



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLA DE PRINCESAS: UM
ESTUDO DA COMPREENSÃO DE
PROFESSORAS SOBRE A
INFLUÊNCIA DE FILME DA BONECA
BARBIE NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE
CRIANÇAS**

RAQUEL DA VEIGA PACHECO

FLORIANÓPOLIS, 2014

RAQUEL DA VEIGA PACHECO

**ESCOLA DE PRINCESAS: UM ESTUDO DA COMPREENSÃO DE
PROFESSORAS SOBRE A INFLUÊNCIA DE FILME DA BONECA
BARBIE NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sonia Maria Martins de Melo

**FLORIANÓPOLIS – SC
2014**

P116e

Pacheco, Raquel da Veiga

Escola de Princesas: um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças. / Raquel da Veiga Pacheco. - 2014.

219 p. : il. color. ; 21 cm.

Orientadora: Sonia Maria Martins de Melo

Bibliografia: p. 195-204

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

1. Educação sexual. 2. Formação de professores. 3. Boneca Barbie. I. Melo, Sonia Maria Martins de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 372.372 - 20.ed.

RAQUEL DA VEIGA PACHECO

ESCOLA DE PRINCESAS: UM ESTUDO DA COMPREENSÃO DE PROFESSORAS SOBRE A INFLUÊNCIA DE FILME DA BONECA BARBIE NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Banca Examinadora

Orientadora:

Professora Dra. Sonia Maria Martins de Melo
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Professora Dra. Ademilde
Silveira Sartori
Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC

Professora Dra. Marina Patrício
de Arruda
Universidade do Planalto
Catarinense – UNIPLAC

Professora Dra. Elisa Maria
Quartiero
Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC

Professora Dra. Mary Neide
Damico Figueiró
Universidade Estadual de
Londrina – UEL

Florianópolis, SC, 27/03/2014.

A minha família amorosa que vibra a cada conquista minha.

Às professoras princesas que me deram a honra de aprender e reaprender com elas.

A todos os educadores que buscam alternativas emancipatórias para educar sexualmente.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que passaram pela minha vida, que de alguma maneira contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje.

À professora e orientadora Sonia Melo, exemplo de profissional, de quem tenho orgulho de ser uma eterna aluna, por acreditar em mim e me mostrar o caminho da ciência há 6 anos, contribuindo com a minha formação profissional e pessoal.

À toda minha família, que de perto, ou de longe, contribuiu para que eu me tornasse quem sou hoje, a meu pai e a minha mãe, que sempre valorizaram meus estudos e que possibilitaram que me dedicasse integralmente a eles.

A três importantes mulheres da minha família, que me ensinaram e ensinam até hoje, minha mãe Eliane, minha madrinha Angela e minha avó Yvone, três professoras, três fortalezas e três espelhos.

À minha prima Beatriz e meu irmão Thiago, pessoas únicas e admiráveis, saibam que vê-los felizes, me faz feliz.

A todos os meus amigos e amigas, em especial àqueles com quem compartilhei as brincadeiras de Barbie. À amiga Lyza Anzanello de Azevedo, com quem por mais tempo brinquei na infância e que me dá a honra de compartilhar a verdadeira amizade até hoje; as amigas e irmãs, Mariana e Bárbara Dantas, que me ajudaram a espairer em momentos preciosos nesses últimos 24 meses, e ao Diogo Cardoso, grande incentivador e seguidor deste sonho. Obrigada por fazerem parte da minha vida nos momentos bons e ruins.

À duas amigas especiais que tive a honra de conhecer ao longo deste processo, Cristina Varela e Silvine Avila,

presentes que levarei para a vida. Agradeço imensamente pelo carinho, paciência e incentivo durante essa jornada.

A todos os membros dos Grupos de Pesquisa “Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC”, grupo EDUSEX e do “Comunicação, Educação e Tecnologia CNPq/UDESC”, grupo EDUCOM, por contribuírem para o meu crescimento profissional e por serem também exemplos a ser seguidos. A caminhada e participação de cada um de vocês foi fundamental para a realização deste trabalho.

A todos os colegas, professores e técnicos do programa de pós-graduação em Educação PPGE/UDESC pelo convívio e aprendizado.

Por fim agradeço as professoras Doutoradas, Ademilde Sartori, Elisa Quartiero, Marina Arruda e Mary Neide Figueiró que participaram da Banca, pela disponibilidade e contribuições, desde o momento da qualificação.

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(Cora Coralina)

RESUMO

PACHECO, Raquel da Veiga. **Escola de Princesas**: um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

A pesquisa buscou a compreensão de professoras sobre filmes da Barbie, mais especificamente o que tem como tema “ser princesa” e sua influência em processo de educação sexual de crianças. Os sujeitos foram três professoras atuantes em instituições escolares de uma Prefeitura Municipal em Santa Catarina. O objetivo geral foi expresso como o de desvelar a compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie nos processos de educação sexual das crianças, para contribuir com a construção de propostas intencionais de educação sexual numa perspectiva emancipatória, sendo os objetivos específicos: 1. realizar estudos de fundamentos teóricos das categorias base do projeto: educação sexual emancipatória, suas vertentes pedagógicas e suas interfaces com a formação de professoras; 2. refletir sobre a influência de filme da personagem Barbie na educação sexual de crianças; 3. desvelar a compreensão de professoras sobre a influência de filme da Barbie nos processos de educação sexual das crianças e 4. identificar e trabalhar as categorias teóricas emanadas da análise, sob a perspectiva de interfaces com uma abordagem de educação sexual emancipatória. Investigação pautada pelo

método dialético, com a seleção das seguintes metodologias para serem vivenciadas: um estudo exploratório, por meio de uma revisão teórica sobre as categorias-base do projeto, seguido de análise documental sobre a filmografia da boneca Barbie e sua história e uma pesquisa de campo. Na pesquisa de campo a coleta de material junto à amostra intencional de professoras pesquisadas foi realizada pela aplicação de um questionário, seguido de uma sessão coletiva de assistência ao filme escolhido e de uma observação participante do grupo em conversa dirigida pós-filme, além de entrevistas individuais nos dias imediatamente posteriores. O filme utilizado na sessão de assistência foi o denominado BARBIE: Escola de Princesas, produzido nos Estados Unidos e lançado no Brasil em 2011. Na análise dos dados coletados em todas essas etapas utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) com apoio das etapas de Triviños (1987), para o desvelamento das categorias, a luz do referencial teórico proposto por Nunes (1996) para uma educação sexual emancipatória, a partir de sua tipificação de Vertentes Pedagógicas de Educação Sexual na Educação Brasileira utilizadas como categorias a priori. Os resultados da análise desvelaram as seguintes categorias: Modelos normativos de Ser princesa como fonte de alienação do Ser no mundo, Modelos normativos de Ser princesa (e príncipe): reflexos no cotidiano, Modelos normativos de Ser consumidor (a): reflexos nos processos educativos, Falas de esperança como vislumbre do emancipatório: superando Modelos. A compreensão crítica pelos professores de que todas essas relações educativas são permeadas por concepções e vertentes pedagógicas de educação sexual é fundamental, pois essa sensibilização aponta para novas possibilidades de uso crítico-pedagógico desses materiais, como no caso desta pesquisa, os filmes infantis.

Palavras-chave: Educação Sexual. Filmes da Boneca Barbie. Formação de Professores.

