos humanos. Dentro de uma narrativa como a dos quadrinhos a fantasia é o combustível que mantém acesa a percepção e o desejo de fazer as coisas de forma heróica e também de manter dores ligadas a ética e ao dever. (Almeida, 2020, p. 54).

Nesta direção, e levando em conta o que Almeida afirma, é possível perceber seu reflexo também, na materialidade das leis e documentos globais educacionais? Ora, se nos filmes de super-heróis, sempre há o clamor por alguém que nos “salve” no coletivo, seja de um contexto de guerra ou de fome na esperança de um mundo melhor, tais expectativas também se colocam quanto às narrativas salvacionistas propagadas pelas reformas e políticas neoliberais e de mercado.

Na conformação das narrativas ocorre, conferências nacionais e transnacionais, reuniões, formam-se Conselhos Consultivos Educacionais que se reúnem de tempos em tempos para decidir e alinhar discursos, que na ordem-desordem mundial das coisas, decidem o nosso lugar no mundo. Tratam e elegem os princípios e ações que devem ser seguidos em escala mundial por atores políticos e econômicos. Seriam estes os super-heróis de nosso tempo? Ou seríamos nós, os super trabalhadores resignados, atualizados, habilidosos, empáticos, flexíveis e auto responsáveis pelos nossos atos, convencidos a pensar que sempre se pode ir além dos limites físicos e mentais do corpo e da mente, tornando-nos super trabalhadores, ou o microempreendedor patrão de si mesmo.

Há uma heroificação que se dá no processo de transformação dos conhecimentos científicos, de modo geral, em conteúdo de ensino “o que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade” (Geraldi, 2015, p. 88), ainda para o autor, na escola da sociedade organizada por competências:

[...] ensinar não é mais um modo de constituir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos. E aprender deixou de ser uma afiliação civilizacional para se tornar um *cuidado de si* pelo qual é responsável o próprio aprendiz para melhor se situar na estabilidade de um modelo de sociedade que se pensa absolutamente estabilizado e imutável. Se o aluno não aprendeu é porque não estudou, não quis aprender, tem deficiências, e por isso ele mesmo é o culpado por sua consequente situação social [...] a escola conseguiu não só culpabilizar o aluno, mas também ideologizar seus pais. Escreve-se uma história de inculcação da ideologia da incompetência, operação que atinge preferencialmente sujeitos de determinada classe social. (Geraldi, 2015, p. 89).

A escola se constitui em espaço oficial e social que auxilia na construção dos discursos e práticas de heroificação. A pretensa neutralidade que lhe é conferida pela própria sociedade e destacada pelos discursos oficiais fazem dela uma instituição com credibilidade e legitimidade, sendo difícil e improvável que receba questionamentos relacionados a sua competência. Se não ocorre a aprendizagem esperada pelos alunos e pela família, a culpa é atribuída aos próprios alunos e aos pais. O processo de heroificação da ciência e dos métodos de ensino e aprendizagem ocorrem e alunos e pais são compelidos a esforços para além de suas possibilidades. Esforço, resignação e resiliência são eleitos como saída para a obtenção de sucesso no processo de aprender e a escola continua com prestígio na sua tarefa de “ensinar”.

Em se tratando de ficção, a qualidade, flexibilidade, habilidade, esforço e o sacrifício, também constituem os ideais e princípios deste tipo de luta heróica. Deste modo, os trajes e as cores, intensas, lustrosas e modernas expressam uma arquitetônica própria da linguagem do cinema, bem diferente das aventuras nas histórias em quadrinhos.

No filme o Homem de Ferro, a primeira armadura é construída com pedaços de sucata representando bem seu nome, “homem de ferro” a Mark I foi feita com pedaços de sucatas, disponíveis no núcleo de seu cativo, uma armadura barulhenta, pesada e pouco articulada, mas resistente suficiente para garantir a fuga de Stark do cativo.

Figura 4 – Armadura do Homem de Ferro



Mark I – Primeira armadura do Homem de Ferro construída por Tony Stark -
https://universocinematograficomarvel.fandom.com/pt-br/wiki/Armadura_do_Homem_de_Ferro:_Mark_I

Na sequência outras armaduras foram criadas e a partir da utilização de nano tecnologias, tornaram-se mais leves, resistentes, a prova d'água, de fogo até que a armadura e seu criador tornaram-se basicamente um só. Tantas atualizações ocorrem “depois de um breve piquenique em uma caverna afegã eu dei adeus as festas”, (S. 3.17- 4:53). No cativeiro, Tony percebe que estar à frente de uma indústria armamentista associada ao governo dos Estados Unidos não garante sua proteção, nem tão pouco o exime da responsabilidade dos danos causados por elas a territórios indefesos.

O medo de ser novamente capturado, ou de um ataque direto aos Estados Unidos fez com que construísse inúmeras armaduras para diferentes fins, sentimentos contraditórios dão início ao processo de redenção do personagem.

A redenção do super-herói também se materializa no dia-a-dia de multidões de trabalhadoras e trabalhadores que, após dia exaustivo de trabalho e resignação nas linhas de produção e trabalhos precarizados, se juntam ao final do dia às hordas em pequenos templos espalhados pela cidade para louvar e redimir-se de não terem se dedicado e esforçado o suficiente para atingir as metas estabelecidas na linha de produção. Buscam em forças intangíveis as armaduras que lhes darão energias para iniciar no outro dia nova jornada de

trabalho. Assim, dia após dia, vai se dando o interminável processo de trabalho e alienação que não se dá somente pelo trabalho, mas, acentuadamente no âmbito da difusão de um novo tipo de cultura, das crenças e costumes, orientadas por uma lógica conservadora e de mercado.

Arquétipos excêntricos que atuam a partir de conceitos complexos e instigantes, despertando o interesse e a curiosidade dos fãs, como a temática viagem no tempo e o multiverso. A viagem no tempo é uma proposta clássica já explorada nos anos de 1980 com o filme “O exterminador do futuro” (1985), que diante do risco iminente de extermínio da humanidade, deflagrado por uma inteligência artificial em uma guerra máquinas x humanoides, robôs viajam para o passado na tentativa de modificar o futuro. O conceito também foi explorado no filme “De volta para o futuro”, outro clássico dos cinemas.

Marvel também abarca esse enredo nos filmes dos Vingadores, que ocorre em um contexto de guerra e confrontos na tentativa de salvar metade do planeta da extinção total provocada pelo vilão Thanos, vingando a Terra de toda a maldade cometida. Tudo isso ocorre atrelado às versões heroicas de personagens extremamente atualizados com o contexto histórico e cultural de nossa época.

Desse modo, a disseminação de narrativas carregadas de sentidos e signos ideológicos circulam naturalmente diante de nós, também a partir de discursos bélicos, projetado e potencializado pelos meios de comunicação, incluindo especialmente as narrativas fílmicas, como os filmes de super-heróis, por exemplo. Por trás do discurso bélico, da força, da superação, como a ideia da superação dos limites e resiliência diante das adversidades, há um limiar tênue no contexto da luta do bem contra o mal ou na superação de limites em prol de um bem maior, como o bem geral da nação, de uma empresa ou de um projeto.

A expressão “vestir a camisa” representa bem a mobilização desses sentidos. Quando a expressão é dita por um adolescente, “vestir a camisa” pode significar a utilização da farda escolar, vestida diariamente para ir à escola. Mas quando associada ao local de trabalho, geralmente, trata-se de uma proposta de comprometimento, superação de limites, uma condicionalidade, a amarração da fidelidade aos princípios de uma empresa. Para os soldados de guerra, todas os signos acima podem fazer parte da sua realidade, o sacrifício a serviço de um bem maior torna-se quase uma obrigação.

No filme Os Vingadores, e subsequentes a ele, o discurso do heroísmo compulsório faz parte das narrativas entre Capitão América e Homem de Ferro, em que o soldado Rogers cobra maior comprometimento e seriedade do bilionário, abnegação, a dispor do seu papel à frente de missões de guerra tão desafiadoras e decisivas para a humanidade. Como mostra o diálogo a seguir (Os Vingadores, 2012):

Tony Stark: Ah, vamos deixar o picolé desabafar, gente!
 Steven Rogers: Você sabe muito bem porque, se afasta.
 Tony Stark: Tô doidinho para você me afastar
 Steven Rogers: É um homem grande com uma armadura, sem isso você é o que?
 Tony Stark: Gênio, bilionário, playboy, filantropo
 Steven Rogers: Conheço caras que não tem nada disso e dão dez de você.
 Steven Rogers: Eu já vi este filme, a única coisa pela qual luta é você mesmo
 Steven Rogers: Você não é um homem que se sacrifica, que deita no arame farpado para o outro poder passar.
 Tony Stark: Acho que eu cortaria o arame
 Steven Rogers: Sempre uma resposta
 Steven Rogers: Sabe, você até pode não ser uma ameaça, mas pare de bancar o herói.
 Tony Stark: Herói como você? Nasceu de um laboratório de experiências Rogers.
 Tony Stark: Tudo o que você tem de especial saiu de um mero frasco.

Apesar das provocações e do jeito debochado do nosso herói, foi somente a partir da atuação coletiva no filme Os Vingadores, que o empresário genial, solitário e competitivo, cedeu espaço para o indivíduo resignado, que busca a cada luta se redimir, a cada luta uma tentativa de redenção. A vida profana e ausente de responsabilidades, são deixados para trás, o Tony Stark, senhor do armamento estadunidense deixa de existir.

Jornalista: Sou da revista Vanity Fair, posso fazer umas perguntas?
 Motorista de Tony: É bonita!
 Tony Stark: Oba! (07:47)
 Tony Stark: Oi! (07:48)
 Jornalista: Oi, posso perguntar?
 Tony Stark: Sim, pode ir em frente.
 Jornalista: Tem sido chamado o “Da Vinci” moderno. (07:55)
 Jornalista: O que acha disso?
 Tony Stark: Ridículo, eu não pinto. (07:57)
 Jornalista: E sobre o seu outro apelido, o mercador da morte? (07:59)
 Tony Stark: Nada mal!
 Tony Stark: Deixa eu adivinhar, Berkeley? (08:02)
 Jornalista: Brown, sr, Stark. (08:05)
 Tony Stark: Escute, aluna de Brown (08:08)
 Tony Stark: O mundo não é perfeito, mas é o único que temos (08:09)
 Tony Stark: O dia em que as armas não forem mais necessárias para manter a paz, eu vou começar a construir maternidades. (08:13)
 Jornalista: Decorou essa fala? (08:16)
 Tony Stark: Eu falo todo o dia na cama antes de dormir (08:17)
 Jornalista: Dá pra ver (08:19)
 Tony Stark: É, mas se você quiser conferir. (08:20)
 Jornalista: Eu só quero uma resposta seria (08:21)
 Tony Stark: Tá, agora é sério, meu pai tinha uma filosofia (08:24)
 Tony Stark: Para se chegar a paz é preciso ter armas mais poderosas que do outro cara. (08:25)
 Jornalista: Bela frase vinda de quem tem as mais poderosas (08:30)
 Tony Stark: O meu pai ajudou a vencer os nazistas pelo projeto Manhattan, muitos, inclusive seus professores de Brown, diriam que foi um herói (08:32)
 Jornalista: E muitas pessoas também diriam que ele lucrou com a guerra (08:37)
 Tony Stark: Vem cá, você planeja falar sobre os milhões que economizamos com os avanços tecnológicos da medicina, ou do combate da fome por motivos inteligentes? (08:40)
 Tony Stark: Esses avanços querida, vem dos recursos militares (08:47)
 Jornalista: Poxa, já perdeu uma hora de sono na sua vida? (8:52)

Tony Stark: Adoraria perder mais uma hora de sono contigo (8:55)

Este é o Homem de Ferro, o super-herói da contradição, o que nos faz pensar, a nossa própria realidade, e a escola enquanto instituição formadora, que também é um grande espaço da contradição. A possibilidade de estarmos todos caminhando em uma única direção, onde o que nos exigem é a completa distorção daquilo que somos, mulheres tendo que lutar como homens para garantia de seus direitos, a luta pela qualidade da escola pública, etc., há sempre uma luta, uma disputa em ação, seja nas telas ou não, o discurso bélico já faz parte do nosso cotidiano. Propagandas governamentais tentam a todo instante definir quem somos, efetivamente em tempos de crise, somos o “povo guerreiro”, “forte”, “sonhador”, “alegre”. Diante do completo descaso com a pobreza, e Políticas Públicas ineficazes, o signo da heroificação se mostra edificante, “o povo brasileiro é forte, alegre e guerreiro” escondendo, raízes profundas das mazelas sociais que são desveladas em momentos oportunos para serem combatidas.

