

“Literacia histórica” e gênero: o corpo na revista *Capricho*.

Resumo

O conceito de “literacia histórica” – trabalhado, principal e inicialmente, por Peter Lee – refere-se basicamente a uma “leitura do mundo” ligada ao conhecimento histórico. Objetivamos neste artigo desenvolver algumas reflexões sobre tal conceito, considerando que a História, em suas múltiplas definições, funções e possibilidades de conhecimento, é também uma forma de leitura que implica necessariamente reconhecer que as coisas ou fenômenos que tomamos por objetos de conhecimento não são naturais ou dados a-históricos, mas uma construção cultural, portanto, histórica. Tais considerações sobre a “literacia histórica” são importantes, pois são parte de uma pesquisa que busca investigar as apropriações de leitoras da Revista *Capricho* e, para tanto, é necessário pensar este sujeito – a leitora – e as formas como apreende historicamente textos e conceitos, já que o Ensino de História, na abordagem da Educação Histórica, tem uma potencial capacidade de desenvolver nos estudantes uma habilidade de crítica às suas próprias realidades.

Palavras-chave: Literacia histórica. Educação Histórica. Cultura midiática. Revista *Capricho*. Ensino de História e gênero.

Para citar este artigo:

MANTOVANI, Flávia. “Literacia histórica” e gênero: o corpo na revista *Capricho*. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 144 - 157.

DOI: 10.5965/1984724214262013144

<http://dx.doi.org/10.5965/1984724614262013144>

Flávia Mantovani
Bolsista CAPES e mestranda no Programa de Pós-Graduação em História Social/UFL, na linha de pesquisa “História e Ensino”.
fla.mantovani@gmail.com

“Historical literacy” and gender: the body in the *capricho* magazine

Abstract

The concept about “historical literacy” – developed mainly and initially by Peter Lee – refers to a way of understanding the world in relation with the historical knowledge. We intend in this research, develop some reflections about this concept, considering that the History in its multiple definitions, functions and possibilities of knowledge is also a way of read which implies necessarily in recognize that the things or the phenomena which we considerate like objects of knowledge are not naturals or information not includes on the history, but a cultural construction, therefore, historical. Those considerations about the “ historical literacy” are important, because they are part of a research which studies the appropriations of the *Capricho*’s readers, so, it’s necessary to think about this subject – the girls who read the magazine- and the manners how they understand historically the texts and concepts, considering that the History subject, in the approach of the Historical Education, presents the capacity of develop in the students their critical abilities, their own realities.

Keywords: historical literacy, Historical Education, media culture, *Capricho* magazine, History subject and gender.

Introdução

Discutir o ensino de história é um risco: de se expor ao assumir um posicionamento, risco de exercer certa arrogância, não necessariamente intencional, mas propiciada pelo lugar do qual falamos, revestido em privilégios – de linguagem e legitimidade – com que a academia nos protege. Assumir um texto escrito significa, entre outros pormenores, admitir a dimensão “teórica” e limitante da pesquisa em relação à prática, ou ao cotidiano, do professor de história na sala de aula. Oposição esta que, inclusive, é bordão vulgar quando da crítica formal e informal aos pesquisadores desta área, geral e facilmente vistos como “idealistas” justamente por não levarem em conta a “realidade”, ou o contexto, das escolas e salas de aula.

À parte essa relação complicada entre “teoria” e “prática”, que geralmente perpassa as discussões sobre ensino e educação, arriscamo-nos, portanto, a refletir, no espaço deste artigo, sobre o ensino de história na perspectiva da Educação Histórica, considerando que, como abordado por autores ligados a este campo de investigação, a finalidade de ensinar História é contribuir para o desenvolvimento da Consciência Histórica dos alunos. Esta abordagem (que é apenas uma entre tantas outras) diz respeito, em linhas gerais, à determinada forma de entender o mundo, relacionada ao conhecimento histórico. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e, ainda, sobre a importância de se ensinar História nas escolas.