ABSTRACT

PACHECO, Raquel da Veiga. **School of Princesses: a study of teachers' understanding about influence of the Barbie's movie in sex education of children.** 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

The research sought the understanding of teachers about Barbie movies, more specifically what the theme "being a princess" and their influences on sex education process of children. The subjects were three active teachers in educational institutions of a City Hall in Santa Catarina. The general objective was expressed as the unveiling of understanding of the teachers about the influence on Barbie movie in the process of sexual education of children, to contribute to the construction of intentional sex education proposals an emancipatory perspective, with the specific objectives: 1. further studies of theoretical foundations of basic project categories: emancipatory sex education, their pedagogical approaches and their interfaces with the formation of teachers; 2. reflect on the influence of the film about the character Barbie in the sex education of children; 3. unveil the understanding of teachers about the influence of Barbie movie in the processes of sexual education of children and 4. identify and work the theoretical categories of analysis that emanating from the perspective of interfaces with an approach to emancipatory sexual education. Research guided by dialectical method, with the selection of

the following methodologies to be experienced: an exploratory study through a theoretical review of the categories-project basis, followed by analysis of documents on the filmography of the Barbie doll and its history and research field. In the field survey the collection of material from the purposive sample of teachers surveyed was performed by applying a questionnaire, followed by a collective assistance session to the chosen film and a participant observation of group discussion addressed post-film, plus interviews individual in the days immediately following. The film used in the assistance session was named BARBIE: School of Princesses, produced in the United States and released in Brazil in 2011. In the data analysis collected in all these steps, we used the methodology of content analysis proposed by Bardin (1988) to support the steps of Triviños (1987), for the unveiling of the categories, the light of the theoretical framework proposed by Nunes (1996) for an emancipatory sex education, from its characterization of Pedagogical approaches of sexual education in Brazilian Education used as *a priori* categories. The results of the analysis unveiled the following categories: normative models of Being Princess as a source of alienation of Being in the world, normative models of Being Princess (and Prince): reflections on daily life, normative models of Being consumer(a): reflections on educational processes , speech of glimpse of hope as emancipatory: overcoming Models. A critical understanding by teachers of all these educational relationships is permeated by conceptions and pedagogical approaches of sex education is crucial, because this awareness points to new possibilities for critical and pedagogical use of these materials, as in the case of this study, children's movies.

Keywords: Sexual Education. Barbie Movies. Teacher Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Contracapa e Capa do DVD do filme “Barbie: Escola de Princesas”	45
Figura 2 — Skipper – irmã da Barbie	75
Figura 3 — Stacie – irmã da Barbie	107
Figura 4 — Chelsea – irmã da Barbie	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	—	Vertentes Pedagógicas de educação sexual e seus indicadores, com base em Nunes (1996).....	63
Quadro 2	—	Quadro com os filmes produzidos com a personagem Barbie	99
Quadro 3	—	Quadro das categorias e subcategorias desveladas	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TV	Televisão
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	CAMINHOS TRILHADOS: DE MENINA PRINCESA A PEDAGOGA/ PESQUISADORA.....	23
2	EDUCAÇÃO SEXUAL E SUAS VERTENTES PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS.....	47
3	REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DE FILMES DA BARBIE NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS.....	77
3.1	A INFLUÊNCIA DE FILMES DA BARBIE SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL DAS CRIANÇAS: NA BUSCA DA COMPREENSÃO DE PROFESSORAS SOBRE O TEMA	77
3.2	A BONECA BARBIE E SUA HISTÓRIA	94
3.2.1	O Filme: Barbie: Escola de Princesas.....	102
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	107
4.1	AS ESCOLHAS DA PESQUISADORA.....	113
4.2	CAMINHOS TRILHADOS: CONVERSANDO COM PROFESSORAS SOBRE O TEMA	116
4.3	ANÁLISE DOS DADOS (CHEGANDO ÀS CATEGORIAS)	122
5	TRABALHANDO AS CATEGORIAS QUE BROTAM DA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS.....	129
5.1	MODELOS NORMATIVOS DE SER PRINCESA COMO FONTE DE ALIENAÇÃO DO SER NO MUNDO	130
5.1.1	Modelo de “Ser corpo princesa”: suas influências no ser/estar corpo no mundo	134
5.2	MODELOS NORMATIVOS DE SER PRINCESA (E PRÍNCIPE): REFLEXOS NO COTIDIANO.....	149
5.3	MODELOS NORMATIVOS DE SER CONSUMIDOR(A) E SEUS REFLEXOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.....	163
5.4	FALAS DE ESPERANÇA COMO VISLUMBRES DO EMANCIPATÓRIO: SUPERANDO MODELOS.....	174
6	VERDADES PROVISÓRIAS E NOVOS DESAFIOS COMO MARCAS DE CONCLUSÃO DE UMA JORNADA	187

REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	205
ANEXOS.....	217

1 CAMINHOS TRILHADOS: DE MENINA PRINCESA A PEDAGOGA/ PESQUISADORA

Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro, o meu quilate
Vem, cara, me retrate
Não é impossível
Eu não sou difícil de ler
Faça sua parte
Eu sou daqui, eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta bandeira de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
Em alguns instantes
Sou pequenina e também gigante
Vem, cara, se declara
O mundo é portátil
Pra quem não tem nada a esconder
Olha minha cara
É só mistério, não tem segredo
Vem cá, não tenha medo
A água é potável
Daqui você pode beber
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular
(Marisa Monte)

Revendo a caminhada até o projeto, escrevo algumas palavras para que você e eu compreendamos melhor minha trajetória de vida e, dessa forma, os caminhos de pesquisa percorridos como investigadora que hoje sou, até chegar neste trabalho específico que agora escrevo. Como investigadora me entendo em constante formação, em constante aprendizagem, motivada pelo contexto no qual estou inserida, familiar, social e escolar. As influências que tive ao longo da minha trajetória contribuíram para formar minhas verdades, as quais vivo

construindo e reconstruindo, consolidando, remodelando ou mesmo desqualificando, pois as percebo como provisórias e inacabadas, uma vez que, como ser humano, vivo num contexto sócio-histórico-cultural, repleto de mudanças, num eterno movimento dialógico, onde vou tecendo verdades por meio de relações de troca e construção de conhecimento: Eu – Outro – no Mundo.

Percebo que esse caminho reforçou em mim o que destaca Teixeira (2012) sobre o conhecimento:

Outro aspecto relacionado ao conhecimento é a cidadania, pois o conhecimento é considerado um instrumento primordial para o alcance de uma cidadania emancipatória, tão necessária para o pleno desenvolvimento humano e social. A educação de qualidade também é relacionada ao conhecimento, pois esta possibilita e viabiliza a construção do conhecimento e uma educação com um compromisso construtivo. (p.20)

Nasci em Florianópolis, há 23 anos, onde permaneço, morando no mesmo apartamento, no bairro central da cidade. Minha mãe é arquiteta e urbanista, e professora universitária; meu pai é arquiteto e urbanista, e fotógrafo. Tiveram dois filhos, eu e meu irmão mais velho, educador físico e atleta profissional. Com meus pais, em especial com minha mãe, aprendi a gostar da cor rosa, ler e viajar. Quando pequena, gostava de brincar de “gato mia”, “esconde-esconde”, “amarelinha”, “escolinha”, “casinha”, com a boneca Barbie, com bichos de pelúcia, e também de desenhar e pintar. Sempre que viajavam meus pais me traziam uma Barbie. Lembro que a cada viagem aguardava ansiosa pela boneca (ou pelo Ken!) que eles trariam, e essa foi uma das minhas brincadeiras preferidas na infância. Podia passar horas brincando, construindo casas e enredos para as bonecas. Talvez já expressando nessas minhas

brincadeiras um delinear da produção e normalização do modelo que é apontado por Roveri (2012):