A utilização de temor bélicos estão sempre associadas ao discurso da heroificação e nos provocam à ação, porém seu efeito pode não ser o desejado, como mostra uma pesquisa realizada pela CNN Brasil,

[...] “você é um guerreiro”, ou “você vai vencer esta luta/batalha”, o uso de termos bélicos ou militares, é algo muito frequente, na hora de falarmos de doenças graves. É o caso, por exemplo, da “luta contra o câncer”, do “paciente que venceu a batalha contra as sequelas no AVC”. Ou, “dos guerreiros que lidam diariamente com a esclerose múltipla”. As fontes ouvidas pela BBC News Brasil, avaliam que essas frases não fazem sentido no contexto da saúde – e na maioria das vezes, segundo eles, não estão alinhadas com as expectativas dos pacientes. Esses temores podem não estar em sintonia com o momento da vida e os valores daquela pessoa, e vão ser prejudiciais. Seguindo esta lógica, um indivíduo que se curou do câncer, e por tanto “venceu a guerra” – é celebrado como um vitorioso. Mas como fica a situação de quem morreu em decorrência desta enfermidade? Não parece justo considerar essa pessoa como uma “perdedora” ou “derrotada”. (Birnath, 2024, p. 1).

O signo é edificante, mas no mundo real o que carregamos é uma carapaça que nem de longe lembra uma armadura, não que tê-la, seja algo bom, mas diante de um mercado cada vez mais exigente, competitivo e perverso, estamos diariamente no limite do que é possível, e diariamente nos é oferecido competências e habilidades que nos torne especiais, que nos diferencie dos demais, que nos diferencie de nós mesmos.

É deste modo que discursivamente, vozes e palavras em movimento, seduzem e conquistam territórios. Neste sentido, o pátio da escola, é o grande espaço formador da instituição oficial, mas também o lugar da contradição, onde o que nos é oferecido é o básico

diante de um currículo mínimo, e no mundo do trabalho o máximo é o exigido diante de um mercado sempre em expansão. Foi somente após analisar a atuação do Homem de Ferro nas quatro obras propostas nesta pesquisa que foi possível perceber, que para além dos aparatos tecnológicos que dispõe a armadura do Homem de Ferro, aquilo que o destaca dos demais vingadores é a liderança, seu rápido poder de decisão, o discurso cômico, e a preocupação com o próximo, com a face humana da humanidade, tudo isso traduz-se em fascínio ficcional.

No filme *Os Vingadores*, o rápido poder de decisão, permitiu salvar a cidade de Manhattan da explosão causada por um míssil atômico, parecia ser a ideia mais razoável para encerrar com a guerra e exterminar o inimigo, porém, além da morte dos alienígenas, também morreriam seus amigos e toda a população da cidade de Manhattan, então o herói não hesitou em se fazer soldado e deitar no arame farpado para os demais passarem, e assim, o sacrifício pessoal é o seu quase final – a redenção -.

A iniciativa de *Os Vingadores* nasce em território norte americano, com o objetivo de reunir as pessoas mais fortes, inteligentes e notáveis de todo o planeta, para juntos em um coletivo, lutarem as batalhas que o governo americano não pode travar, e neste caso, vingadores, vem de vingança, e só se vinga o ato já acontecido, do não vitorioso, ou da tentativa de um ato de terrorismo. No filme fica claro que as demais guerras os Estados Unidos conseguem vencer.

Tantas são as composições e conceitos carregados de sentidos que adentram o contexto escolar. Concepções tecidas culturalmente onde o espaço escolar acaba por se tornar o lugar propício para reforçar, desvelar e assentar tais ideais, a escola é o lugar da contradição.

Deste modo, o super-herói é o signo ideológico por meio do qual acesso meu objeto de análise, o discurso da heroificação. Mas antes de olhar para o discurso é importante compreender aspectos históricos deste signo, para assim, ser possível perceber como ele se estabeleceu hegemonicamente através dos tempos. “O que leva os super-heróis criados em meados do século passado ainda sobreviverem no imaginário da cultura *pop*, é a sua contextualização” (Ferreira, 2019, p. 56).

Com a difusão da comunicação e a necessidade de alcançar um público cada vez maior, vemos características e traços de obras cinematográficas transmutadas em subprodutos, capazes de movimentar um mercado ainda maior, que a partir da rede de relações de negócios da economia capitalista, que é global, transita mundo afora ensinando e performando gostos, em processo de massificação, em que as individualidades se encontram. Objetos, itens que carregam consigo a magia de ter, você e seu super-herói, um subproduto já pensado por Walt Disney nos primórdios do cinema Hollywoodiano, movidos por um sentimento de

pertencimento, identificação, admiração da diferenciação, da riqueza, da pobreza, sentidos embutidos em objetos tidos como supostamente triviais, símbolos, símbolos da intolerância ou não, da distinção entre classes, gêneros, força, poder.

Se para a Igreja Católica beber do vinho e comer do pão sagrado te livra do pecado da carne, vestir a armadura da autossuficiência do homem de ferro, significa o quê? Pode representar a falsa percepção e a esperança de que você pode tudo. O mito do herói se apresenta como edificante, adentrando as subjetividades em distintos lugares ou públicos. Há uma força ideológica potente nele que transporta os públicos de um lugar para um outro lugar, incerto talvez, contudo, prometeico.

Barthes postulou:

Os brinquedos comuns representam essencialmente um microcosmos adulto; todos eles são reproduções em miniatura de objectos humanos, como se aos olhos do público a criança não fosse, em suma, senão um homem mais pequeno, um homúnculo a quem é preciso fornecer objectos à sua medida. As formas inventadas são muito raras: só alguns jogos de construção, baseados no gênio da engenhoca, propõem formas dinâmicas. Quanto ao mais, o brinquedo francês *significa sempre qualquer coisa*, e este qualquer coisa é sempre inteiramente socializado, constituído pelos mitos ou pela técnica do mundo adulto: o Exército, a Rádio, os Correios, a Medicina (maletas de médico em miniatura, salas de operações para bonecas), a Escola, o Cabeleireiro Artístico (secadores para ondulação), a Aviação (pára-quedistas), os Transportes (comboios, Citroëns, lanchas, vespas, estações de serviço) a Ciência (brinquedos marcianos). O facto de os brinquedos franceses prefigurarem *literalmente* o universo das funções adultas não pode deixar de predispor, como é óbvio, a criança a aceita-las todos, constituindo-lhe, antes mesmo de nisso poder reflectir, o álibi de uma natureza que criou desde todo o sempre soldados, empregados dos correios e vespas. O brinquedo mostra aqui o catálogo de tudo aquilo com que o adulto não se espanta: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos, etc. Não é, aliás, tanto a imitação que constitui um signo de abdicação como a sua literalidade: o brinquedo francês é como uma cabeça de Jívaro em tamanho reduzido, na qual pode ver-se, à escala de uma maçã, as rugas e os cabelos do adulto. Há, por exemplo, bonecas que urinam; são dotadas de esófago, dá-se-lhes o biberão, molham as fraldas; dentro em pouco, sem dúvida nenhuma, o leite se lhes transformará em água na barriga. Deste modo se pode preparar a rapariguinha para a causalidade doméstica, << condicioná-la >> para o seu futuro papel de mãe. Simplesmente, perante este universo de objetos fiéis e complicados, a criança não pode deixar de constituir-se em proprietária, em utilizadora, nunca em criadora; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem admiração e sem alegria. Fazem dela um pequeno proprietário em pantufas, que não tem se quer de inventar de inventar aos nexos da causalidade adulta; estes são-lhe fornecidos já prontos: basta-lhe servi-se deles, nenhum percurso lhe é deixado. (Barthes, 2022. p. 110-111, grifos do autor).

O super-herói que cotejei é aquele idealizado para o cinema mundial. Nesse sentido, dirijo meu olhar a aspectos sobre a origem desse gênero. Grande parte dos super-heróis da atualidade nasceram nas lendas das Histórias em Quadrinhos (HQs) do século XX, nos Estados Unidos. As HQs passam a exercer forte influência na cultura norte-americana no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), em um momento de profundo sentimento

de perda e medo. Esse foi o período de surgimento de vários personagens da ficção, criados para combater o mal, as revistas em quadrinhos chegavam ao *front* para servir de distração, mas também de incentivo aos combatentes da guerra, pois nas HQs os soldados norte-americanos eram vencedores.

O primeiro super-herói da história das HQs nasce nesse contexto, o Super-homem, criado em 1938 por Joe Shuster (1914-1992) e Jerry Siegel (1914-1996), foi lançado na revista Action Comics. Esse super-herói, dotado de imponentes virtudes, nasceu a fim de servir não apenas a missão de proteger os cidadãos estadunidenses dos horrores da guerra, mas de vender um novo conceito do estilo de vida americano, o *American Way*, criado em meados da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) na governança do presidente Roosevelt, mas também como resposta estratégica a Grande Depressão, a pior crise econômica do país. A partir do *American Way* vivia-se e exportava-se a ideia da felicidade através do consumo, lares completos e famílias felizes, um jeito de viver, que primava pelo consumo antes de tudo (Ferreira, 2019, p. 37), consumo esse fruto de grandes avanços tecnológicos nas mais diversas áreas industriais, como a de alimentos e de eletrodomésticos, advindos da evolução da tecnologia armamentista.

Com o passar do tempo os super-heróis tornaram-se símbolo da cultura *pop* no século XX, incorporando e exportando um ideário de vida norte-americano, porém, já há importantes estudos que olharam para esse signo, a fim de defini-lo enquanto gênero, mas em uma perspectiva de gênero distinta da concepção teórica e metodológica estudada nesta pesquisa, abarcada a partir dos estudos bakhtinianos e do Círculo, como é o caso do autor Coogan (2006), ao perceber no super-herói traços para além do patriotismo estadunidense. Outro importante pesquisador que trata sobre o assunto é Joseph Campbell, conhecido pelos estudos mitológicos e narrativas épicas, que nos oferece compreensões que alcançam também os super-heróis da atualidade. Isso porque, como bem aponta Campbell na obra “O herói de mil faces”:

Quer escutemos, com desinteressado deleite, a arenga (semelhante a um sonho) de algum feiticeiro de olhos avermelhados no Congo, ou leiamos, com enlevo cultivado, sutis traduções dos sonetos do místico Lao-tse; quer decifremos o difícil sentido de um argumento de Santo Tomás de Aquino, quer ainda percebamos, num relance, o brilhante sentido de um bizarro conto de fadas esquimó, é sempre com a mesma história – que muda de forma e não obstante é prodigiosamente constante – que nos deparamos, aliada a uma desafiadora e persistente sugestão de que resta muito mais por ser experimentado do que será possível saber ou contar. Em todo o mundo habitado, em todas as épocas e sob todas as circunstâncias, os mitos humanos tem florescido; da mesma forma, esses mitos têm sido a viva inspiração de todos os demais produtos possíveis das atividades do corpo e da mente humana. (Campbell, 2007, p. 15).

Os estudos de Campbell apontam para um padrão narrativo, em que ele próprio define e estabelece como régua guia para roteiristas de cinema, revistas em quadrinhos inclusive produtos, porque segundo sua lógica, todo o percurso de uma história de herói é como “A jornada do herói”, definida hoje como uma estratégia para narrativa de histórias com estrutura bem definida. “O percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: *separação-iniciação-retorno* – que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito” (Campbell, 2007, p. 36, grifo do autor).

Porém, é importante pensar que, apesar de hoje já existir uma estrutura narrativa definida, e que serve de suporte para roteiristas de histórias míticas e heroicas, esses, são formatos de discursos pensados para a praticidade do seu uso e a manutenção da sua hegemonia. Entretanto, mesmo sem pesquisas, as histórias míticas e heroicas são estruturas que se mantiveram no imaginário das pessoas através dos tempos, tornando-se um elemento histórico repetível em diferentes estruturas de governos e modelos de sociedade seguintes.

Na Grécia, tal modelo foi intensamente explorado no livro *Odisseia*, de Homero, obra mitológica criada a partir de histórias contadas no cotidiano, tendo relação direta com a vida (realidade) em que as pessoas viviam, conectadas com as forças da natureza, onde o homem herói e falante ao regressar da guerra, após inúmeros desafios náuticos, era exaltado. Segundo Eliade (s.d., p. 29),

As “provas”, os sofrimentos, as peregrinações do candidato à iniciação sobrevivem na narrativa dos sofrimentos e dos obstáculos que o herói épico ou dramático tem de suportar antes de alcançar o seu objetivo (Ulisses, Enéias, Parsifal, certos personagens de Shakespeare, Fausto...) Todas estas “provas” e todos estes “sofrimentos” que têm dado matéria à epopeia, ou drama e ao romance se podem facilmente reduzir os sofrimentos e os obstáculos rituais do “caminho” para o centro.