Buscamos pensar a “literacia histórica” como parte de uma pesquisa que tem como objetivo apreender a construção discursiva da adolescência feminina na revista *Capricho* e, também, a apropriação que fazem as leitoras deste material¹. Portanto, as reflexões expostas sobre a História e seu ensino, sobre o conhecimento histórico, serão

¹Este artigo é parte da dissertação, ainda em andamento, desenvolvida no PPGHS/UEL, na linha “História e Ensino”. Em linhas gerais, objetivamos com a pesquisa analisar a construção discursiva sobre a adolescente na revista *Capricho*, entendendo que o corpo é um lugar privilegiado de identidades – por isso, da construção do gênero – e também, a recepção da revista, isto é, as possíveis apropriações que fazem dela os seus leitores, no caso, principalmente as leitoras, chamadas de “adolescentes”, portanto, em idade escolar correspondente ao Ensino Médio. Buscamos compreender se estes sujeitos – as leitoras – contextualizam, comparam, interpretam de forma histórica as racionalidades, as sensibilidades e experiências, do passado e do presente em relação à disciplina do corpo, ou as ideias de corpo feminino veiculadas pela revista, daí a importância da “literacia histórica” para a nossa pesquisa.

direcionadas para questões relacionadas à revista, mais precisamente sobre o gênero. À vista disto objetivamos neste artigo discutir o conceito de “literacia histórica”, apropriando-nos das reflexões de Peter Lee, articulando-o à questão de gênero. Preocupamo-nos em entender como esta literacia pode interferir na forma como as leitoras da *Capricho* apreendem os seus enunciados, e na maneira como estas concebem as relações de gênero expostas na revista, visto que pensar como a “literacia histórica” pode interferir na leitura que fazem desta revista as adolescentes pode ser um caminho interessante para estabelecer uma relação entre Educação e História.

Conhecimento histórico, literacia e consciência histórica.

Entre outras coisas, a História, enquanto “ciência”, disciplina, espaço de produção de saberes, tem a ver com uma “visão de mundo”, uma leitura da realidade. Isto é muito complexo, porque subjetivo, e vai além do que é mensurável acerca do conhecimento histórico, dos lugares onde se pode ver a sua produção: provas, trabalhos, conteúdos, ou mesmo no espaço acadêmico, através dos artigos, resultados de pesquisa, etc. Assim, ao admitirmos que o conhecimento histórico seja um modo de “ver” o mundo, ou seja, um **olhar** específico, estamos sublinhando a sua natureza relativa e parcial.

Apesar da pluralidade de definições acerca da questão “o que é a História” e os desdobramentos acerca deste problema, referentes ao método, objeto de conhecimento, fontes, sentidos, etc., podemos compartilhar em parte, com Keith Jenkins², que a história produz determinados discursos sobre o mundo e, “[...] Embora esses discursos não criem o mundo [...] eles se apropriam do mundo e lhe dão todos os significados que têm. O pedacinho de mundo que é o objeto [...] de investigação da história é o passado” (JENKINS, 2001, p. 23). Assim, podemos considerar que, independentemente de qual seja o objeto da História, ela é um entre vários discursos sobre o mundo, considera o autor, exemplificando através da seguinte situação: imaginar que, através de uma janela, observamos uma paisagem. Tal paisagem, devidamente

²Necessário sublinhar que, embora válidas tais considerações de Jenkins acerca do conhecimento histórico, diferente dele pensamos que a história é mais do que apenas um discurso construído pelos historiadores. Mais do que construir um discurso sobre o mundo, envolve conceitos específicos do conhecimento histórico, e uma lógica de pensar historicamente.

descrita, tem todas as suas particularidades e, embora não haja nada nela que determine ser “geográfica”, pode ser “lida” por um geógrafo, em termos geográficos. Da mesma forma, com a História: dependendo de quem observa, pode haver considerações “históricas” a respeito da paisagem observada (JENKINS, 2011, p. 28). Em suma:

Ora, dado que aquele panorama não tem nada intrínseco que grite “Geografia!”, “Sociologia!”, “História!” etc., podemos ver claramente que, embora os historiadores e todos os outros não inventem a paisagem (todas aquelas coisas parecem estar mesmo lá), eles realmente formulam todas as categorias descritivas dessa paisagem e quaisquer significados que se possa dizer que ela tem. Eles elaboram as ferramentas analíticas e metodológicas para extrair dessa matéria-prima as suas maneiras próprias de lê-la e falar a seu respeito. [...] (JENKINS, 2011, p. 28)

O autor compara a interpretação do mundo a uma “leitura”. Nesse sentido, podemos dizer que, independentemente de qual seja o objeto a ser estudado, acontece uma “leitura” de tal objeto a partir da História enquanto campo de produção do conhecimento. Esse é um ponto crucial para se pensar o ensino de história: para onde quer que ele esteja caminhando, é com a construção deste olhar que, na perspectiva da Educação Histórica, ele está atento, ou seja, mais do que o acúmulo de conhecimento histórico em termos de fatos e datas, é necessário que os alunos aprimorem a sua capacidade de raciocinar historicamente.