Mulher, jovem, feliz, corpo “em forma”, moderna e consumista... São estes atributos que a Barbie, a boneca mais vendida no mundo, oferece para ocupar o cargo de melhor amiga da menina. Assim como todo brinquedo, ela é protegida por uma aura de sublime pureza, inocência e fantasia. Uma história da boneca Barbie talvez possa contar as muitas histórias vividas por meninas do mundo inteiro. Meninas mergulhadas na ilusória inocência do brinquedo Barbie, um espelho no qual se projeta um ideal de virtude feminina. (p.15)

Ainda pequena fui percebendo também que algumas pessoas esperavam que meninos e meninas agissem de formas diferentes, pois eu tinha várias amigas que brincavam de Barbie comigo e apenas um amigo. Para mim a brincadeira com todos eles era legal, era sempre bom ter companhia, mas gostava de brincar de Barbie até mesmo sozinha. No entanto, percebia, ainda que de forma ingênua, bem subjetiva, que, no meu universo infantil alguns enredos reforçavam estereótipos e padronizavam comportamentos como ideais para cada gênero.

Iniciei meu percurso educativo formal no meu segundo ano de vida, e desde lá não me afastei por um ano sequer desse espaço. Estudei todo o ensino fundamental e médio em duas escolas de tradição religiosa católica, uma escola de freiras, e uma de padres. Lá fiz meus primeiros amigos e conheci minhas primeiras “tias” e professoras. Lembro desse período com carinho, anos especiais da minha infância e início da adolescência.

Da primeira escola lembro muito dos espaços coletivos, da linha marcada no chão da sala de aula, que representava nossa “roda”, dos parques e brinquedos, das grandes mesas do

refeitório, da biblioteca e suas constantes promoções, como a “troca de livros”, das festas juninas, do momento à pátria, com canto do Hino Nacional e hasteamento da bandeira, e dos amigos, com alguns dos quais mantenho contato até hoje.

Gostava muito também dos trabalhos escolares. Meus pais eram muito dedicados e me ajudavam sempre. Perdi a conta das idas às feiras de livros; feiras de venda de enciclopédias promovidas pelo colégio (meu sonho era ter a coleção completa da Barsa em casa); e cursos de artes que fiz na Biblioteca Pública Municipal.

Um dos livros que me marcou na infância foi o “De onde viemos?” da editora Nobel, que ganhei da minha mãe: li e reli este livro inúmeras vezes. Minha mãe foi uma grande incentivadora do hábito da leitura, e, no meu aniversário de oito anos, me presenteou com um livro da Barbie personalizado, no qual eu era uma das personagens, junto com a Barbie, sua irmã e amigos, onde passava um dia cheio de aventuras e retornava para casa, para contar tudo ao meu irmão e meus primos. Também me lembro de ter ganho dela outro livro chamado “Coisas que toda garota deve saber” da editora Melhoramentos, que tratava, dentre outras coisas, da primeira menstruação. Aliás, esse foi um momento bonito do início da minha adolescência, no qual minha mãe conversou comigo de forma carinhosa sobre o assunto e me levou à médica ginecologista pela primeira vez.

Lembro que meus pais sempre estiveram abertos para conversar comigo sobre o que eu quisesse, mas mesmo assim sentia receio em falar com eles assuntos relacionados à sexualidade. Sempre fui muito curiosa, e procurava completar o que queria saber em livros, revistas e na internet. Na escola, não me lembro dos professores ou algum adulto falar intencionalmente sobre sexualidade, sem ser nas aulas sobre os sistemas reprodutores, as doenças sexualmente transmissíveis ou algo relacionado a isso. Essa recordação me faz lembrar o alerta de Paulo Freire (2010) de que:

O exercício do bom-senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo da curiosidade”. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comprar de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso. (p. 62)

Foi com a chegada da adolescência que comecei a achar minha primeira escola “jovem” demais, afinal todos os outros alunos eram mais novos que eu, – pois fui uma das alunas das primeiras turmas da implementação dos anos finais do Ensino Fundamental (denominação da época) nesta escola. Queria muito estudar no colégio maior que o meu, onde meu irmão mais velho estudava, e que então me parecia maior em espaço e onde estudavam alunos até o Ensino Médio. Lembro que minha mãe não gostou da idéia, mas como algumas amigas também iriam mudar de colégio, permitiu que eu mudasse também.

Medrosa, insegura e avessa à mudanças, pergunto-me até hoje como fui tão corajosa em mudar de escola, ir para uma turma nova e me adaptar com tanta facilidade. Por se tratar de uma turma nova, meus amigos de turma vinham de várias escolas diferentes, até de outros estados, o que ampliou meu círculo de amizades.

Com a mudança de escola veio o primeiro beijo, os primeiros “ficantes” e conseqüentemente, a maior preocupação dos meus pais. Lembro que tive que consultar uma psicóloga, pois meus pais me achavam precoce, principalmente com relação a essas manifestações da minha sexualidade. Foi um momento complicado, pois não entendia o que estava acontecendo. Como era a filha mais nova, mulher, hoje compreendo a atitude deles, sei que foi a forma que minha mãe, especialmente, encontrou para lidar com o assunto, pois não sabia fazer diferente, sei que ela queria cuidar de mim e

que fez tudo isso com intenções de amor. Mas apesar de reconhecer isso, essa é mais uma marca da minha história. Nesse sentido concordo com Freire (2010) ao afirmar que

a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (p. 123)

Estudei sete anos nessa escola, até quando concluí em 2007, aos 18 anos, o Ensino Médio. No mesmo ano prestei vestibular para o curso de Pedagogia e fui aprovada em duas Universidades, UFSC e UDESC. Optei pelo curso da UDESC, onde fui apresentada à disciplina de Educação e Sexualidade, na primeira fase da graduação em 2008.1. Foi cursando essa disciplina, por meio de leituras e discussões em sala, que compreendi melhor a sexualidade como essa rica dimensão humana presente em tudo que fazemos, pois, como seres sexuados que somos todos, não podemos nos separar dela. Desde o momento que nascemos, até o dia em que morreremos, estaremos plenos de nossa sexualidade, que pode se manifestar de diferentes formas, por meio de: hábitos, emoções, sentimentos, comportamentos... E o sexo em si é apenas um dos aspectos dessa grande dimensão humana, a qual chamamos sexualidade.