Ao longo de todo o percurso do herói é possível perceber o repetível, um signo ideológico que num contínuum de anos, governos e modelos de sociedade continua a relacionar-se com os diferentes indivíduos da história, como nos afirma Barthes (2022). Neste sentido, torna-se possível afirmar que a figura do herói\super-herói de hoje condiz, claramente com a figura atualizada dos mitos de antigamente, características cristalizadas que são hoje, periodicamente atualizadas nos super-heróis perfilando-se aos desafios do e em seu tempo.

Os mitos e heróis de outrora, tinham relação direta com os fenômenos da natureza, como é o caso do Deus Poseidon, o Deus dos Mares, hoje temos o Deus Thor, Deus do Trovão. Nesse contexto, as atualizações históricas, sociais e políticas também são percebíveis

nos trajes dos personagens, como é o caso do Homem de Ferro, que utiliza uma armadura *hi-tech* altamente tecnológica, atualizada a todo instante. “O que leva os super-heróis criados em meados do século passado ainda sobreviverem no imaginário da cultura *pop*, é a sua contextualização” (Ferreira, 2019, p. 56, grifo nosso).

O pesquisador estadunidense Peter Coogan (2006) define os super-heróis no livro “*Superhero: The Secret Origino of a Genre*” como:

Um personagem heroico com uma missão altruísta e pró-social; com superpoderes – habilidades extraordinárias, tecnologia avançada ou habilidades físicas, mentais ou místicas altamente desenvolvidas; que tem uma identidade de super-herói incorporada em um codinome e uma fantasia icônicos, que tipicamente expressam sua biografia, caráter, poderes ou origem (transformação de pessoa comum em super-herói); e que é genericamente distinto, ou seja, pode ser distinguido de personagens de gêneros relacionados (fantasia, ficção científica, detetive, etc.) por uma preponderância de convenções genéricas. Muitas vezes, os super-heróis têm identidades duplas, sendo este geralmente um segredo bem guardado. (Coogan, 2006, p. 30 apud Ferreira, 2009, p. 30, tradução nossa).

De 1938, nascimento do primeiro super-herói dos quadrinhos, o Super-Homem, a 2008, ano em que o personagem Homem de Ferro sai dos quadrinhos e ganha os cinemas de todo o mundo, muitas aventuras surgiram, mas foi em 2008 que os estúdios Marvel traçaram um novo rumo para os super heróis da Marca, o Homem de Ferro (Iron Man) foi o primeiro super herói da Marvel a ganhar as telas do cinema mundial e, assim, a inaugurar uma série de produções cinematográficas do Universo Cinematográfico da Marvel, histórias com foco no multiverso, conectadas cronologicamente e organizadas em fases.

O Homem de Ferro, aqui objeto empírico de estudo, teve origem nas intrínsecas aventuras das histórias em quadrinhos, criado em 1963 pelo escritor Stan Lee, o roteirista Larry Lieber e os desenhistas Jak Kirby e Don Heck, e publicado pela Marvel Comics. Stan Lee aceitou o desafio de criar um personagem contraditório, criando um dos super-heróis mais admirado pelo público. Inicialmente o personagem foi criado para despertar a antipatia do público, mas logo conquista a simpatia e o *record* em bilheterias por todo o mundo.

Há que se ressaltar que o Capitão América é um super-herói que ao encarnar os valores da pátria, traz consigo ideais como Liberdade, Igualdade e Fraternidade, presentes na formação política do país quando de sua independência. Por ter sido lançado durante a Segunda Guerra, quando o país vivia o êxtase patriótico, o Capitão América foi um super-herói de grande êxito. Um famoso editor da época, Gardner Fox, foi perguntado sobre a razão de criar um super-herói com características ligadas à pátria, ao que prontamente respondeu: “Se eu fosse capaz de conseguir isso com um gesto, eu pararia a guerra e toda essa idiotice de matar pessoas. Usei os poderes dos super-heróis para realizar aquilo de que não era capaz como pessoa. Os heróis eram as figuras para a realização do meu desejo de ajudar o mundo” (Robb, 2017, p. 96 apud Almeida, 2020, p. 79-80).

Assim como com o homem de ferro, os super-heróis da Marvel⁶ são personagens com características específicas e que simbolizam o patriotismo dos Estados Unidos. Uma armada de super-heróis que atuam individualmente em filmes próprios, com roteiros específicos e experiências singulares. Porém, sempre que necessário se reúnem, recrutados para juntos defenderem o planeta Terra da ação de malfeitores intergalácticos, capitaneados por uma organização secreta de segurança e espionagem governamental internacional, a S.H.I.E.L.D, dirigida por um ex-soldado americano e ex-agente da *Central Intelligence Agency* (CIA), o coronel Nicholas (Nick) Joseph Fury.

Tony Stark é um megaempresário do ramo armamentista, que viu seu império ameaçado, quando sequestrado por uma facção terrorista Talibã. Personagem do Homem de Ferro, fruto de um processo histórico de atualização de personas (arquetipos sígnicos) entre narrativas míticas e tecnológicas.

⁶ A *Marvel Entertainment* foi fundada em 1939, nos Estados Unidos, por Martin Goodman. *Marvel Studio* teve início em 1990, originalmente chamada de *Marvel Filmes*, inicialmente apenas licenciava propriedade intelectual, em 2004 passa a produzir seus próprios filmes.

4 A FORÇA DO MITO DO HERÓI NA CONSTRUÇÃO DA IDEOLOGIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Neste capítulo tratarei da força ideológica que viaja mundo afora por meio das políticas educacionais viajantes que levam na sua bagagem o receituário das habilidades e competências a serem imprimidas nos marcos legais dos programas e ações formativas (currículos e conteúdos escolares) em larga escala em âmbito local.

4.1 AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VIAJANTES

A força da palavra provém do seu sentido. As palavras têm significado, mas o *significado* está em função do sentido. A diferença entre uma frase e uma *enunciação* é que a primeira tem um significado, mas não tem sentido. O sentido é da enunciação que, por isso, ainda quando escrita, tem sempre uma entonação – uma entonação que quem lê deve dar, para que aquilo que ele lê tenha sentido. (Ponzio; Miotello, 2019, p. 13).

De tempos em tempos, somos tomados por discursos e práticas difundidas em escala global por agentes transnacionais da economia de mercado capitalista. Para o enfrentamento das crises cíclicas da economia intercapitalista são anunciadas soluções a serem seguidas e adotadas com repercussões na materialidade histórico-social de homens e mulheres mundo afora. O alcance em escala global – globalização⁷ – de tais discursos é possível graças ao desenvolvimento de sofisticadas redes de comunicação intercontinentais por onde trafegam e são disseminados os ideários e as receitas do livre mercado.

Nesta seção, discuto aspectos da agenda global da educação e procuro demonstrar que há uma materialidade discursiva móvel pensada, em algum lugar - ideário neoliberal -, vozes que se colocam como racionalidade econômica, política e ideológica definitiva e pouco avessa a críticas. “O neoliberalismo resguarda-se tanto das críticas quanto dos fatos, pois atribui-se imunidade” (Carcanholo, 2002, p. 84) que repercute nas diferentes esferas da vida histórico-social. Na sua engenharia ideológica, “O ideário neoliberal é totalizante e totalitário. Apresenta-se aqui e lá como uma espécie de ‘pensamento único’ ou ‘verdade inquestionável’,

⁷ Adoto aqui a definição de globalização de acordo com Morrow e Torres (2004, p. 28), “A globalização é definida como a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”. [...] a globalização é produto do surgimento de uma economia global, da expansão de elos transnacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisão coletiva, desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais e criação de outras ordens regionais e militares.

procurando impor-se, por esta via, como interpretação exclusiva da realidade social” (Carcanholo, 2002, p. 7).

De outra parte, assinalo ainda, de acordo com Barleta e Petry (2022, p. 292), parafraseando Dardot e Laval (2016), que o neoliberalismo se apresenta como a nova razão do mundo na medida em que atinge todas as esferas da vida. Desse modo, pode-se afirmar que o neoliberalismo está para além de uma ideologia ou política econômica, devendo ser ele caracterizado como um sistema normativo (conjunto de discursos, práticas e dispositivos) que estende a lógica capitalista para todas as relações sociais. Assim, para os autores, “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, outra sociedade.” (Dardot; Laval, 2016, p. 22).

Na literatura que aborda a temática da agenda global e a sua relação com as políticas públicas educacionais, consigo visualizar uma materialidade discursiva – linguagem – que segue um padrão enunciativo e que está em permanente estado de atualização. Assim como aponta Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), “[...] o início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia”. Destacam ainda as autoras que, ao final daquela década, havia “uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 428), constatada pela incidência e crescente “ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 428). Por fim, as autoras afirmam que, cada vez mais, encontram-se nos documentos oficiais termos como

[...] individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade”, o que mostra “não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 38).

Logo, de crises em crises do capital – da economia de mercado – a “Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE)” (Dale, 2004, p. 4), vai se alterando e atualizando de modo a atender a formação da mão de obra demandada pelas plantas industriais e de serviços para girar a roda da economia.

Contidas nesses padrões enunciativos estão as vozes de um movimento global da expansão de novos mercados, servindo de mediação discursiva ao modo de produção

capitalista, e sagas por “promover o uso produtivo do recurso mais abundante da atividade laboral, o “homem”, o trabalho” (Tommasi; Warde; Haddad, 2007, p. 85), traduzidos em recursos humanos qualificados para o cumprimento da causa, componente indispensável para dar conta da expansão e manutenção das estruturas econômicas do capitalismo de mercado. É seguindo essa lógica que Organismos Internacionais específicos (OIs) acabam por definir uma Agenda Global da Educação que defende e prioriza a sua padronização, tendo seu desempenho aferido a partir de Avaliações Externas em Larga Escala, sob a lógica de um modelo gerencial, ou Nova Gestão Pública (NGP). Como exemplo, podem ser apontados os recentes acordos assinados pelos presidentes do Brasil e de Portugal, que permitem validar-reconhecer os estudos do ensino fundamental e médio entre os dois países (Amato, 2023), o que demonstra de modo inequívoco que, no âmbito do capitalismo de mercado transnacional, há agendas específicas que vão compondo aspectos da agenda global hegemônica.

O fenômeno da Agenda Global da Educação estende-se e atua pelo mundo impulsionado pela ação de OI, sendo ela pensada e elaborada em países desenvolvidos e disseminadas mundialmente, constituindo-se em uma nova ordem educacional mundial, a fim de corresponder às demandas do capital. Desse modo, chega a países, Estados e Instituições Educacionais, “munida de um arcabouço econômico, político, jurídico e administrativo, respaldado pela globalização, pelo neoliberalismo e pela nova gestão pública, com a intervenção” (Maues, 2021, p. 192-193), onde a partir da intervenção dos chamados TINK TANKS⁸ são elaboradas políticas de grandezas distintas, que segundo Laval (2006, p. 194):

[...] criam um modelo de escola que é menos nacional e cada vez mais mundial, menos pública e mais híbrida (pública e privada), obedecendo menos uma lógica estatal e mais uma lógica de empresas, mais voltado às necessidades econômicas por meio das competências e menos a formação de uma cidadania cultural. [...] essa nova ordem é representada por uma multinacionalização de estabelecimentos de ensino superior e educação básica, além da educação a distância e da venda de matérias educacionais.

Para Tommasi, Warde e Haddad (2007, p. 78, grifo do autor), “As políticas sociais são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o ‘Cavalo de Tróia’ do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social”.

Seguindo essa esteira, na construção e conformação de uma hegemonia das políticas

⁸ “think tanks: são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública.” (Caetano e Mendes, 2020, p. 3)

abrangentes, dentro de outras, destaco um ato importante. Trata-se do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), concebido na conferência de Bretton Woods, em junho de 1944, “criado como instrumento para financiar a reconstrução de países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa” (Tommasi; Warde; Haddad, 2007, p. 46). Detinha foco nos países que ainda não tinham superado seus fatores de empobrecimento. Essas instituições, junto ao Banco Mundial (BM), auxiliam com o aporte de recursos para o financiamento, voltado aos mais diferentes interesses, com atenção e foco aos países de extrema pobreza; contudo, embora o objetivo do BM seja a redução da pobreza em países pobres e em desenvolvimento, ele também atua em formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, “impondo políticas hegemônicas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo” (Tommasi; Warde; Haddad, 2007, p. 76).

Desse modo, importantes agentes econômicos mundiais, como o Banco Mundial, atuam não para sanar graves problemas como a fome em países de extrema pobreza, mas sim, pela sua ação, impõem sua política econômica e os parâmetros da relação Estado/sociedade.