É neste contexto que Peter Lee começa a pensar o conceito de “literacia histórica”, olhando para o ensino de história na Inglaterra e preocupado com que ele não fosse somente a aquisição de um amontoado de informações sobre o passado. Do inglês “*literacy*”, definido como “*the ability to read and write*”³, o termo “literacia”, aparentemente inexistente na língua portuguesa, empresta este significado – algo como habilidade/capacidade de ler e escrever. Assim, “*historical literacy*” ou, como utilizado pelos autores da área no Brasil, “literacia histórica”, remete a uma lógica de ler historicamente.

A “literacia histórica”, tal como elucidada por Peter Lee, relaciona-se com um complexo de habilidades para movimentar conceitos sobre História quando interpretação

³“*Cambridge Dictionaries Online*”, disponível em
<<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/literacy?q=literacy>>. Acessado em 09/08/2012.

de dada realidade. Mais do que isso – uma competência de leitura e compreensão linguística – a “literacia histórica” está intimamente ligada à Educação Histórica, como indispensável para que ocorra o desenvolvimento da Consciência Histórica. Também ligada ao campo da Educação Histórica, Maria Auxiliadora Schmidt aponta o desafio da “literacia histórica” para o Ensino de História neste século. Assim, esta vertente da pesquisa em Ensino de História evidencia certa preocupação com a forma como os alunos apreendem conceitos em história, pois há a valorização de uma sólida formação na ciência de referência, ou seja, entra em questão a natureza específica do conhecimento histórico. Neste sentido, diante do quadro em que se encontram as discussões acerca da escola, do ensino, do aluno e do professor no contexto deste século, emerge a noção de que a finalidade do ensino de história é a formação da Consciência Histórica, tal como apreendida por Rüsen, através da “literacia histórica” de Lee (SCHMIDT, 2009). A Consciência Histórica, que existe mesmo nos não escolarizados, é construída no cotidiano, conforme a vivência e experiências do indivíduo nas interações com outras pessoas. Deste modo, a finalidade do ensino de história seria o de trabalhar esta Consciência Histórica que já existe, pautando-se na “literacia histórica” que é construída, necessariamente, na escola.

Como explicitado pelo próprio autor, a “literacia histórica” completa-se nos estudos de Jörn Rüsen sobre a Consciência Histórica, e em suas considerações sobre a função do conhecimento histórico para a “vida prática” enquanto orientador da experiência humana no tempo (LEE, 2006, p. 134). Deste modo, não poderíamos, ao discorrer sobre a literacia proposta por Lee, deixar de destacar algumas considerações de Rüsen. Segundo ele:

[...] A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso de tempo’ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, nosso ‘curso de ação’. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas. (RÜSEN, 2011, p. 58).

Assim, a consciência histórica é o que nos permite, enquanto seres humanos, significar o nosso passado, o qual se reflete no presente, influenciando em nossas escolhas,

em nossa experiência e, de modo geral, perpassa a nossa ação naquilo que ele chama de “vida prática”. A forma como relacionamos a experiência passada, a articulação que temos com o presente e o futuro teriam estreita ligação com o tipo de consciência histórica. Sem a intenção de nos aprofundarmos na totalidade e complexidade da obra de Rüsen, e focando no aspecto da tipologia da Consciência Histórica, podemos expor que este estudo demonstra em que dimensão o conhecimento sobre história faz sentido na vida prática. As quatro tipologias de consciência criadas pelo autor relacionam-se com as tomadas de decisão na vida prática em que o conhecimento histórico tem influência. De acordo com a consciência do indivíduo – tradicional, exemplar, crítica ou ontogenética – em relação a sua consciência moral, há um tipo de interpretação do passado, da experiência passada, que modifica a sua noção sobre o tempo presente e sua intencionalidade em relação ao futuro. Neste sentido, a narrativa do sujeito se torna indispensável na identificação da consciência histórica que ele traz, ou seja, a “narração tem a função geral de servir para orientar a vida prática no tempo. Mobiliza a memória da experiência temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática.” (RÜSEN, 2011, p. 62).