Hoje, de fato, isso está incorporado em mim, mas sem esse estudo intencional certamente não teria isso tão claro. Sem esse estudo de educação sexual numa perspectiva emancipatória que tive no currículo seria muito difícil chegar a essas conclusões sozinha. Ainda assim, mesmo tendo acesso facilitado a aprofundar estes conhecimentos, tenho ainda muito claro que a mudança de velhos hábitos não é fácil. De acordo com Melo et al. (2011):

uma abordagem de educação sexual na perspectiva emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais. Essa abordagem mostra-se como um veio temático político-pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos. (p. 49)

Com esses conceitos básicos esclarecidos, ficou mais fácil ter e ver quais as verdades provisórias na minha vida e, conseqüentemente, buscar contribuir na reflexão daqueles com quem convivo e que, também educo, inclusive sexualmente, por meio das relações sociais que estabelecemos. Aprendi a lidar melhor com minha própria sexualidade, entendendo-a como dimensão humana e ao mesmo tempo, pude compreender melhor as atitudes que outras pessoas, com uma formação distinta da minha têm ao longo da vida. Como bem colocam Freire e Guimarães (2011), descubro-me um

ser histórico-sociocultural, fazendo e refazendo-se na história que faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes. (p. 229)

Ao longo da minha formação acadêmica na UDESC, experenciei um estágio extracurricular em uma Instituição de Educação Infantil como auxiliar de classe, fui bolsista de trabalho, atuando na Direção de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação a Distância e também, bolsista de extensão no mesmo centro. Como bolsista de extensão pude fazer

interloquções entre a educação sexual e as linguagens midiáticas, por meio do Programa de Extensão “Educadores e Educação Sexual e as Novas Tecnologias”, do qual fiz parte, e onde tive a compreensão da importância da produção de materiais pedagógicos para adaptação da mensagem em diferentes meios, do simples ao complexo, do rudimentar ao tecnológico mais elaborado, da rádio à TV, tendo em mente as diferentes realidades, principalmente as escolares, com as quais os professores se deparam em suas práticas. Descobri que, no momento, o fundamental era pensar em novas formas de inclusão digital e dar apoio à sensibilização e ao diálogo das pessoas sobre educação sexual, numa perspectiva emancipatória, com apoio hoje de práticas educomunicativas. Isto porque concordo com Sartori (2006) que:

A aproximação Comunicação-Educação exige um novo pensar que re-elabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância contemporâneos. Esta exigência se coloca na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico, quanto as mudanças econômicas e sociais, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola um re-posicionamento diante do que dela se exige: encaminhamentos intencionais que preparam as pessoas para a inserção crítica na sociedade. (p. 01)

Apesar de não ser o Centro de Educação a Distância - CEAD meu centro de origem, as pessoas que lá trabalhavam me acolheram muito bem; foram anos de crescimento pessoal e profissional, onde tive a oportunidade de me sentir parte

responsável do trabalho que exercia e me aproximar da educação a distância e de diferentes linguagens midiáticas. Foi nesse percurso específico também que me aproximei ainda mais da temática da educação sexual, inserindo-me no Grupo de Pesquisa “Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC”, chamado grupo EDUSEX, hoje trabalhando integrado com o Grupo de Pesquisa “Comunicação, Educação e Tecnologia CNPq/UDESC”, chamado grupo EDUCOM.

No segundo semestre de 2009, comecei a trabalhar como bolsista de Iniciação Científica, no projeto de pesquisa “Desenvolvimento de uma proposta de protótipo de programa de TV Educação Sexual em Debate como subsídio em processos de formação continuada de educadores” sob orientação da Prof^a Dra Sonia Melo, no qual atuei como bolsista de IC durante dois anos e como voluntária por mais dois.

No projeto de pesquisa a equipe propunha desenvolver um protótipo de um programa de TV sobre educação sexual, denominado Educação Sexual em Debate, registrando a caminhada, para contribuir com o processo de formação continuada de educadores. Desenvolvemos o protótipo e ao longo da pesquisa, apresentamos o mesmo a vários grupos de educadores e aos alunos em formação no curso de Pedagogia. Aplicamos um questionário sobre o protótipo a esses diversos grupos de professores e estudantes. A análise dos questionários me fez compreender ainda mais a importância do tema sobre o qual me debruçava, pois percebi que a educação sexual intencional era tão necessária quanto diversas outras áreas do conhecimento.

Ser bolsista de trabalho, extensão e de pesquisa me possibilitou, além dos meus primeiros recursos financeiros próprios, formação e crescimento pessoal, bem como conhecer a universidade de uma maneira mais ampla e mais profunda. Pude também estudar em grupo, sob orientação de alunas da pós-graduação *stricto sensu*, além de ajudar a organizar

eventos, tais como o “Colóquio sobre Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual”, em sua versão anual, além de ter oportunidade de participar de diferentes outros eventos, tais como congressos, colóquios e seminários, representando e divulgando o Grupo EDUSEX e a UDESC. Mas, principalmente, ser bolsista me possibilitou exercitar os primeiros passos como pesquisadora.

Registro que foi apenas com o constante apoio familiar que pude fazer essas escolhas profissionais, pude ser bolsista, mesmo com o recurso limitado que é o valor de uma bolsa de Iniciação Científica, pois sempre contei com apoio financeiro dos meus pais e, portanto não precisei buscar outros trabalhos com melhor remuneração.

No decorrer da minha graduação meus pais se separaram, o que representou um período especialmente difícil na vida da nossa família. Entretanto, foi também um importante momento para meu crescimento e amadurecimento pessoal, onde tive a oportunidade de desmistificar mitos e tabus que me foram impostos ao longo da vida. Foi mais um momento de transformação das minhas verdades. Mas, como sabiamente escreveu Paulo Freire (2010) “mudar é difícil, mas é possível”.

Por todos esses momentos vividos a graduação foi na minha história de vida um marco importante pois sinto-a realmente como um divisor de águas, como um tempo rico de aprendizagens. Certamente essa percepção não veio apenas de cada texto lido, de cada trabalho feito, ou a cada prática de estágio realizada. Esse é um “conjunto da obra”, que percebi apenas depois dos primeiros anos do curso. A Raquel que entrou na UDESC ganhou muito das pessoas que fazem a Universidade, exemplos positivos e negativos e saiu com uma bagagem repleta de sonhos e conhecimentos, querendo transformar o mundo, como propôs Paulo Freire (2000):

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (p. 53)

Cheia de sonhos e utopias, concluí o curso de Pedagogia em 2011 onde me formei pedagoga com habilitação em Orientação Educacional, após apresentar meu relatório de estágio final, realizado com alunos do Ensino Médio sobre formação profissional e uma pequena pesquisa sobre o uso dos *laptops* educacionais (Projeto UCA - Um Computador por Aluno), quando pude observar como alunos e professores interagem com esse recurso midiático. No mesmo ano, com o desejo de estudar ainda mais essa e outras temáticas em suas interfaces com a educação sexual na formação de professores, participei do processo seletivo para a entrada no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC. Para isto elaborei um projeto de pesquisa com o objetivo de analisar os filmes da boneca Barbie e as influências causadas nos espectadores, a partir de conteúdos subjacentes de educação sexual neles presentes, o que efetivamente me trouxe até este trabalho que ora finda. Costumo dizer que “tudo conspirou a meu favor”, o início como bolsista de trabalho justamente frente a uma direção de pesquisa, a experiência na extensão, os anos de iniciação científica, a graduação em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional e a aprovação no processo seletivo para a pós-graduação.

As experiências que tive na universidade durante a graduação com o ensino, a pesquisa e a extensão, fortaleceram meu currículo e permitiram que fosse contemplada já no início

do Mestrado com bolsa CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para todo o tempo do mestrado, o que me tranquilizou e possibilitou minha dedicação integral aos estudos e à pesquisa na pós-graduação.

Com o primeiro ano no mestrado, pesquisas iniciadas, seminários e disciplinas realizadas fui refinando o tema do meu projeto de pesquisa, visando a proposta de análise da compreensão de professoras sobre a influência de filmes da Barbie em processos de educação sexual de crianças.