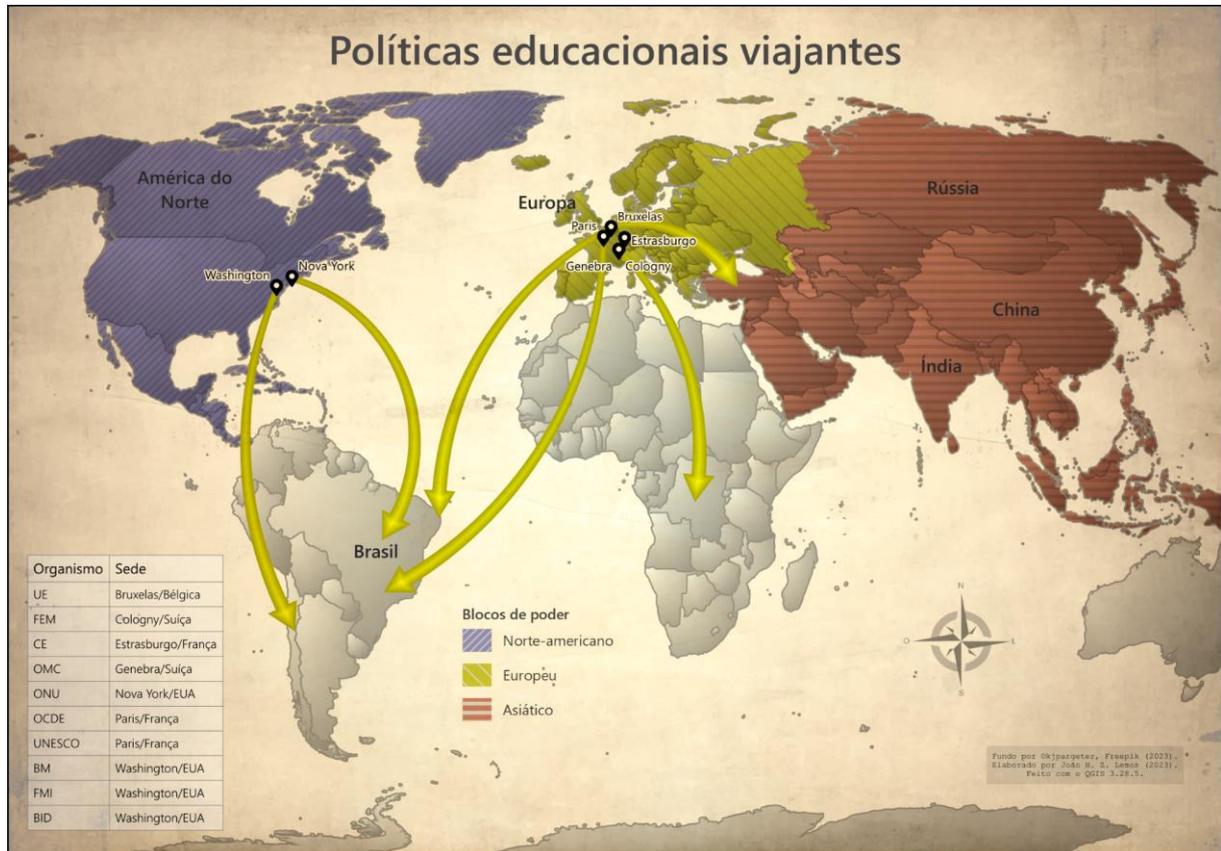
A ideia do êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade perversa de curto prazo, baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, especifica-se que a competitividade deve ser “autêntica”, sustentável e baseada em investimentos em capital humano. (Tommasi; Warde; Haddad, 2007, p. 80).

Numa sociedade em que predomina a narrativa discursiva de mercado a competitividade adquire centralidade e para que ela se efetive, faz-se necessário a construção de uma lógica discursiva abrangente que ajude na constituição de uma hegemonia discursiva também abrangente. Vejo aqui a importância que se confere por meio de atributos (competências e habilidades) aos indivíduos, não nas suas singularidades, mas na sua individualidade, que vão se compondo como uma espécie de heroificação a ser materializada nas relações histórico-sociais. A naturalização da heroificação passa a ser a grande chave que mobiliza corpos e mentes para uma vida de superação e sucesso na sociedade de mercado. Para Sandel (2021, p. 30), “Na nova ordem econômica, a noção de trabalho atrelada a uma carreira vitalícia acabou; o que importa agora é inovação, flexibilidade, empreendedorismo e uma constante disponibilidade para aprender novas habilidades”.

Há, portanto, uma materialidade móvel intercontinental viajante mobilizadora de conteúdos – materialidades discursivas – que pretendem a construção de uma hegemonia a

partir da lógica do mercado. As políticas educacionais podem ser situadas também nesse contexto.

Figura 5 – Mapa com visualização das políticas educacionais viajantes



Fonte: Elaborado por João H. Z. Lemos (2023).

Nota: Concebido pela autora (2023) a partir de Maues (2021).

As políticas educacionais viajantes, como indicado na Figura 4, sobrevoam o planeta, especialmente, a partir de dois blocos de poder por meio de uma agenda global educacional intercontinental. Ball e Mainardes (2011, p. 13), apontam que “a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais”. Para eles, a política, e, acrescento – as políticas educacionais –, fluem e circulam por meio “de incalculáveis capilaridades transnacionais. Elas vêm se tornando cada vez mais um *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro” (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

No Brasil os anos 80 do século passado foram marcados profundamente pelos movimentos políticos e sociais pela redemocratização do país e por lutas por direitos sociais e políticos do povo brasileiro. A constituinte e o texto constitucional de 1988 expressam e retratam a força que esses movimentos representaram no campo dos direitos. Já os anos 90

daquele século, podem ser caracterizados como a década da retirada de direitos por conta da ação de organismos internacionais no contexto das reformas neoliberais exigidas compulsoriamente aos países da economia capitalista. Para Libâneo (2012, p. 65),

Tais medidas, no âmbito da educação, têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Os documentos que propõe tais reformas, em geral, sustentam-se na ideia do *mercado como princípio fundador, unificador e autoregulador da sociedade global competitiva*. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais. Pura ilusão! O mercado não tem este poder invisível. Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo que busca o lucro a qualquer preço.

Como bem assinala Caracelli Scherma (2015, p. 8), na “atualidade, há discursos fabulosos, que tentam monologizar as formas de organização econômica, política e social em nível planetário, que apresentam a Globalização”, em suas variações e estágios de desenvolvimento, “como um processo homogêneo e fruto do curso “natural” da história da humanidade” (Scherma, 2015, p. 8). Para ela,

[...] nesse contexto, o discurso da competitividade como forma de exercício da mais-valia universal, motor da globalização atual, constitui-se num poderoso veículo da produção ideológica mundial hegemônica – via discursos de agentes globais, materializando o espírito competitivo neoliberal”, neoconservador, “moldando o modo como vemos o mundo e as relações nessa época globalizada” destaca a autora. (Scherma, 2015, p. 8).

Os empreendimentos econômicos que passaram a abarcar as mais diferentes esferas da vida em sociedade operam numa lógica de mercado e negócios. A busca pela competitividade (signo ideológico orientador das atividades mercadológicas) recebe destaque e se coloca como centralidade. Ela é apontada como estratégia de desenvolvimento a ser adotada e seguida por todos. Pensada e difundida a partir de agentes e agências econômicos e hegemônicos de poder que constituem e integram uma rede de alcance global, a agenda da competitividade se apresenta como único caminho capaz de produzir sucesso. Para Caracelli Scherma,

O signo competitividade, nesse processo de hegemonização, carrega sentidos de inquestionabilidade, de previsibilidade, de obviedade. Não parece necessário questionar ou discutir que devemos, enquanto nação, buscar a competitividade e que, em nome dela, justificam-se recursos e políticas em diferentes setores da nossa economia. Esse processo faz parte de um processo ainda mais complexo de homogeneização e de hegemonização de sentidos. Gradativamente, pela infiltração paulatina e pela repetição de padrões discursivos, os sentidos vão se cristalizando e se “naturalizando” nos discursos em diferentes esferas. (Scherma, 2015, p. 195).

O campo educacional, nos últimos tempos, passou a ser esfera sobre a qual incidem um conjunto de ações estratégicas por parte do capital transnacional. O signo da competitividade é um dos componentes que integra as reformas educacionais empreendidas pelos atores neoliberais. Para eles, “o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das ‘instituições’ e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços” (Chauí, 2018, n.p.).

Sob essa égide e concepção de sociedade “se corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional”. Os atores neoliberais e de mercado operam em redes difusas e ao fazê-lo constroem

[...] um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa”, que precisa adotar em suas ações práticas o espírito do mercado – competitividade, eficiência, eficácia e lucro. (Freitas, 2018, p. 49).

4.2 A IDEOLOGIA DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM AÇÃO

Ao retomar a escrita da parte que faltava, a faço num reencontro comigo mesma nas mediações que se deram nos últimos tempos. Foram os fios carregados de rigor científico e a amorosidade expressados pela banca de Qualificação que me seguraram e mantiveram acesos em mim os feixes de luz para compor os fios e continuar a desvendar uma fração da trama que sustenta uma determinada ética de produção ideológica de competências contemporâneas.

Coloco-me novamente em ação e, como destaca Abreu (2022, p. 34-35), no entrelace da experiência construída na relação com a memória e na relação com o outro, a palavra não se faz meio nem veículo, mas um diálogo em que o movimento de tensão e a contrapalavra servem de deslocamento na direção alheia e no retorno a si novamente.

[...] A partir da minha história de vida, estou mantendo “os elos com o tempo da experiência”, os quais me ajudam a “recuperar em fragmentos e em desvios novas formas de viver a experiência no hoje, sem alibi, numa atitude responsiva e responsável em novos encontros com a vida”. (Abreu, 2022, p. 34-35).

Estou de volta e, mais uma vez, nas palavras de Abreu – também minhas:

Assim, a narrativa pode ser compreendida como o tempo que estava confinado que se derramou pelo espaço, transformando e impactando os discursos e as formas de

agir e se instaurando” e se restaurando, digo eu, “como força de renovação da experiência vivida. (Abreu, 2022, p. 35).

Ainda perplexa com os novos acontecimentos patrocinados pelos “monstros da guerra”, começo a entender ainda mais como a ideologia da competência se move entremeada na luta do “bem contra o mal”, do sucesso e do fracasso. Para Barthes (2018, p. 33-34),

O mundo submete todo empreendimento a uma alternativa; a do sucesso ou do fracasso, da vitória ou da derrota. Protesto por uma outra lógica: sou ao mesmo tempo contraditoriamente feliz e infeliz: ‘conseguir’ ou ‘fracassar’ têm para mim sentidos apenas contingentes, passageiros [...]; o que me anima surda e obstinadamente não é tático: aceito e afirmo fora do verdadeiro e do falso, fora do êxito e do malogro; estou destituído de toda finalidade, vivo conforme o acaso [...]. Confrontando com a aventura, não saio nem vencedor, nem vencido: sou trágico.

Há uma competência a serviço do bem que deve ser exaltada e uma competência a serviço do mal que deve ser banida. É evidente que temos ali, em ação, uma determinada estética que conforma um padrão ético a ser aceito e seguido, e que autoriza sem constrangimentos a anulação e a submissão do outro a minha lógica e estrutura de mando e de poder, ou, se necessário, inclusive, à eliminação de um outro.

Nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão geográfica do capitalismo, a concorrência se estabelece como regra. Agora, a competitividade toma o lugar da competição. A concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar seu lugar. (Santos, 2004, p. 46).

Assim como em outros momentos da história, o sofisticado e complexo poderio da indústria bélica é posto em ação para “salvar a humanidade”. Não há nada de mítico e de sobrenatural no novo *front* de batalha entre o “bem” e o “mal”. O acontecimento é ali e agora, trágico, miserável e cruel. As narrativas do “bem” tendem a vencer e a constituir o discurso hegemônico de uma estética e ética virtuosa. O esforço da guerra, o engajamento voluntário, a luta e abnegação pessoal em favor de uma causa, de um “bem maior”, trará como recompensa um mundo melhor, um lugar em que todos possam usufruir das virtuosidades da economia de mercado e livres de atos de terror.

Estamos num tempo e espaço em que o mundo virtual e o real parecem estar num movimento só - fundidos. Contudo, a sucessão de fatos não pode ser entendida como a história em movimento. A história, o mundo e as coisas são construídos num processo complexo de mediações que se realiza na relação de um com o outro, de uns com os outros.

Também é importante destacar que sempre há interesses nesses processos de mediação. Para Bakhtin (2010, p. 414), “não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento”.

Ao eleger o discurso da heroificação como objeto de estudo, como assinalado anteriormente, busco compreender a dinâmica do cotidiano, aqueles contextos ali, tão pertinho, se movimentando e se transfigurando de modo singular. Vejo o discurso da ideologia da competência se materializando de diversas maneiras. Afinal, na sociedade do mérito quem não quer e precisa ser competente?