É importante ressaltar que a tipologia criada por Rüsen acerca da consciência histórica não significa a existência de estágios evolutivos da consciência do sujeito, ou um caminho linear a ser seguido da consciência tradicional até a ontogenética. Ainda, as tipologias não devem ser vistas como estanques, uma vez que se mesclam no indivíduo diante da diversidade das experiências humanas. Este estudo deve ser apreendido como um ponto de partida para pesquisas em História que privilegiem a forma pela qual os estudantes aprendem história, bem como questões ligadas a sua função e usos; o próprio Rüsen, em estudos mais recentes, não se prende tanto à ideia de consciência, mas a outras dimensões acerca do conhecimento histórico, como a experiência, a interpretação e a orientação (RÜSEN, 2011).

A Revista *Capricho*, corpo e gênero.

A revista *Capricho* é editada quinzenalmente pelo Grupo Abril e conta com uma tiragem média de 207.191 exemplares⁴, dos quais 68.602 são assinaturas. Estima-se que exista, para cada edição, cerca de 2,7 milhões de leitores, segundo o portal de publicidade da Editora Abril⁵. Seu público compõe-se 90% de meninas, e os outros 10% restantes de meninos⁶. A publicação circula em todo o Brasil, porém a maior vendagem está concentrada no sudeste do país – 59% das leitoras estão nesta região⁷. O público alvo visado pelos editores da revista compõe-se, em sua maioria, de adolescentes⁸, o que faz da *Capricho* uma das mais influentes revistas *teen* do mercado atual⁹.

Entendemos a revista a partir da ideia de um “currículo”, ou seja, uma instância pedagógica, um espaço extraescolar de aprendizagem, pois também busca interferir na identidade e subjetividade de seus leitores, ainda que não tenha sistematizado o corpo de conhecimentos que quer transmitir, como acontece com espaços oficiais destinados à educação. Esta noção de que o conhecimento não está só na escola é argumentada por Tomaz Tadeu da Silva, e pressupõe a ideia de que toda cultura envolve uma pedagogia, e toda pedagogia envolve uma cultura. Em outras palavras, “[...] tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2004, p. 139).

⁴ Fonte: IVC dez/12

⁵ O site www.publiabril.com.br é o espaço online onde o Grupo Abril expõe as suas marcas com fins publicitários, ou seja, destina-se, ao invés do grande público consumidor, aos interessados em marketing e propaganda – os anunciantes – através de suas plataformas. Nele encontramos informações sobre cada marca e seus respectivos produtos, bem como o público que atinge – em termos de faixa etária, gênero, classe social, região, etc.

⁶ EGM - Estudos Marplan Consolidado 2012

⁷ Fonte: IVC jan-out/12

⁸ O adolescente é aqui definido, em termos de faixa etária, como o sujeito entre 12 e 20 anos. Não há, contudo, uma idade determinante para a adolescência, conforme veremos adiante neste trabalho.

⁹ Informações extraídas de <www.publiabril.com.br/marcas/capricho/revista/informacoes-gerais>. Data de acesso: 13/03/2013.

Assim, a revista *Capricho*, ao lado de várias outras instâncias produtoras de sentido, implica em uma pedagogia, ensina certos conhecimentos – neste caso, ressaltaremos as noções de gênero e consumo. Enxergar, portanto, tal espaço extraescolar como importante na formação dos sujeitos implica reconhecer o apagamento das fronteiras entre instituições oficiais e não oficiais, causado, sobretudo, pela realidade complexa que experimentamos, que acaba por equiparar espaços culturais e pedagógicos. Em suma:

Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural. O cultural torna-se pedagógico, e o pedagógico torna-se cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para citar duas instâncias praticamente ‘opostas’. (SILVA, 2004, p. 139)

Podemos, ainda, entender a mídia como mais um espaço de disposição do currículo partilhando da noção de Ivor Goodson, para quem o currículo é uma construção social, ou seja, processado e elaborado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso, pois envolve diversos conflitos em torno de sua definição (GOODSON, 2012, p. 22).