No mês de abril de 2013, já com o tema de pesquisa decidido e o projeto de pesquisa avançado, estive em um shopping de Florianópolis para ver uma Exposição de Bonecas Barbie de Coleção. Eram cerca de 100 bonecas de edições limitadas, retratando celebridades do universo do cinema, da música e da “vida real”. Ao lado da exposição de bonecas havia também um espaço cercado, no *hall* do shopping denominado *Barbie Studios*. Esse espaço era voltado para crianças que entravam em pequenos grupos. O acesso era gratuito e permitido mediante distribuição de senhas.

Percorri o espaço da exposição, que era aberto, e devido ao meu interesse pela boneca, solicitei entrada para participar também da experiência *Barbie Studios*. A atividade era dividida em três espaços: pátio, camarim e estúdio. No pátio haviam muitas bonecas e quatro mini cenários, com imensas casas da Barbie e pequenos bancos na frente de cada cenário para que as crianças brincassem e interagissem com a boneca e os cenários. O segundo espaço era um camarim, destinado à produção das crianças, onde havia perucas e acessórios disponíveis, e o terceiro espaço era um estúdio de gravação, onde as crianças “produzidas” no camarim podiam se ver num monitor de TV, ao mesmo tempo em que se expressavam e cantavam, como se estivessem em uma gravação. Todos os espaços me remeteram à minha própria infância e me fizeram pensar o quanto adoraria participar daquela experiência quando criança. Ao mesmo tempo, me diverti e brinquei com as

bonecas e os cenários, como se eu ainda fosse uma criança! Minha alegria e encantamento e de uma amiga de também 23 anos na época, que compartilhou esse momento comigo, parecia a mesma ou até maior do que a de umas das crianças de quatro anos que brincava no cenário ao nosso lado. Mas foi essa alegria e encantamento, fortes em uma jovem mulher, de 23 anos na época, que me fizeram solidificar ainda mais a questão de buscar desvelar a compreensão de professoras sobre a influência em processos de educação sexual de crianças em filmes da Barbie. Essa e outras experiências vividas ao longo da minha trajetória de vida e estudos reforçam meu desejo de refletir intencional e desvelar cientificamente um pouco do fenômeno da Boneca Barbie, que atravessa gerações com o fascínio e poder que hoje as linguagens midiáticas exercem sob as pessoas, especialmente as crianças, buscando a compreensão de professoras sobre a educação sexual de seus alunos.

Rememorar minha trajetória levou-me a revisitar minha formação como mulher e “como princesa” criada numa família feliz, que até hoje me apoia e me ama, mas com fortes traços de criação de uma “menina princesa”. Ser criada com essa possibilidade de tornar-me também princesa, deu-me frutos positivos e outros nem tanto. Como pontos positivos, posso assinalar a capacidade de fantasiar, sonhar, mas também de acreditar em mim, ter auto-estima elevada, a consciência de que sou importante, de que ser mulher é importante, além do exercício de criatividade que todas as brincadeiras me proporcionaram ao longo do meu desenvolvimento. Por outro lado, revendo esta caminhada, revisei alguns mitos e verdades, conceitos e normativas que foram formadas em mim – acredito que isso se ocasionou em parte por viver e ser criada nesse mundo “mágico” e “encantado” – como por exemplo o mito do casamento eterno, do culto ao corpo “modelo” Barbie, da necessidade do consumo dos produtos infantis da Barbie como sinônimo de felicidade, da idéia da existência do príncipe perfeito, Da ideia de “felizes para sempre”, entre

outras verdades provisórias que só com os percalços da minha própria história de vida percebi que não eram e não são verdades absolutas, imutáveis, eternas e que na verdade, expressam vertentes pedagógicas de educação sexual repassadas às crianças e aos adultos por uma “simples boneca”. Como enfatiza Vasconcelos (1971), não só a sexualidade é questionada nos estudos sobre o tema, mas

será necessário, pôr a nossa vida em questão, descobrir em nós mesmos as resistências à verdade, à medida que analisamos o assunto. Brevemente, será preciso suspeitar de nós mesmos [...] em que *o homem se questiona*. (p. 4, grifos da autora).

Com o amor recebido da minha família e dos vários brinquedos “certos e errados”, o que tirei dessa caminhada de positivo foi em grande parte por meio da ajuda e pela intervenção educadora da minha mãe. Mas tenho consciência hoje da existência nas entrelinhas de todo esse universo midiático, expresso em vários produtos de consumo estimulado os quais trazem modelos estereotipados de ser menina/princesa, e portanto, de ser mulher, inserido aí também o modelo de ser homem, um poderoso currículo oculto, que perpassa nossas vidas. Mesmo com muito amor, carinho e a presença constante dos meus pais, não sou fruto só desse amor maternal e paternal, da educação que me proporcionaram, pois eles não foram as únicas presenças na minha caminhada, lá estiveram: a escola, as mídias, nelas a própria boneca Barbie em si e seus produtos, seus filmes, suas histórias. Fui envolvida e educada também por todos esses outros organismos sociais e seus reflexos, que nem sempre intervinham de maneira crítica-positiva em minha vida. Meus pais não estavam ao meu lado e nem podiam estar o tempo todo, apesar de estarem me ensinando com muito amor e tentando mostrar-me os vários caminhos possíveis. Daí surgiu e se fortaleceu minha preocupação com esse modelo de ser

princesa, pois eu fui uma princesa. E o que teve de bom em ser princesa? No caso pela interferência da minha família a importância e o significado de ser mulher. E de ruim? As dores talvez tivessem sido menores se certas atitudes “próprias” de uma princesa não tivessem atravessado o meu processo de educação.

Hoje consigo olhar para trás e falar que vejo a parte boa de ter sido essa menina princesa, mas ao mesmo tempo em que percebo que houve momentos dolorosos em que meu castelo ruiu, sofreu abalos, e só não desmoronou porque vivo num lar repleto de amor e carinho. Descobri que é impossível viver para sempre superprotegida, como a princesa no castelo e nunca ter dores. Tê-las me fortaleceu nas minhas definições de hoje como mulher e como serei daqui para a frente, com mais chances de ser feliz de verdade, sem mitos e tabus.

Percebi, ao deixar de ser a princesa Barbie, que nós, meninas/mulheres, queremos amor e temos direito de sonhar, mas não mais esses sonhos infantis, onde aparece alguém, um príncipe encantado que resgatará a princesa que será “feliz para sempre”, onde não conseguimos enxergar que não as pessoas não são perfeitas, pois afinal ninguém nunca o será.

E foi assim que cheguei aqui, educadora, mulher, sexuada, e princesa, construída também pela convivência com a Barbie e seus produtos, e por isso essa escolha e a preocupação com a compreensão desse processo por professoras, sobre a formação de princesas e a influência dessa boneca na educação sexual das pessoas. Esse trabalho significa antes de tudo meu desprendimento das amarras apeluciadas e rosas da boneca Barbie, representa mais um passo na minha própria reflexão sobre a libertação do aprisionamento desse sonho irreal construído na infância. Eu via na Barbie aquilo que gostaria e deveria ser quando crescesse: uma mulher moderna, com um corpo perfeito, com um namorado perfeito, trabalhando fora de casa e sendo sempre absurdamente feliz. Então cresci e as coisas não ficaram bem assim. Hoje, só

depois de construir e reconstruir muitas verdades, entendi que não preciso necessariamente estar vivendo nesse modelo de “princesa” para ser feliz. E como estão sendo, ainda hoje, influenciadas pela Escola de Princesas da Barbie, milhares de meninas como a que fui?