A questão da competência, até que não me inquieta muito, o que me intriga são os tipos de competência difundidos, como se existisse algum lugar em que as competências estivessem guardadas, aguardando a todos, e em algum momento, por alguma razão, as pessoas, na sua individualidade, as pudessem acessar.

A força ideológica do discurso da competência talvez resida no fato da competência ser apresentada como algo disponível e ilimitado. Ela está aí, um pouquinho de esforço e dedicação e pronto – os projetos de vida da BNCC Ensino Médio –, tomo posse dela e a coloco em ação com plenos poderes. Contudo, operar as competências em escala mundial, difundi-las, torná-las desejáveis, acessíveis e indispensáveis, não é tarefa simples.

[...] “as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”, de tal modo, que resultem em um “melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controle mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação” (Azevedo, 2004, p. XI).

Com as mudanças advindas da reestruturação produtiva em escala mundial coloca-se uma nova exigência para os trabalhadores que operam nas plantas industriais e de serviços, não mais circunscritos ao espaço-tempo local. Esses são organizados também dentro de uma lógica matricial transnacional. Nesse sentido, as políticas educacionais e culturais viajantes ganham relevo. Elas se movem tendo em conta as demandas suscitadas pela nova dinâmica e organização das estruturas produtivas também em movimento ao redor do mundo. Para Kuenzer (2002, p. 32, grifos da autora),

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o

antigo processo de trabalho dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são **qualidade e competitividade**.

Assim, por conta das alterações que se processam na dinâmica da produção, novas exigências são apresentadas também para a escola e para os processos formativos, de modo geral. Incumbe-se aos processos formativos um alinhamento tácito com o novo perfil formativo desejado aos trabalhadores nos novos e precarizados postos de trabalho. Nesta direção,

A pedagogia das competências novamente dissolve a dialética entre educação e ensino, ao pretender reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (em particular na informática), o tempo de vida ao tempo escolar, a riqueza dos processos educativos sociais e produtivos ao espaço escolar; no discurso, o movimento é inverso, de negação da redução, ampliando as funções da escola e lhe atribuindo um novo messianismo, na medida em que lhe confere finalidades que de longe ultrapassam as suas possibilidades. (Kuenzer, 2002, p. 21).

Além de conferir à escola tarefas que ela não consegue realizar, redefine-se por dentro suas atribuições, retirando-lhe o papel político na formação potente e crítica, a exemplo da versão repaginada da BNCC de 2017. “Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos” (Kuenzer, 2002, p. 21), que permite a compreensão dos próprios processos e, coletivamente, alterá-los pela ação consciente e crítica [...] passa a ser substituído, estrategicamente, por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos histórico-sociais, “em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizados, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade” (Kuenzer, 2002, p. 21), e, assim, dissolvem-se os conflitos, as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica, conforme destaca Kuenzer (2002, p. 21).

Nessa direção, a escola, o currículo e o conteúdo escolar são tidos e administrados a partir de uma lógica de mercado. Na perspectiva neoliberal e de mercado todos os esforços das pessoas e das instituições devem convergir para resultados eficientes e eficazes. Para Barleta e Petry,

O ideário neoliberal e conservador, nas suas reformulações trata de habilidades e de competências descoladas da materialidade existencial de homens e de mulheres. Esse ideário não leva em conta as durezas da vida, movimenta-se como se a fome, a

pobreza, fossem desígnios e falta de sorte, fatalidade histórica, empenho insuficiente na mobilização de esforço para superar os desafios de uma organização societal em permanente processo de mudança. No fundo, tais narrativas discursivas são a assunção de uma posição política e ideológica alinhada ao mercado, a expressão de um modo de estar no mundo e da crença em ideais mercadológicos. (Barleta; Petry, 2022, p. 304).

Importa destacar que diuturnamente somos compelidos a acreditar que não há alternativas à lógica discursiva hegemônica global. Os discursos hegemônicos viajantes da economia de mercado global incidem sobre os discursos da esfera política e cultural que assumem uma dimensão global e transnacional, também viajante, como sustentado ao longo do trabalho dissertativo. Para Turati (2023) existe uma esfera política e cultural especializada para a produção de conteúdo ideológico.

As competências e habilidades que se tornaram a centralidade das políticas educacionais e curriculares mais recentes no Brasil são apresentadas com uma força que as mesmas não possuem. Tal qual o mito do herói, possuem uma força que falseia a realidade. As competências e as habilidades, o mito, são profundamente ideológicos. E por que são? São na medida em que não conseguem realizar o que anunciam e prometem. Para Chauí (2021, p. 7), “a ideologia da competência teve origem e disseminação internacional, mas foi adaptada diferentemente pelos enclaves nacionais do capital financeiro. No caso do Brasil, ela tornou-se a mais nova manifestação ideológica do vetusto autoritarismo brasileiro”. Mais adiante, continua a autora,

[...] A ideologia da competência surge inicialmente no interior do fordismo, com a divisão entre gerência científica e trabalho especializado, entre competência dos administradores e incompetência dos trabalhadores, que devem ser controlados e dirigidos pela gerência. Durante a gênese do novo bloco histórico pós-fordista, o neoliberalismo apropriou-se da ideologia da competência e a desenvolveu num outro sentido. (Chauí, 2021, p. 7-8).

Diante da complexidade que é a conceitualização do termo competência busco uma compreensão que me auxilia na discussão dessa na relação com as transformações que estão se processando no mundo do trabalho, especialmente, a partir do desenvolvimento científico e tecnológico. Também considero o desenvolvimento e a repercussão que a Inteligência Artificial (de artificial pouco tem) terá nos modos de organização dos meios de prover a vida e as relações político-sociais-econômicas vindouras.

Assim, considero oportuno o questionamento de Markert (2002) em artigo intitulado “Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência”, no âmbito

das discussões sobre a competência na relação com as mudanças nos processos produtivos e de trabalho, em curso no mundo todo, nos seguintes termos:

Estas mudanças determinam apenas uma instrumentalização das novas qualificações adquiridas no capitalismo tecnologicamente avançado, conformando a subjetividade dos trabalhadores ao novo nível de acumulação e modelando o homem laboral para ajustar sua consciência à nova ideologia progressista do capital, ou trata-se de uma mudança que avança tendencialmente para a superação das limitações do homem na produção capitalista? (Markert, 2002, p. 191).

As constantes alterações produzidas nas políticas educacionais mais abrangentes e que repercutem na organização dos currículos nacionais e subnacionais têm a pretensão de modelar as subjetividades dos trabalhadores para a nova ideologia capitalista de produção na medida em que não possuem a força para alterar as contradições presentes e necessárias para a manutenção e a reprodução das relações de produção.

Mais adiante, nas discussões, Markert postula por um conceito de competência a partir de categorias norteadoras as quais

[...] deveriam evitar que os conceitos pedagógicos aplicados se tornem uma nova moda pedagógica, ou ajustem somente as capacidades laborais e interações intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital ‘progressista’, e em direção contrária, deveriam contribuir “para um entendimento de um conceito de ‘politécnica’, de formação integral do homem, em referência às contribuições de Marx e de Habermas”. A partir dessas formulações, traz um conceito crítico-emancipatório de competência através do seu ‘poder estruturante’ para a ‘transformação’ da realidade social. (Markert, 2002, p. 206, grifos meus).

Para Freitas (2018, p. 59-60), as reformas educacionais são conservadoras e reacionárias, conduzindo a uma sociedade individualista. Além disso, coloca como finalidade para a formação da juventude o seu enquadramento na lógica de exploração do *status quo*, sendo esse apenas tecnologicamente modernizado (Revolução 4.0).

A escola pública gratuita e universal e de qualidade ao receber e adotar as orientações da (BNCC), na forma como ela é apresentada, sem dúvidas opera e se movimenta na direção de uma formação discutível. Como já apontado o discurso das competências expresso agora em orientações obrigatórias vai se materializando nas ações e práticas por meio dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Nesta direção,

[...] o “termo competência”, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado que o de “saberes” e “qualificação” para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu

local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado (Pimenta; Lima, 2004, p. 85).

Assim, destaco, que para além dos discursos temos uma materialidade que se movimenta numa perspectiva e processo de heroificação, uma vez que ela se reveste ou opera por meio de uma armadura, qual seja, um arcabouço discursivo, um estatuto jurídico, uma orientação teórico-metodológica bem específica e uma materialidade de incentivo financeiro e de assessoria técnica. As redes de ensino, as escolas e seus gestores são compelidos a aderir e implementar as novas orientações das políticas educacionais que sempre se apresentam como redentoras das escolas pouco afeitas a produção de resultados educacionais de qualidade e edificantes como nos ensina (Turati, 2023).

4.3 IRON MAN-BNCC: O SIGNO IDEOLÓGICO EM AÇÃO

Nesta seção discuto como se movimenta o discurso da heroificação nas materialidades discursivas (fragmentos discursivos) dos filmes do Homem de Ferro e da BNCC - Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - a ser **respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades de ensino no âmbito da Educação Básica brasileira, conforme disposto no Quadro 8.

Início a discussão olhando para uma revista de colorir como materialidade e o fiz por considerar que ela faz parte de um cotidiano trivial - para Volóchinov (2019, p. 271) “público=auditório” –, que é constituído por fragmentos que integram um conjunto ou uma rede ideológica que opera para firmar e hegemonizar modos de ver, de estar e de interagir no mundo. As trivialidades estão aí assentadas no cotidiano e, como já dito, não oferecem perigo algum.

A revista, assim como as estampas do Homem de Ferro nas bolsas e mochilas escolares, nas capas de cadernos, nas borrachas, nos estojos, nas camisetas, nos bonés, nos brinquedos, compõe um conjunto de apetrechos que difundem a ideologia da heroificação, certamente, numa potência menor que a força ideológica que vem da esfera da cultura – cinema –, contudo, não menos importante na performatização de um modo de ser. A revista, por sua vez, aproxima as crianças com o conteúdo ideológico que caracteriza o processo de heroificação presente e veiculado pelos filmes. Ela vai conformando um tipo de armadura que se apresenta em conformidade com muitos desejos das crianças, irrealizáveis sem a mesma.

O signo representa (e organiza) a realidade (síglica e não síglica) a partir de um determinado ponto de vista valorativo, segundo uma determinada posição, por meio de um contexto situacional dado, por determinados parâmetros de valoração, determinado plano de ação e uma determinada perspectiva da práxis (Ponzio, 2021, p. 109).

Há o aspecto positivo no fato de as crianças desenvolverem algumas conhecimentos, como colorir, recortar, colar, adesivar, que as auxilia no processo de aprendizagem, contudo, a força da imagem do herói estampado transporta a criança de uma não realidade para uma falsa realidade, além de tolir sua livre expressão criativa com a intervenção de linhas e contornos que dão formas acabadas ao signo ideológico, mas que limitam a capacidade criadora da criança de explorar para além desses traços e contornos. Se por um lado, o martelo de Thor no cabelereiro ou o boneco do Homem de Ferro no consultório médico, auxiliam no processo de superar o medo do corte de cabelo ou da agulha de injeção, por outro lado, funcionam como forças auxiliares na constituição e difusão da força síglica do bem que sempre vence o mal, uma valoração por meio do fascínio que aqueles bonecos representam e despertam na criança, além de apresentarem sempre um mundo sob a ótica do adulto para as crianças, como assinala Barthes.

Os brinquedos comuns representam essencialmente um microcosmo adulto; todos eles são reproduções em miniatura de objetos humanos, como se aos olhos do público a criança não fosse, em suma, senão um homem mais pequeno, um homúnculo a quem é preciso fornecer objetos à sua medida. [...] O brinquedo significa sempre qualquer coisa, e este qualquer coisa é sempre inteiramente socializado, constituídos pelos mitos ou pela técnica do mundo adulto: o Exército, a Rádio, os Correios, a Medicina [...] a Escola, o Cabelereiro Artístico, a Aviação, os Transportes, a Ciência. (Barthes, 2022, p. 110).

Nesta parte, me reporto à materialidade discursiva (BNCC), como tenho adotado ao longo do texto dissertativo a terminologia “fragmentos da materialidade discursiva” ou “fragmentos da materialidade”, e o faço para trazer para perto um conteúdo que às vezes se apresenta disperso, desconexo e indecifrável. Já sinalizei anteriormente e aqui retomo o exercício de demonstrar que há fios e redes de fios que se conectam entre os fragmentos de materialidades discursivas.

Senão vejamos: já formamos entendimentos de que há uma política educacional e cultural viajantes. Que há uma estética e ética imbricadas que orientam políticas educacionais e culturais viajantes mais abrangentes e em escala global e que têm implicações nos planos nacionais e subnacionais de educação, pautada em uma política globalizante perversa, onde o

global prevalece sobre o local. Para Santos, há,

[...] a emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação, intimamente relacionadas. Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar um novo *ethos* as relações sociais, interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. (Santos, 2004, p. 37).