Assim, está implícita na revista uma pedagogia cultural, isto é, ela é um destes espaços que interfere na identidade das leitoras, na medida em que quer ensinar-lhe condutas específicas. Interessante observar que, no que diz respeito a estas orientações, a *Capricho* aborda assuntos relacionados ao universo feminino e adolescente, como se a leitora precisasse de suas dicas, e constrói esta necessidade nas leitoras, através de certas estratégias discursivas. Deste modo, traz em suas páginas orientações das mais diversas, em relação ao corpo, beleza, moda, roupas, maquiagem, etc. Nesse contexto, busca impor determinados sentidos:

Ora, esse processo de criação de tipos de homens e mulheres, de jovens e crianças, imaginados e vendidos na publicidade e na mídia de um modo geral, quando submetido a uma análise mais rigorosa, acaba expondo não exatamente um mundo apaziguado, mas a manifestação de uma verdadeira batalha pela imposição de determinados sentidos (FISCHER, 1999, p. 25).

Ainda, concebemos o espaço midiático enquanto um âmbito educador ao lado de outras instâncias produtoras de sentido em nossa sociedade – “escola”, “família”, “igreja” – isto é, na medida em que os produtos da cultura midiática, em especial as revistas de consumo, desempenham uma “função pedagógica”, podemos entendê-las como um espaço de “educação informal”. À vista disto, centralizamos a relevância do nosso estudo nesta concepção, uma vez que a *Capricho* se enquadra nestes papéis pois dirige seus discursos para a adolescente com a pretensão de orientá-la. Ainda, a revista não só “educa” suas leitoras, mas também nos dá indícios do quão importante é o papel do corpo no modo de vida contemporâneo, ao passo que, na mídia – não raro, nas revistas para adolescentes – ele é o centro das atenções, visto como o *locus* por excelência da identidade de cada sujeito, e entendido como um projeto a ser aperfeiçoado, onde cada pessoa assume uma postura de aprendiz do seu próprio corpo.

Além disso, diante da estrutura da escola atualmente, cada vez mais a mídia assume esta função. Segundo Martín-Barbero, a escola está em uma racionalidade que privilegia a cultura do livro e da escrita, enquanto o aluno vive outras racionalidades, imerso em uma cultura midiática e oral, com as quais a escola não consegue dialogar. (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 30).

Segundo Weeks, o corpo é um dos lugares onde se percebe a construção de gênero e a sexualidade. É através dele que experimentamos dor e prazer. “[...] Além disso, há corpos masculinos e corpos femininos e isso dá lugar a experiências bastante diferentes, como, por exemplo, o parto. Outro fator crucial é que nós não experimentamos nossas necessidades e desejos sexuais como acidentais ou como produtos da sociedade. [...]” (WEEKS, 2007, p. 48). Nesse sentido, a questão acerca do corpo na revista *Capricho*, ou o modo como ele aparece em suas páginas, está intimamente relacionada com o gênero e a sexualidade, vistos aqui como um constructo social¹⁰, ou seja, as identidades sexuais e de gênero não são naturais, mas construídas

¹⁰Podemos afirmar que o “gênero”, enquanto construção sociocultural e categoria útil à análise histórica, é difundido a partir dos estudos de Joan Scott, e diz respeito à cultura, remete a classificações entre masculino e feminino, que não são determinadas pelas características biológicas do indivíduo. (TILLY, 1994).

culturalmente em relações sociais e de poder muito específicas da nossa cultura (TILLY, 1994).

À vista disso, a *Capricho* constrói um padrão de feminilidade. A leitora, que está vivendo a sua adolescência – portanto, está “aprendendo” a ser mulher, se levamos em conta a noção de adolescência geralmente aceita, de que esta seria uma fase de desenvolvimento corporal e moral do sujeito, uma transição – marcada por uma crise – entre a infância e a vida adulta. Nesse sentido, como seria tal adolescência feminina que a revista constrói discursivamente em suas páginas?