Nos dias de hoje a boneca Barbie e seus filmes podem ser encontrados facilmente em diferentes espaços sociais, inclusive nas famílias e nas escolas. Isso justifica a necessidade de se debruçar e se pesquisar a compreensão de professoras sobre essa temática. Esses filmes difundem uma visão de mundo que certamente influencia quem os assiste, pode estimular aprendizagens de posturas, atitudes, comportamentos, conhecimentos etc. Pela “idade” da personagem, sabemos que a mesma atravessou gerações e, portanto, pode ter sido e ainda ser vista, tanto por professoras e professores, quanto por suas alunas e alunos. Como a Barbie continua a fazer sucesso, certamente há ainda muitas crianças princesas hoje também, que podem estar passando e lidando com essas mesmas preocupações que passei, e muitas das mulheres professoras dessas crianças podem ter sido crianças “educadas” com a Barbie, podem ter sido meninas princesas. Nesse sentido Roveri (2012) alerta que:

Às crianças é dada a oportunidade de um lazer imediato, em companhia de seus personagens preferidos do momento. Barbie disputa o espaço íntimo da criança, sua imagem faz-se onipresente na hora das refeições (pratos, copos personalizados), na festa de aniversário (convites, pratinhos, enfeites, toalha de mesa), no momento da higiene pessoal (xampus, sabonetes, perfumes), e na hora de dormir (colcha, travesseiro, lençol). A “melhor amiga” da menina pode ser vista a seu lado, o dia todo. Seu brilho de estrela-guia a captura, a encanta, chamando-a para viver uma experiência feliz e inesquecível, alcançada com o embaçar dos

sentidos, o despontar do sonho e o esquecimento da realidade. (p. 61)

É curioso perceber como a Barbie resiste há tantas décadas, ela se mantém como um personagem forte na era contemporânea, onde os padrões familiares estão se transformando tanto e onde ocorre a desconstrução da família tradicional com a figura de pai, mãe e filhos. Algumas professoras de hoje podem ter também brincado com essa boneca durante a infância, como suas alunas o fazem hoje. Portanto, desvelar a compreensão das professoras sobre a influência que os filmes trazem para o processo de educação sexual de seus alunos é também compreender seus processos de formação como pessoa/professora.

Pretendo aqui, motivada pelo que passei, educada como princesa, dividir minhas preocupações como a educadora que me tornei, com outras educadoras, sobre a formação de novas princesas, lembrando que não há problema algum em ser uma, de carne e osso, mas que é preciso mostrar às meninas e também aos meninos que há muitas outras possibilidades iguais ou melhores para que vivam uma vida real, plena e feliz.

Reverendo minha formação, percebo que algumas lacunas ficaram ao longo da minha caminhada, até mesmo durante a licenciatura em Pedagogia, espaço destinado à formação de professores e professoras. Dessa forma entendo que, assim como eu, alguns educadores podem ter sido formados com as mesmas lacunas, no que se refere inclusive à sexualidade. Pelo meu interesse pessoal, busquei outras formações, como palestras e cursos, e participei de eventos com aprofundamentos teóricos ligados aos temas da sexualidade e da educação sexual. Considero importante e necessário aprofundar pesquisas nesse campo, assim como o estudo aqui proposto, para possibilitar a todos os educadores e educadoras, principalmente os da educação infantil e dos anos iniciais, onde a Barbie está presente com mais força, subsídios para a

formação continuada de professores e para a reflexão crítica acerca dessa temática, a fim de subsidiar propostas de educação intencional que busquem a emancipação dos seres humanos.

Relembrar como foi a minha caminhada nesses 24 breves anos de vida, refletir sobre as experiências que vivenciei, meus aprendizados, e como estes contribuíram na minha formação é um processo intenso e emotivo. Certamente, meu percurso de vida, pessoal, profissional e acadêmico influenciou os caminhos que decidi ou não tomar. Tornou-me quem sou e me trouxe até aqui, educadora, sempre sexuada e, portanto sempre também educadora sexual, ensinante e aprendente, junto à outras professoras e professores.

Portanto, defini como tema da pesquisa: a compreensão de professoras sobre a influência em processos de educação sexual de crianças em filme da Barbie, mais especificamente o que tem como tema “ser princesa”. Desse tema surgiu o objetivo geral desta pesquisa: desvelar a compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie nos processos de educação sexual das crianças, para contribuir com a construção de propostas intencionais de educação sexual numa perspectiva emancipatória.

E dele resultaram como objetivos específicos: realizar estudos de fundamentos teóricos das categorias base do projeto: educação sexual emancipatória, suas vertentes pedagógicas e suas interfaces com a formação de professoras; refletir sobre a influência de filme da personagem Barbie na educação sexual de crianças; desvelar a compreensão de professoras sobre a influência de filme da Barbie nos processos de educação sexual das crianças; identificar e trabalhar as categorias teóricas emanadas da análise sob a perspectiva de interfaces com uma abordagem de educação sexual emancipatória.

Na busca de contribuir com a formação de professores sobre as vertentes pedagógicas e a Barbie, revisei os estudos já feitos sobre a temática. É perceptível que alguns pesquisadores

já se debruçaram sobre parte deste tema, entretanto não com a especificidade pretendida. Foi realizada revisão no banco de teses e dissertações do portal da CAPES, a partir de buscas efetuadas pela combinação de descritores, onde, após filtrar os resultados, baseada nos critérios de pertinência e classificação elaborados, encontrei trabalhos que abordam, por exemplo, estudos sobre: análise do moderno/pós-moderno no imaginário que cerca a boneca Barbie (SCHUH, 2004), a educação sexual no âmbito do espaço escolar como via de formação e autoformação dos docentes do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2007), a produção de gênero através da cultura visual (NUNES, 2008), o sucesso da boneca Barbie, os mecanismos publicitários que configuram sua personalidade versátil e os modelos de feminilidade apresentados às garotas (ROVERI, 2008), as relações de gênero e o empoderamento de mulheres (SANTOS, 2009), dentre outros.

De acordo com essa busca, ficou evidenciado que o campo de pesquisa deste trabalho ainda foi pouco explorado, portanto entendo que fica justificada a validade e a necessidade dessa investigação. Dessa forma, o projeto de pesquisa se justificou, na medida em que a personagem Barbie, existente há 54 anos, é uma figura feminina, das mais conhecidas e que exerce grande influência nas brincadeiras infantis e juvenis há várias gerações, em todo o mundo, perpassando com força os espaços educativos formais e não formais, espaços esses sempre de educação sexual onde se constroem mulheres e homens. Esse fenômeno da boneca que representa um personagem que extrapolou o universo infantil da brincadeira e passou a estar presente no nosso cotidiano via diferentes mídias, nelas vivendo diferentes experiências imaginárias, mas mantendo um perfil que se apresenta constante, relacionado a um determinado modelo de ser feminino, adaptado a cada tempo onde é vendida, acaba por influenciar, sobremaneira, os contextos educacionais em seu todo e neles, direta ou

indiretamente, por ser deles uma dimensão inseparável, a educação sexual de professoras, professores, alunas e alunos.