Na base das alterações produzidas a partir dessa lógica está “a competitividade sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala” (Santos, 2004, p. 37) e que nos afetam como um todo.

Também firmamos a posição de que o signo da heroificação está presente tanto nas materialidades discursivas da esfera educacional quanto na esfera da cultura, explícita ou implicitamente. Para auxiliar nesta discussão, trago Caracelli Scherma que afirma,

Os signos mediam a relação entre infraestrutura e superestruturas, constituindo a “consciência real prática” por meio da materialidade ideológica. A forma como uma determinada esfera de atividade humana se organiza localmente a partir das totalidades mais amplas de formas ideológicas, a partir das ideologias globais, projeta uma prática construída significativamente (2015, p. 209).

Nas escolas, às professoras e aos professores cabe a tarefa de implementar o currículo escolar que decorre do mando expresso na Resolução. Há uma ordem expressa que se situa na estrutura e superestrutura do poder. Para além da obrigatoriedade de implementar, há que se considerar também o que deve ser levado em conta na implementação do que é ordenado. Estou me referindo agora ao conteúdo expresso na Resolução. Que fragmentos da materialidade discursiva encontro e que alteram profundamente o sentido e os fins da educação e da escola?

Os textos produzidos nos limites superiores da “ideologia do cotidiano” (Volóchinov 2017, p. 99), isto é, aqueles gerados nas esferas formais da vida em sociedade, como os textos institucionais, legais e acadêmicos possuem especial capacidade de perpetuação de valores gerados por um dado *lócus* espaço-temporal, atuando significativamente no modo como organizamos o mundo (Oliveira; Stella, 2023, p. n. p.).

O sentido da heroificação dos indomáveis desbravadores de odisséias, discursivamente teleportados além dos tempos, quando esse sentido é submetido aos filtros atualizados de uma globalização neoliberal, institui a esse signo mais uma camada de sentido, o sentido da competitividade, de uma corrida desenfreada onde somente sobrevivem os melhores. A

diferença é a de que, aos olhos de antigamente, os desafios das pessoas comuns estavam bem a sua frente, já os sentidos alavancados pela palavra competência, pautada no signo ideológico da competitividade, pode transfigurar aquilo que não é real em oportunidades.

A Resolução em seu artigo 2º. apresenta “**as aprendizagens essenciais que são definidas como habilidades e competências**” (Cne/Cp, 2017, p. 4). Para Saviani, a pedagogia das competências

[...] tem o objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “própria mão do mercado”. (Saviani, 2008, p. 437).

A partir das reformas e atualizações “mutantes”, características do neoliberalismo (Freitas, 2018, p. 36), que sempre são inconclusas, inacabadas, buscam o aumento da competitividade e prometem que “transformarão uma economia em economia de mercado ideal” (Pereira, 2017, p. 699, apud Freitas, 2018), é possível entender as mudanças e alterações substanciais que advém da BNCC 2017. Elas também se apresentam como “mutantes” e produzem alterações que alinham os processos formativos à lógica e padrões da economia de mercado. De acordo com Freitas (2018, p. 113-114) “A padronização dos objetivos de ensino, e por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo’, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, conforme previsto no artigo 3º da Resolução Nº 2/2017:

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Cne/Cp, 2017, p. 4).

Ajustar-se, adaptar-se, alinhar-se às condições e exigências sempre novas, inusitadas, que se apresentam de modo cada vez mais recorrente ao longo da atividade laboral, são ações que precisam ser realizadas de forma alinhada à produção de resultados eficientes, eficazes e de modo resiliente e resignado. Como essa problemática é abordada nas películas fílmicas do UCM? Na engenharia da resolutividade são utilizados atributos, colocados em ação por meio dos superpoderes, pelas armaduras com forças extraordinárias que personificam e dão características especiais ao personagem que o transforma em Homem de Ferro.

Tony Stark é um famoso empresário do ramo de armamentos, ele sempre foi muito inteligente. Depois de um tempo, ele assumiu os negócios de seu pai, mais isso quase acabou com a sua vida. Certa vez, enquanto fazia a demonstração de um novo míssil, Stark foi capturado por um grupo terrorista que o obrigou a construir um desses mísseis para eles, em troca de sua liberdade. Stark não acreditou na promessa do grupo terrorista, mas fingiu que sim, e aceitou a proposta. Com a ajuda de Yinsen, outro prisioneiro, ele construiu uma poderosa armadura para fugir dali. Yinsen sacrificou sua vida para que Stark conseguisse sua liberdade. Com sua inteligência, Tony Stark trabalhou para aprimorar sua armadura e criou uma versão mais tecnológica dela. Assim, ele se tornou oficialmente o Homem de Ferro, um herói quase invencível. Tony trabalhou incansavelmente para melhorar sua armadura nos anos seguintes e lutou para manter o mundo seguro. (Culturama, 2022, n.p.).

As políticas educacionais, os currículos oficiais, sempre se colocam ou são colocados com muita força persuasiva. São sempre apresentados e ladeados com relatórios e estudos realizados – geralmente por instituições que integram e compõem os *tins tanks*, o que lhes confere “um certo grau de inquestionabilidade, de seriedade, de neutralidade e prestígio” (Turati, 2023, 46:49:00). Afinal, elas são e constituem as políticas educacionais e curriculares oficiais, portanto, são legítimas e questioná-las não se faz necessário. “A classe dominante, aspira dar ao signo ideológico um caráter eterno, acima das classes, apagar ou encurralar a luta das relações de classe que ocorrem em seu interior, fazer dele a expressão de apenas um olhar firme e imutável”. (Volóchinov, 2019, p. 320).

Contudo, como construção histórico-social, tanto as políticas educacionais quanto as políticas culturais carregam as marcas da incompletude e do inacabamento e, portanto, estão suscetíveis aos questionamentos e leituras outras. Para Freire,

[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (Freire, 2005, p. 77).

É oportuno dizer que a força sógnica repousa e atua com muito vigor a partir de certa estabilidade que as narrativas discursivas anunciam pretensiosamente. Por exemplo: considerar que “competências e habilidades” devem ser tidas como equivalentes à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”. Ou, mais preocupante ainda, que “direitos e objetivos de aprendizagem” é a mesma coisa que “direito à educação”.

Para Caracelli Scherma (2015, p. 207),

O jogo constante entre os níveis diversos de ideologia e seu entrecruzamento não significa que há dois grupos, dois conjuntos ideológicos diferentes numa mesma sociedade. Esse jogo, essa dinâmica viva e complexa, que nasce-já-caminhando e, por isso mesmo, encontra-se em constante movimento, compõe um só e único conjunto ideológico, que reage às mudanças e aos movimentos das diferentes esferas de atividade humana na base econômica. Para cada enunciado, para cada discurso, há, na corrente ininterrupta de sentidos, uma resposta, que endossa ou desaprova, que apoia ou que combate, que aplaude ou que vaia, que sucumbe ou que resiste.

A força signífica que se encontra nas Políticas Educacionais se faz a partir do seu poder de lei, mas, acima de tudo, torna-se hegemônica a partir da repetição de padrões enunciativos nas mais diferentes esferas da sociedade. A partir da constante repetição do discurso – reproduzido repetidas vezes em documentos, instituições governamentais, escolares, administrativas, leis geradas a partir de reformas educacionais fomentadas e pensadas por agentes hegemônicos globais, fazendo do discurso das competências um importante instrumento de poder ideológico –, a palavra competência, para a lógica neoliberal, está ligada à palavra competir, mas não de competição e sim de competitividade, como afirma Scherma Caracelli,

O mundo deixou de competir no sentido de competição e passou a competir no sentido de competitividade, esses ranqueamentos, sempre tem que ter alguém melhor para ganhar mais vantagens e isso custa que alguém seja pior, e por tanto, fique em desvantagem, seja isso entre países, entre nações, entre povos, se a gente tá falando em educação... entre Estados, entre escolas, entre diretorias de ensino, gerências de ensino, existe uma lógica nas gerências de ensino hoje, que diz que a escola que for mais bem pontuada no ENEM, ou na Provinha Brasil, ou em qualquer outra prova que venha de fora da escola, que avalia o nível de algumas competências e habilidades dos estudantes, essas escolas que tiverem maior pontuação, vão ganhar um orçamento “X” para ser investido na escola [...] isso é uma competitividade que não garante que todas as escolas nacionais por exemplo, tenham esses investimentos como direito, então a competência nesse caso, está sendo uma antagonista do direito, porque se fosse direito, todas teriam, um valor “X” para investir na escola no final do ano, mas não é um direito. É baseado em uma competitividade de que somente quem tiver a prova mais bem pontuada que vai ganhar este investimento. Quando é direito de todo o cidadão ter uma boa escola bem equipada para estudar, é direito de todo o cidadão ter acesso a transporte público pra ele ir pra escola se ele mora na zona rural. (Scherma, 2024).

Olhar para o modo, o jeito, a maneira, a forma e o conteúdo de como os pequenos gêneros do cotidiano se constituem é tarefa nossa como educadores que acreditam na educação como possibilidade de pensar e mudar o mundo. “O gênero cotidiano é uma parte do *ambiente social*: da festa, do lazer, da conversa na sala de visitas, na oficina, etc. Ele entra em contato com esse ambiente, que o limita e o define em todos os seus aspectos interiores”.

(Volóchinov, 2019, p. 271), e a escola pode ser considerada como um auditório com um público bem definido que é afetado pelas narrativas discursivas, ao passo que também responde aos enunciados discursivos.

Entremeados pelas condicionalidades ideológico-discursivas que afetam os atores aos quais está confiada a tarefa de implementar as políticas curriculares, é de se esperar certo alinhamento de ações teórico-práticas com o ideário neoliberal, conservador e de caráter mercadológico. Uma escola, mesmo pública, a partir de uma orientação que tem como centralidade a “pedagogia das competências e habilidades”, certamente, produzirá mentes e almas aneladas a uma precarização formativa com repercussões nas “escolhas profissionais” vindouras dos estudantes. De acordo com Turati,

Quando um professor diz aos alunos: “estuda senão vai ser isso e aquilo, senão vai trabalhar nisso e naquilo”, está reproduzindo em discurso a mesma prática de precarização. Porque em última instância, a nossa escola garantida por direito é uma escola laboral que formata o precariado. (Turati, 2016, p. 1991).

O processo de heroificação que visualizo nas materialidades discursivas do Homem de Ferro adentra os espaços escolares e é bem recepcionado nas novas configurações da BNCC, uma vez que lá se postula por práticas de abnegado esforço, dedicação. Para Gentili (2012, p. 17) “[...] de maneira geral, a competição costuma partir de um mito originário, uma invenção, uma ficção que assume a força de um saber social de significativa relevância e alcance: presumir a existência de um estado de igualdade originária”.

Aos alunos são apresentados os dispositivos das pedagogias ativas, ferramenta auxiliar na busca pelas habilidades que constituem as competências para uma vida sócio emocional adequada e alinhada aos novos desígnios do mercado que, aliás, oferece inúmeras oportunidades para empreender desde que tenha ocorrido uma preparação adequada no período formativo. Ainda de acordo com Gentili,

A competição é um ardil, uma armadilha, um dispositivo para classificar o que já vem organizado de “fábrica”, para dizer de alguma forma. Não é uma prática que exercemos. É uma prática que *exercem sobre nós* para nos ensinar quem somos e onde estamos. Para explicar de onde viemos e aonde poderemos ter a ilusão de chegar. [...] a competição é um dispositivo disciplinador de corações e mentes. Uma instituição que foi inventada para justificar a arbitrariedade dos poderosos e a resignação dos oprimidos (2012, p. 18).

E, assim, os pobres são convencidos de que o sucesso e o fracasso são frutos de escolhas, e de que a boa formação é imprescindível para fazer as escolhas certas como expresso em fragmento da resolução a seguir:

[...] As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Excerto Cne/Cp, 2017, p. 4).

Para todos os estudantes que adentram a escola brasileira serão ofertadas as oportunidades de acessar a tais aprendizagens essenciais e a tornarem-se cidadãos, contudo, como aponta Turati, em seus estudos:

A história dos pobres feita pelas classes dominantes é repleta dessas práticas de discurso. Para nós brasileiros há um exemplo emblemático: “o sertanejo é antes de tudo um forte”. No contexto dessa prática de discurso o sertanejo era antes de tudo um pobre... e como tal, um fraco. A história prova a sua fraqueza quando encaramos os diversos processos de dizimação desse tipo de pobre. Um desses processos foi justamente o discurso. O sertanejo foi dizimado ao se tornar folclore e ser arrancado da existência real pelo discurso que o apologizava. Da mesma forma, hoje e constantemente, os tipos pobres sofrem práticas nocivas de discurso que se não podem flagrantemente operar a sua dizimação pelo menos garantem a sua precarização. (Turati, 2016, p. 190-191).