Considerações finais:

Se a *Capricho* reproduz determinados padrões e concepções sobre o corpo adolescente, qual seria o tipo de entendimento das leitoras sobre a revista, isto é, qual tipo de leitura e interpretação destes padrões e concepções de adolescência fazem as garotas que a leem? Sendo ela um currículo – portanto, um espaço onde estão dispostos saberes que um grupo (os editores da revista) considera válidos para as adolescentes, ela veicula ideias sobre o corpo feminino que, em certa medida, podem ou não ser apreendidas pelas leitoras. Por exemplo: “Reprograme seu coração. Você está mesmo disposta a namorar, certo? Quer descobrir o que está afastando os caras legais de você? Veja o check-list dos pequenos detalhes que fazem a diferença na hora de conquistar um menino” (CAPRICHOS, n. 947, 2004, p. 78). A chamada da matéria esboça o seu conteúdo, e logo em seguida, a primeira dica: “Cheque seu visual. Sabe quando você nota que tem alguma coisa que não gosta no seu *look*, mas não sabe definir o que?” (CAPRICHOS, n. 947, 2004, p. 78). O texto é carregado de informalidades e coloquialidades, pretensamente próximo à leitora e delicadamente dirigido a cada uma delas, e estende-se por toda a revista. O assunto é, basicamente, a ajuda a quem queira conquistar um menino e, não por acaso, a “chave” da conquista está no “visual”, isto é, no corpo.

Como se apropriariam destas ideias da revista as adolescentes que a leem? Buscando responder esta pergunta, nos interessa pesquisar, dentre possíveis leitoras da revista, suas ideias sobre corpo, e como interpretam este material midiático. Nota-se, ao

longo das páginas da revista, que se dá um discurso que busca normalizar e conformar esteticamente o corpo da leitora. Portanto, entendemos que a *Capricho* está inserida neste quadro, formulando pedagogias referentes ao corpo, relacionadas com o universo midiático e o consumo. Em uma análise mais detalhada, veremos que estas “práticas pedagógicas” são referentes ao indivíduo, incitando a um cuidado constante com o corpo, ou seja, incitando determinadas maneiras de ser. Ao enunciar o cuidado com o corpo, que seria certo, correto, saudável, pertinente, a revista “ensina” modos de agir e de pensar, perspectivando uma intervenção cultural.

Se a revista “ensina” e a adolescente “aprende” tais ideias e concepções sobre o corpo feminino, interessa-nos investigar qual a importância da “literacia histórica” para elas. Nossa hipótese é a de que a *Capricho* normaliza o corpo da leitora, construindo para esta uma noção de adolescência que privilegia determinada construção de gênero, mas, por outro lado, existe o problema da recepção da revista, uma vez que, todo indivíduo é compreendido, neste contexto, como sujeito ativo na produção de sentidos quando da prática da leitura.

Além disso, os sujeitos são permeados por vários discursos, isto é, não apenas a *Capricho* atua na subjetivação das identidades das leitoras, mas vários outros discursos a que elas estariam sujeitadas. Entendemos que esta leitora adolescente, consumidora da revista *Capricho*, é fundamental para pensarmos as maneiras pelas quais a disciplina de História fornece subsídios para que as adolescentes leiam historicamente as suas realidades e, assim, questionem, discordem (ou não), enfim, desconstruam os discursos sobre corpo/gênero veiculados pela revista. Portanto, se as leitoras podem fazer diferentes apropriações das noções dadas pela revista, há possibilidades de que façam a sua crítica: o que significaria, do nosso ponto de vista, a “literacia histórica”. Deste modo, não apenas apreenderiam a adolescência feminina proposta pela *Capricho*, mas entenderiam, com base em suas próprias realidades, que os discursos ali emitidos não são naturais, mas historicamente construídos.

Referências

CAPRICHOS, n. 947, agosto/2004.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. BRUNETTA, Attílio (Trad.) 12ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Secretaria de Educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

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

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

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e História social. **Cadernos Pagu** (3) Unicamp: 1994, pp. 29-62.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Tomaz Tadeu da Silva (Trad.) — 2. ed., 3ª reimpressão — Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

Recebido em: 28/02/2013
Aprovado em: 09/05/2013

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED
Revista *PerCursos*
Volume 14 - Número 26 - Ano 2013
revistapercursos@gmail.com