Acreditamos que a pesquisa realizada é relevante para o campo da educação sexual emancipatória, na medida em que permite refletir também sobre o possível uso crítico-reflexivo dos filmes como um dispositivo pedagógico, possível, agradável e convidativo a um processo intencional de educação sexual. Moran (2005) nos auxilia nessa linha de reflexão ao expressar que

A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por mais caminhos do que conscientemente percebemos, encontrando dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. (p. 97-98)

O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UDESC pelo parecer consubstanciado número: 346.388, sendo assim a pesquisa de campo só foi iniciada após a aprovação do mesmo pelo referido Comitê. Esta investigação foi pautada pelo método dialético, com a seleção das seguintes metodologias para serem vivenciadas: um estudo exploratório, por meio de uma revisão teórica sobre as categorias-base do projeto, seguido de análise documental sobre a filmografia da boneca Barbie e sua história e uma pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo a coleta de dados foi realizada junto à amostra intencional de três professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com a aplicação de um questionário, seguido de uma sessão coletiva de assistência ao filme escolhido e de uma observação participante do grupo em conversa coletiva dirigida pós-filme, além de entrevistas individuais nos dias imediatamente posteriores. O filme

utilizado na sessão de assistência foi o denominado *BARBIE: Escola de Princesas*, produzido nos Estados Unidos e lançado no Brasil em 2011. Na análise dos dados coletados em todas essas etapas utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) com apoio das etapas de Triviños (1987), para o desvelamento das categorias subjacentes nas respostas das professoras, à luz do referencial teórico proposto por Nunes (1996) para uma educação sexual emancipatória, a partir de sua tipificação de Vertentes Pedagógicas de Educação Sexual na Educação Brasileira utilizadas como categorias *a priori*.

Portanto, para buscar a compreensão de professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as influências em processos de educação sexual de crianças em filmes da Barbie apresenta-se o capítulo a seguir, que discutirá as relações entre a temática educação sexual e suas vertentes pedagógicas em interfaces com a formação de professores, como categorias *a priori* para o desenvolvimento do trabalho.

Figura 1 — Contracapa e Capa do DVD do filme “Barbie: Escola de Princesas”



Fonte: <http://guiaavare.com/noticia/5475/barbie-escola-de-princesas>
(Acesso em 25 fev. 2014).

2 EDUCAÇÃO SEXUAL E SUAS VERTENTES PEDAGÓGICAS: INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Nossas reflexões sobre as possibilidades de vivenciarmos um processo de educação sexual emancipatório na educação formal e informal surgem do entendimento de que somos todos seres sexuados, e que estamos sempre tecendo relações educativas humano-humano-mundo. Entendemos os seres humanos como seres sempre sexuados que se educam, portanto, nessa relação com o outro e com o mundo, relações estas que constroem conhecimento sempre sexuado. Uma vez que somos seres sexuados, tecemos relações sociais que, por sua vez são relações também de educação sexual, com ou sem intencionalidade. A educação sexual acontece o tempo todo, em todo o mundo. Ela está presente em todos os grupos sociais, épocas e culturas, se expressando em paradigmas e refletindo em diferentes segmentos e organizações sociais (MELO et al., 2011). A partir desse entendimento, reconheço-me como parte desse processo sócio-histórico-cultural, tenho consciência, pela trajetória como acadêmica e como educadora que fui e sou, das dificuldades e barreiras encontradas em sala de aula e em espaços de formação de professores para realizar trabalhos e abordagens intencionais com a temática da educação sexual. Também reconheço-me intrinsecamente como educadora sexual, já que vivemos sempre em relações educativas, sexuadas. Dessa forma pergunto-me: como desvelar essa contradição posta: educamos e somos educadas sexualmente, na maioria das vezes sem ter consciência plena dessa nossa dimensão ontológica, que é a sexualidade, educadas que fomos e somos, nós e nossos alunos, em grande parte do processo por um poderoso currículo oculto, repressor, e ao mesmo tempo, devemos assumir intencionalmente propostas intencionais de educação sexual nos processos educativos?

A proposta deste capítulo é refletir sobre esta contradição. E é a contradição que nos leva também à perspectiva de uma categoria de educação sexual emancipatória ser entendida como uma categoria política, pois concordamos com Figueiró (2006) quando afirma que:

A abordagem de educação sexual que adoto é a abordagem política, ou seja, emancipatória, proposta e defendida, a princípio por Goldberg (1988), que concebe a educação sexual como um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz, e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais ligadas, direta ou indiretamente, à sexualidade. (p. 30)

Goldberg (1984) já propunha a educação sexual política e libertadora, que se caracteriza por uma constante luta contra a desigualdade sexual, a violência sexual e o preconceito sexual, em prol da liberdade sexual que consiste “no exercício de uma sexualidade *liberada* (da culpa, no plano pessoal) e *libertada* (da opressão, no plano social)” (p.83, grifos da autora); portanto, libertadora social e historicamente.

O campo de propostas de educação sexual intencional sofreu, na maioria das vezes, com as barreiras geradas historicamente pela negação e pelo silêncio aos quais foi submetida essa dimensão; negação e repressão que apontam para esse poderoso currículo oculto¹ sobre o tema, onde

¹ Currículo Oculto aqui compreendido como “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às

preponderou e prepondera muitas vezes ainda, uma abordagem repressora sobre a sexualidade. A falta do entendimento sobre ser a sexualidade uma rica dimensão humana, construída sócio-histórica e culturalmente, parte inseparável do existir humano, ao longo de toda nossa vida, em qualquer ambiente, inclusive no escolar, é um dos fatores agravantes para a quase não existência de processos intencionais de educação sexual numa perspectiva emancipatória em espaços educativos formais e não formais, espaços esses que formam crianças, jovens e adultos, dentre eles os professores e as professoras que educam crianças, jovens e adultos, num perverso círculo vicioso de alienação.

É fundamental que busquemos uma compreensão mais efetiva quanto à temática sexualidade para que se possa falar intencionalmente em educação sexual emancipatória. Embora muitas transformações estejam ocorrendo rapidamente no mundo hoje, inclusive na área da educação sexual, falar de sexualidade com total naturalidade ainda não é um hábito generalizado, o que está intimamente relacionado à construção sócio-histórica de uma compreensão da questão, calcada numa perspectiva desumanizadora. Acredito ser possível avançar nesse sentido, por meio da busca constante do desvelamento da caminhada histórica do ser humano e da compreensão sobre nossas próprias histórias de vida e, portanto, de nossas sexualidades, como nos alerta Nunes (1997):

Falar sobre sexualidade implica retomar alguns recursos metodológicos: a história, a antropologia, a moral e a evolução social. Não

estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas, e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. [...] Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2010, p. 78-79).

se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida, estanque. As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes. Esse relativismo não pode ser irresponsável. Ele nos permite perceber a construção social da sexualidade sem contudo fazê-lo de modo destrutivo ou imaturo. (p. 15)

Reafirmo com Melo et al. (2011): queiramos ou não, saibamos ou não, somos educadores e educadoras sexuais uns dos outros, na medida em que todo e qualquer processo educativo não exclui a dimensão da sexualidade. Dessa forma, precisamos refletir sobre o processo de tornarmo-nos “educadores sexuais intencionais” na perspectiva de uma educação sexual emancipatória, uma vez que a tarefa da educação sexual intencional é uma atribuição fundamental a ser resgatada pelos educadores. Mas há que buscar realizá-la de maneira crítica, consciente, de forma planejada, isenta de preconceitos: esse é um desafio a todo e qualquer educador e educadora que atuem em espaços educativos e que buscam comprometerem-se com esse trabalho.