Os processos de desumanização sofridos pelos pobres na sociedade e na escola são a face perversa da sociedade injusta e desigual caracterizada pela concentração de renda nas mãos de poucos, enquanto que a maioria da população campeia de lá para cá e de cá para lá à procura de dignidade. O que a sociedade capitalista de mercado lhe oferece? “Oportunidades”, “protagonismos”, “escolhas”, e lhe solicita muito esforço e dedicação. Os processos formativos são a armadura que empodera e que o trabalhador precisa para mover-se de modo competente no “mundo das oportunidades”.

A competição se forma a partir do estímulo de hábitos e capacidades, de sentidos e signos que configuram o *habitus* triunfador em um conjunto de sujeitos portadores de privilégios e virtudes, que nada têm a ver com inteligência ou o seu esforço pessoal, ao mesmo tempo em que pretende modelar as consciências resignadas ao fracasso daqueles que pensam que se não tiveram sucesso na vida ou na escola, foi por sua própria culpa ou incapacidade (Gentili, 2012, p. 18-19).

Como assinalado anteriormente, há os competitivos e os não competitivos. Há os esforçados e os que não se esforçam. Há os que se dedicam e os que não se dedicam, contudo, ainda conforme Gentili,

Apenas reconhecem os méritos e as virtudes da competição aqueles que, ao exercê-la, costumam conquistar benefícios e posições imunes à adversidade, graças a ela. Para os “não competitivos” a competição costuma ser muito menos generosa; seu sentido cai sobre suas costas como um atributo desqualificador e humilhante, como uma aspiração impossível de ser alcançada, mesmo que não deixem de se esforçar

em abrir contas bancárias pessoais para depositar suas desvalorizadas e desprezadas virtudes (2012, p. 19).

O que podemos esperar do processo de conversão do direito à educação pública, gratuita e para todos, consagrado na CF/1988, em direitos de aprendizagem pela BNCC/2017? Há aí também um processo de precarização, uma precarização do direito que se apresentava como pleno, ou uma modulação do direito para menos. Para a realização do direito à educação, sem dúvida, se faz necessário colocar à disposição dos pobres um conjunto de políticas que crie as condições para que eles possam acessar ao direito à educação, como bem adverte Gentili.

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra correta para designá-lo é “privilégio” (Gentili, 2005, 247-248, grifos do autor).

Cinismo penso ser a palavra que exprime com exatidão o que passo a perceber como característica marcante, no espírito orientador da BNCC, apresentada como redentora da educação do país. De fato, para dar conta da tarefa de convencimento aos destinatários – os pobres – faz-se necessário a mobilização de super poderes, sem os quais tal missão se tornaria impossível de conseguir, em condições desiguais.

[...] A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes: [...] 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Excerto Cne/Cp, 2017, p. 4-5).

Conforme aponta Santos (2004, p. 46), “Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do atual estado de coisas”. Nossas vidas, nossas formas de ação são comandadas pela competitividade. “O consumo, comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos”. (Santos, 2004, p. 46).

Nos últimos tempos, presenciamos e experimentamos vivências sócio-históricas com forte orientação política conservadora. Essas, capitaneadas por frações do capital econômico transnacional, em aliança com frações e setores econômicos e políticos locais, têm impulsionado processos severos de exclusão social e econômica.

As práticas políticas da ultradireita [...] têm gerado as filas em busca de ossos em açougues em algumas cidades brasileiras, por exemplo. Esse mesmo país, que produz uma boa parcela da proteína animal consumida no mundo alimenta a classe trabalhadora com os restos da indústria da carne. A lógica que sustenta essas práticas, qual seja, a ideia do “você pode se esforçar trabalhando e com isso comer carne”, ignora que nem todos partem das mesmas condições de competitividade. (Souza, 2022, p. 68).

Quero dizer ainda, que há consequências que alteram profundamente a vida das pessoas quando são feitas opções políticas, quer seja no campo econômico, político-cultural e educacional. Não problematizar tais opções, com certeza, auxilia a hegemonizar o “mito edificante de tais formas discursivas e ideológicas”, conforme ensina Turati (2023, 59:39).

5 PALAVRAS FINAIS

Após este processo de imersão em materialidades discursivas singulares, arrisco a apontar para alguns entendimentos e compreensões que fui construindo a partir da interlocução que realizei em torno do signo da heroificação que elegi como centralidade no estudo. Além de cumprir com uma tarefa científica-acadêmica, quero destacar que Grace, mulher, mãe e estudante, sempre estiveram juntas no esforço de compor tais compreensões, numa atitude muito pulsante de *resistência e rebeldia*.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (Freire, 1996, p. 87).

A *resistência* e a *rebeldia* constituem um modo de ser singular que fui tecendo teimosamente nas leituras e contra leituras, nas concordâncias e discordâncias, nas inquietudes quase que intransponíveis, nas noites de sono inexistentes, contudo, agora mesmo e apesar dos inacabamentos, consigo apresentar “certo acabamento ético-estético” que me anima e recoloca feixes de luz nas manhãs que se avizinham.

Para compor as “palavras finais” - tomo emprestado as de Barthes (2018, p. 19) -, “foram montados pedaços de origem diversa. Há o que vem de uma leitura regular”, Andreis, Barleta, Bazin, Ballerini, Caracelli Scherma, Castells, Chauí, Cury, Dale, Freire, Freitas, Frigotto, Gadoti, Gentilli, Geraldi, Gramsci, Marx, Kuenzer, Palú, Petry, Maues, Saviani, Shiroma, Vygotsky e Turati. “Há o que vem de leituras in-sistentes”, Bakhtin (2010; 2011), Barthes, Campbell (2007), Póncio (2021), Miotello (2018) e Volóchinov (2018). “Há o que vem de leituras ocasionais”, Ana Maria Machado, Adélia Prado, Ariano Suassuna, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Fernando Sabino, Fernando Pessoa, Humberto Eco, José de Alencar e Ruth Rocha. “Há o que vem de conversas com amigos. Há, enfim, o que vem da minha própria vida”.

Preciso registrar que, dentre tantas perguntas que permanecem após a caminhada dissertativa, encontrei certo alento relendo o “Menino no espelho: o que você quer ser quando crescer?”, de Fernando Sabino. No entremeio de idas e vindas, procurei bastante pela palavra do outro, coloquei-me à escuta, como ensina Camila; explorei dimensões não vistas ainda, como aponta Turati, e outras, como ele festivamente indica, para mais adiante; vibrei muito com cada passo que fui dando como quer Miotello; não perdi o sentido da amorosidade, sem a

qual não há educação crítica-emancipadora como nos adverte Freire; suspendi a pressa em concluir a partir da interrogação desconcertante de Barthes (2022, p. 177), “o que é que se passa, ali?”, até porque, voltando para a obra de Fernando Sabino,

– Todo mundo têm na vida uma oportunidade de ser dois. Nos momentos de coragem, por exemplo, em que a pessoa faz coisas que se julgava incapaz. Os atos de heroísmo, nos instantes de perigo, quando a gente é capaz de pular um muro ou subir numa árvore que normalmente seria impossível de conseguir, quem você pensa que está fazendo tudo isso senão o outro?” (Sabino, 2004, p. 137).

E, assim, em ato singular, de dúvidas em dúvidas, me mantenho na árvore para continuar a avistar para mais longe.

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). (Bakhtin, 2011, p. 341).

Fico à procura de palavras outras que me auxiliam a entender as camadas de sentidos constituintes do discurso da heroificação, presentes nos filmes do Homem de Ferro, e como refletem e refratam na esfera educacional, pois que, “nesta perspectiva são fazedores potentes do modo de imaginar, ver e constituir o mundo” (Andreis, 2023, 1:43), ou, ainda, nas palavras sempre certas de Ilma, “o estudo, a pesquisa ajuda a explicar a vida das pessoas e o contexto em que estamos inseridos” (Barleta, 2023, 2:25).

E assim vamos nos constituindo enquanto gente, que se esforça, que luta, que sofre, que tem sonhos, que sente dor, que festeja e explode de alegria em pequenos gestos e conquistas. A vida é tão efêmera e somos tão frágeis diante da força avassaladora do mercado. Por isso, precisamos tanto de uma escola como expressão da ciência e que ensine com amorosidade e cuidado para que a vida valha a pena de ser vivida.

Contra essa força aparentemente avassaladora e única, devemos responder com nossa vida vivida no dia a dia, no grupo social, na família, no grupo de trabalho, nas relações de vizinhança, nas igrejas, nas leituras, na prática das artes, onde vamos novamente vivificando o diálogo, as conversas, anulando as mentiras ao demonstrar nossa dor e sofrimento, mas também nossa esperança, e encontrando as contrapalavras, que refletem e reflatam nosso cotidiano, nosso modo de viver, o jeito como queremos um mundo melhor, que é possível, e para todos. Essa é nossa luta. Esses são os valores pelos quais vivemos. Esse é nosso diálogo. (Miotello; Ponzio, 2019, p. 41).

Por um lado, foi instigante lidar com a complexidade do tema, mas vejo que, a temática da pesquisa, recolhida de vivências cotidianas, com as implicações e a curiosidade que desperta, a partir das interlocuções, quando passamos a questionar aspectos tão simples, que estão tão próximos da gente, e mesmo com muito estudo, muita leitura, muitas discussões, não encontramos respostas, especialmente, quando tenho consciência de que ao escrever aqui e agora, não estou escrevendo para mim, mas sempre o faço pensando em como o que escrevo chega às leitoras e aos leitores, por isso mesmo minha inquietação continua, porque,

[...] cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e, portanto, um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em determinada via a comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social. (Volóchinov, 2019, p. 271).

A partir das contribuições da banca de Qualificação fiz algumas opções que resultaram no trabalho que trago agora para a banca de Defesa. Outras possibilidades de traçar o caminho teórico-metodológico, perguntas não respondidas, novas questões que surgiram ao longo da caminhada, pretendo tratar no seguimento do estudo no âmbito do grupo de pesquisa Bakhtinianas, ou em estudos que vislumbro num futuro próximo.

Ao longo do processo de investigação fui percebendo a imbricação que os objetivos tinham entre si, de modo que as idas e vindas na escrita do texto também revelam o esforço que fiz, e ainda preciso fazer, para desvendar uma trama tão complexa e cambiante de uma dimensão ético-estética da vida humana.

Diante disso, em relação **ao primeiro objetivo** que consistiu em traçar um panorama analítico do mito do herói/super-herói e como ele foi se constituindo como um discurso ético-estético, por vezes hegemônico, ao longo da história da humanidade, posso destacar da análise que realizei de fragmentos da obra Homem de Ferro que a sua força discursiva ideológica e heróica está por apresentar-se como edificante nas precariedades do cotidiano das pessoas. Há uma força que mobiliza e imobiliza as mentes e os corpos deslocando-os deste mundo precário para outro em que as possibilidades de realização plena dos sonhos e desejos são possíveis.

Já no **segundo objetivo**, assumi a tarefa de examinar quais sentidos são conferidos às personificações ético-estéticas do mito do herói/super-herói em expressões discursivas no Universo Cinematográfico Marvel (UCM). A partir do estudo constatei que há uma força sígnica que se movimenta de modo muito inteligente. Os roteiros, os personagens, as imagens, o enredo é meticulosamente pensado e organizado de modo a penetrar no imaginário humano,

a partir da nossa valoração. O fascínio desperto pela heroificação conecta-se a materialidades físicas diversas, e sendo discurso advém da palavra e toda a palavra é neutra até que a tomemos para sim e dentro de um contexto histórico-cultural a preenchemos de sentidos. Enquanto discurso, transita entre documentos oficiais globais e nacionais e objetos do universo infantil e adultos, uma vez que seus sentidos refletem e refratam uma determinada realidade, refletem e refratam a sua verdade, a sua palavra oficial, a palavra de quem a detém, logo, determina o início, meio e final das histórias, seja na ficção ou na condução de proposta que impactam a vida de milhares de estudantes e trabalhadores no planejamento das políticas educacionais.

No **terceiro objetivo** investiguei aspectos das bases ideológicas do discurso das habilidades e competências presentes em fragmentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser **respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A partir da análise, posso dizer que, da mesma forma que no Filme Homem de Ferro, nas orientações trazidas pela Resolução encontra-se uma força que mobiliza e imobiliza ao mesmo tempo. O documento reafirma o movimento emblemático que transita entre o direito à educação ao direito aos objetivos de aprendizagem. Como força legal tal Resolução se coloca como expressão última do que deve ser feito. É a versão oficial de uma política educacional mais abrangente e que deve ser materializada em ação concreta no interior das escolas enquanto currículo e conteúdo escolar.

No **quarto objetivo** cotejei o discurso do herói-super-herói com o discurso das habilidades e competências para auscultar possíveis reflexos e refrações de fragmentos da materialidade da BNCC e dos filmes Homem de Ferro (2008), Homem de Ferro 2 (2010), Homem de Ferro 3 (2013) e Os Vingadores (2012). Como resultado das interlocuções realizadas posso afirmar que o discurso da heroificação atua nas duas esferas da vida humana. Na esfera da arte sua força sónica mobiliza e transporta as mentes e os corpos de um lugar comum para uma outra dimensão em que os desejos e aspirações podem se realizar. Já na esfera da educação, no caso específico, por meio da operacionalização dos princípios expressos na (BNCC) se materializa uma modulação do direito à educação convertido em direito as aprendizagens essenciais que serão acessadas por meio da aquisição de competências e habilidades. Estas, como a literatura mostra, expressam um pacote limitado, restrito e elementar de destrezas (habilidades e competências) úteis-inúteis – um kit de sobrevivência – para as necessidades cotidianas e mais prementes das pessoas. Neste sentido,

a educação deixa de cumprir a sua função de assegurar acesso ao conhecimento e que pode produzir a inclusão social e se converte em instrumento de seleção, entre competentes e incompetentes, acentuando ainda mais a exclusão social.

Por fim, dizer que se essa dissertação significou para mim, *resistência e rebeldia*, também imprime na minha existência, esperança e utopia. Dizer a palavra é uma experiência única; a pronuncio na companhia de todos que estiveram nesta caminhada. Juntos estaremos na construção de uma escola e educação pública de qualidade de massas, social-emancipadora para todos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alessandra da Costa. Ensinar e aprender a ler e a escrever: experiências de vida e formação com a leitura da palavra e com as leituras da vida. In: GEGe-UFSCar. Palavras e Contrapalavras: o individualismo como erro fundante. **Cadernos de Educação XIV**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-37.
- ALMEIDA, José Roberto. **A filosofia e os super-heróis**: possibilidades para o ensino de ética. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13262>. Acesso em: 23 set. 2023.
- AMATO, Gian. **Validação de grau escolar, habilitação e mais**: veja os 13 acordos assinados por Lula em Portugal: Com as mudanças no ramo da educação, ficará menos burocrático o processo de reconhecimento de diplomas de brasileiros que vão estudar ou trabalhar no país europeu. Lisboa, 22 abr. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/04/equivalencia-de-ensino-reconhecimento-de-habilitacao-e-mais-o-que-se-sabe-dos-13-acordos-assinados-por-lula-em-portugal.ghtml>. Acesso em: 7 jun. 2023.
- AMORIM, M. A. de, & Souto, V. A. G. (2020). A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana**. Revista De Estudos Do Discurso, 15(4), Port. 98–121 / Eng. 95. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715>. Acesso em: 23 set. 2023.
- ANDREIS, Adriana Maria. Leitura: fronteira espaço-temporal à docência. In: GEGe-UFSCar. Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin. **Cadernos de Educação VIII Para Iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 13-23.
- ANDREIS, Adriana Maria. Leitura: Cotejo e confroencontro. In: GEGe-UFSCar. Palavras e Contrapalavras: Entendendo o cotejo como proposta metodológica. **Cadernos de Estudos IX Para Iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 11-15.
- ANDREIS, Adriana Maria. Parecer banca de defesa Mestrado em Educação UFFS. 10 jul. 2024.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009-2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTINIANA, **Revista de estudos do discurso**. Revista de Estudos do Discurso da Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2023.

BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALLERINI, Franthiesco. **História do cinema mundial**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.

BARATELA, Sônia Regina Constante. Discurso na Vida e Discurso na Arte: uma leitura dialógica. In: SOUZA, Fábio Marques. et al. **Bakhtin dialogado: alteridade, relações dialógicas e sociedade**. São Paulo: Mentis abertas, 2020. p. 11-13.

BARLETA, Ilma de Andrade; PETRY, Oto João. O fomento à flexibilização na contrarreforma do ensino médio no contexto neoliberal. **Cadernos de pesquisa**, São Luiz, v. 29, n. 1, p. 289-310, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18982>. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.13>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução: José Augusto Seabra. Coimbra: Edições 70, 2022.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Tradução: Isabel Pascoal. Coimbra: Edições 70, 2022.

BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

BIRNATH, André. ‘Tenha fé’, ‘seja guerreiro’ e outras frases para não dizer a quem está com uma doença grave. **BBC News Brasil em Londres**, 27 mai. 2024. Disponível em: <https://hojepe.com.br/tenha-fe-seja-guerreiro-e-outras-frases-para-nao-dizer-a-quem-esta-com-uma-doenca-grave/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BORDWELL, David. **Sobre a história do estilo cinematográfico**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BORDWELL, David; KRISTIN, Thompson. **A arte do cinema: Uma introdução**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora da USP, 2013.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. 7ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 48ª. reimpr. da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) N° 2, de 22 de dezembro de 2017.

CAETANO, Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-17, 2020, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3gSKnH8wTBJFbcCdTQfjTwg/?lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939>. Acesso em: 06 de jun. 2023.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CARCANHOLLO, Reinaldo A. A globalização, o neoliberalismo e a síndrome da imunidade auto-atribuída. In: MALAGUTI, Manoel L.; CARCANHOLO, Reinaldo A. (org.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-97.

CARMINATTI, Victória Louise de Paula Santos. **A caminhada das ideologias militares nas políticas educacionais brasileiras e sua marcha forte na contemporaneidade pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2023. 239 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6992>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador: André Rocha. 1. ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo; Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHISTÉ, Priscila; GÓES, Murilo. Cinema e gula. In: GEGe-UFSCar. Palavras e Contrapalavras: o individualismo como erro fundante. **Cadernos de Educação XIV**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 277-282.

COOGAN, Peter. **Superhero: The Secret Origin of a Genre**. Austin: MonkeyBrain Books, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez Editora. 1983.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e sociedade** – Dossiê: Globalização e políticas públicas: visa, paixão e morte do estado nacional, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 13 mar. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIADE, Mircea. O poder do mito. A função dos mitos. In: AVALON, Manville. (Org.). **O poder do Mito**. São Paulo: Martin Claret Ltda, 1988. p. 9-46.

FERREIRA, Antônio Davi Delfino. **Assembling a Universe! : O universo compartilhado Marvel dos quadrinhos ao cinema**. 2019. 242 p. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 12^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 12^a. ed. Petrópolis: Cortez, 2005. p. 228-252.

GENTILI, Pablo. Paralelepípedos e âncoras: a fome de saber e os saberes da fome. In: MENEZES, Janaina Specht da Silva; FETZNER, Andréa Rosana. **A quem interessa a democratização da escola?** Rio de Janeiro, Outras Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João editores, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

HOMEM DE FERRO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Homem_de_Ferro&oldid=65939108. Acesso em: 26 mai. 2023.

KUENZER, Acacia. Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LACERDA, Grace Kelly Lopes. **Minha vida meus heróis**: O homem de ferro como expressão ético estético na relação com o discurso das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular. 2023. 64 f. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, Chapecó, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: Políticas, estrutura e organização. 10.ed. rev. Ampli. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, Irede. Inacabamento como modelo artístico de mundo. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 82-98, 1^o sem. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3372/2242>. Acesso em: 23 set. 2023.

MANFRIM, Aline M. Pacífico. O pesquisador como cotejador. In: GEGe-UFSCar. **Palavras e contra palavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 98-103.

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: Rev79_05ARTIGOS (scielo.br). Acesso em: 15 nov. 2023.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. et al. **Um ser expressivo e falante**. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MIOTELLO, Valdemir. Estudando com os Mitos. In: GEGe-UFSCar. **Conversa com os mitos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 322p.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e Políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 27-44.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias; STELLA, Paulo Rogério. O termo competência dos documentos oficiais que normalizam a atuação de Tils: da hierarquização à especialização. **Revista Bakhtiniana de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 18. n. 4, 2023.

PAULETTI, Jéssica. **As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2018. 120 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2192>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PONZIO, Augusto; Miotello, Valdemir. **A Ligeireza da Palavra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

PONZIO, Augusto. No círculo com Mikhail Bakhtin. In: MIOTELLO, Valdemir. et al. **Um ser expressivo e falante: refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto & MIOTELLO, Valdemir. **A ligeireza da palavra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 137p.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RANK, Otto. **O mito do nascimento do herói: uma interpretação psicológica dos mitos**. Tradução e notas de Constantino Luz de Medeiros. São Paulo: Cienbook, 2015.

ROBB, Brian J. A identidade secreta dos super-heróis. Rio de Janeiro: Editora Valentina, 2017. In: ALMEIDA, José Roberto. **A filosofia e os super-heróis: possibilidades para o ensino de ética**. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13262>. Acesso em: 23 set. 2023.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho: O que você quer ser quando crescer?** 67ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução: Bhuvi Libanio. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2019. 133 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3048>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampli. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHERMA, Camila Caracelli. Discursos e hegemonia: embates sógnicos no contexto do agronegócio. In: MACHADO, Julio Cesar; RIBEIRO, Jocenilson. **Linguagem e discurso: reflexões contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 232p.

SCHERMA, Camila Caracelli. Resposta de uma ausculta – um ato de compreensão: um encontro das vozes de Augusto Ponzio, João Wanderley Geraldi, Luciano Ponzio, Susan Petrilli e Valdemir Miotello. In: GEGe-UFSCar. **A escuta como lugar do diálogo – alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

SCHERMA, Camila Caracelli. **A palavra como concretude do espírito de uma época: o nascer-já-caminhando das ideologias da competitividade e a agricultura globalizada**. 2015. 277p. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2015.

SCHERMA, Camila Caracelli. Nas fronteiras dos gêneros, da vida e das vozes na palavra literária: apontamentos acerca da leitura. In: GEGe-UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 37-53.

SCHERMA, Camila Caracelli. A insondabilidade e o cotejamento como caminhos metodológicos e de compreensão. In: GEGe-UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 198-211.

SCHERMA, Camila Caracelli. **[Relato referente a relação Competitividade e a escola]**. WhatsApp. 15 jun. 2024. 16:30. 1 mensagem de WhatsApp.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, R. Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**: Revista do centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, Editora da UFSC, NUP/CED, v. 23, n. 2, p. 42-446, 2005.

SILVA, Aline Tavares da. **Mu(seu) em linhas e entrelinhas**: vozes disputando a nova definição de museu e a educação museal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2023. 156 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6567>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SILVA, André Januário da; FERREIRA, Lucia Maria Alves. **Cinema, memória e discurso**: o gênero chanchada na perspectiva bakhtiniana. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 145-154, 2º sem. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4306/2910>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOUZA, Nathan Bastos de. O espelho, o mundo, o outro. In: GEGe-UFSCar. Palavras e Contrapalavras: o individualismo como erro fundante. **Cadernos de estudos XIV**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 63-70.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupa, memória, dor. Trad. Tomaz Tadeu, ed. 5. Autêntica editora, 2016.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papirus, 2003.

STELLA, Thais Ângela. **Políticas de educação a distância**: o discurso da democratização do ensino em diferentes arenas de disputa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2021. 155 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5538>. Acesso em: 03 mar. 2022.

THOMÉ, Tânia Mara Machado. **A educação e o zero hora**: reflexos e refrações do discurso neoliberal nas páginas de um jornal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2018. 157 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2191>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sergio. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TURATI, Carlos Alberto. **O discurso político da luta contra a pobreza**: uma análise de sua produção e circulação no contexto brasileiro contemporâneo. 2016. 202 p. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2016.

TURATI, Carlos Alberto. **Minha vida meus heróis**: O homem de ferro como expressão ético-estético na relação com o discurso das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular. In: LACERDA, Grace. K. I. Lacerda. Banca de qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Santa Catarina, Chapecó, 2023. 64 f.

VANDERMAEULEN, David; HARARI, Yuval Noah; CASANAVE, Daniel. **Sapiens**: uma

história em quadrinhos. v. 1 o nascimento da humanidade. 1. ed. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

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

WILLERS, Fernanda Franz. **A agenda da competitividade**: um estudo crítico dos discursos da CNI para a Política Educacional Brasileira (1998-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2021.154 p. Documento eletrônico. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5017>. Acesso em: 03 mar. 2022.

XAVIER, Ismael. **Sétima arte**: um culto moderno: o idealismo estético e o cinema. São Paulo: edições Sesc São Paulo, 2017.

ZHARYLGAPOV, Z.; SYZDYKOVA, B.; KAIYRBEKOVA, A.; BABASHOV, A.; SHAKIROVA, K. . (2023). Mito e discurso mitológico nos estudos literários. **Bakhtiniana**. Revista De Estudos Do Discurso, 18(4). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/63680>. Acesso em: 23 set. 2023.

ZÉ MIGUEL. **Vida boa** (acústico). Macapá: Tratore: 2002. 5:17.