Goldberg (1984) sinaliza para a importância de uma educação sexual política e libertadora, e afirma que “A Educação Sexual pode e deve ter na escola *um* de seus espaços. É preciso lutar pela conquista desse espaço, para resgatar a educação sexual da clandestinidade a que foi confinada” (p. 94, grifo da autora).

Há que proporcionar aos professores e professoras, em sua formação regular e continuada, esse espaço intencional de sensibilização, de reflexão, de discussão e de informação de conhecimentos necessários para uma educação sexual para todos, em todas as fases da vida: infância, adolescência, adulta e velhice, numa abordagem que contemple a busca de autonomia e responsabilidade de cada um e de todos sobre essa

rica dimensão humana, como encontramos proposta por Figueiró (2010):

Os temas relacionados à Educação Sexual são ricos, no sentido de “abrir caminhos” para o desenvolvimento da criticidade nos educandos e para a conquista da democracia. O potencial dinamizador da Educação Sexual pode ser explorado em toda a sua extensão se for aliado a um trabalho de instrumentalização do educando, para que este seja um sujeito ativo em todo o processo de aprendizagem. (p. 200)

Por outro lado é preciso que sejamos cautelosos para que a educação sexual não seja trabalhada de forma segregada dos demais temas, mas sim interligada, vinculada com as demais áreas do saber, mesmo quando trabalhada de forma não institucionalizada.

Propostas de educação sexual intencional numa perspectiva emancipatória devem ser trabalhadas com a seriedade necessária, uma vez que, por meio delas, debatemos e lidamos com a questão da autonomia, da liberdade, da emancipação dos sujeitos, além de questionarmos mitos e tabus que nos cercam, propondo uma nova compreensão e um novo modo de pensar a sexualidade, como aponta Nunes (1996):

Se não compreendermos a trama das constituições históricas e políticas, as diversas significações e aportes de ordem ética, religiosa e os diferentes contornos de poder que marcam as práticas de sexo numa sociedade, estaremos longe de educar, no sentido amplo e verdadeiro da palavra. (p. 117)

Há que se conhecer a perspectiva sócio-histórica da sexualidade para compreender criticamente as manifestações

atuais da sexualidade como resultado dessa construção, para desvelar que o que se tem como verdades absolutas são verdades que foram construídas e, portanto, podem ser provisórias, podendo ser reconstruídas.

O compositor Belchior (1976) registrou na música *Como os nossos pais* que “ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”. Isto leva-nos a pensar até que ponto os paradigmas se repetem acriticamente e até que ponto os papéis que nós, profissionais da educação, adotamos, ajudam a manter ou alterar comportamentos de nossas crianças e jovens. As respostas a essa dúvida que temos em nosso fazer profissional dependem em grande parte das construções de nossas próprias relações sociais serem livres de tabus, mitos e preconceitos, porém calcadas em atitudes responsáveis, éticas e socialmente justas.

Entretanto, mesmo essa visão de sociedade justa pode mudar, dependendo do período em que o ser humano esteve e está, e como a sexualidade nele se expressou ou expressa. Assim, a sexualidade primitiva, onde religião e magia condicionavam um tipo de comportamento, é diferente do modelo patriarcal das civilizações urbanas clássicas que por sua vez, também é diferente da sexualidade camuflada e proibida na Idade Média. Os modelos de sexualidade vão mudando, como mudam os modos de produção, até chegarmos ao que Nunes (1996) classifica como vertentes pedagógicas de educação sexual na educação brasileira, a partir de seu entendimento de possibilidades da existência de processos de educação sexual emancipatórios.

As vertentes pedagógicas de educação sexual brasileiras foram cunhadas por Nunes em sua tese de doutorado, defendida em 1996 na UNICAMP, intitulada “Filosofia, Sexualidade e Educação: As relações entre pressupostos éticos, sociais e histórico culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar”. Nunes classificou como vertentes pedagógicas de educação sexual

algumas expressões de paradigmas pedagógicos, ou seja, visões de mundo pelas quais a educação sexual se expressou e se expressa até hoje, em produções sobre a temática no Brasil. Tais produções foram analisadas e classificadas por ele como: vertente médico biológica, vertente terapêutica descompressiva, vertente normativo institucional, vertente consumista quantitativa pós-moderna e vertente emancipatória.

Dessas, as quatro primeiras vertentes foram classificadas por Nunes como repressoras, o que significa que “todas essas vertentes “mudaram” a educação sexual, contribuindo para que essa não mudasse. Assim como tem acontecido com as várias “mudanças do capitalismo, que realiza aparentes mudanças, que não mudam o fundamental: o próprio modo de produção.” (MELO et al., 2011, p. 41).

A vertente médico biológica traz “o discurso médico, matriz da interpretação biologista, reforça o mesmo discurso conservador e institucional presente na sociedade brasileira” (NUNES, 1996 apud MELO et al., 2011, p. 42). Na vertente médico-biologista são ignorados os elementos sócio-histórico-culturais que compõem a sexualidade humana; nela, “a reprodução humana é o eixo da discussão” (p.42). Essa é uma das vertentes ainda muito percebida nas instituições escolares. Esta vertente enfatiza que no cotidiano escolar muitas vezes se reforça a desigualdade entre os sexos, estipulando tarefas diferenciadas para meninos e meninas, acirrando a competição entre eles e estimulando a submissão entre elas, pautando-se num diferencial biológico, que é usado para justificar o sexismo. E ainda, condutas diferentes do padrão dito “normal”, nesta vertente são consideradas “desvios” (MELO et al., 2011).

Carvalho (2009) alerta que nessa vertente:

o ser humano não passa de um conjunto de funções e aparelhos determinados para o funcionamento biológico. O enfoque da sexualidade sob essa compreensão é centralizado em sua dimensão procriativa, não

prestigiando sua significação essencial, que é a histórico-ontológica, ética e cultural. Além de ressaltar a procriação, destaca as doenças, as descrições fisiológicas e pauta o seu discurso no controle e inibição de práticas sexuais. Nessa visão, a sexualidade humana deverá compreender apenas o funcionamento dos aparelhos reprodutivos na evolução animal e, conseqüentemente, preparar a criança e o adolescente, assim como o educador, para a descrição e a intervenção científica sobre os mecanismos da reprodução. (p. 43)

Alguns exemplos dessa vertente são: uma visão da relação sexual descolada do prazer, apenas para fins de reprodução humana; condutas sexuais diferentes das heterossexuais consideradas como desvios; foco apenas na prevenção e controle de doenças sexualmente transmissíveis, mas com efeitos de repressão; comparações diretas entre a reprodução humana e a reprodução de algumas plantas e animais; noções de higiene corporal e sexual, muito presente em livros de ciências e biologia; informações fragmentadas e descontextualizadas; preponderância do diferencial biológico entre homens e mulheres utilizado como norma de definição de papéis sexuais pré-definidos e estáticos, o que pode levar a sugestão de tarefas distintas para meninos e meninas em escolas por exemplo; afirmação de alguns discursos como “A menina é sempre mais delicada! O menino é sempre mais esperto, é ativo!”.

Na vertente Médico Biológica dentre essas características, destaco, principalmente para esse trabalho, apoiar as análises dos dados que foram coletados os seguintes indicadores: o determinismo biológico que deságua numa padronização de corpos fragmentados; sexualidade como parte de um aparelho estático, o genital; e o reducionismo de gênero.

Na segunda vertente – a normativo-institucional – prevalece “rigorosa moral repressiva institucional, misturando,

ecleticamente, mecanismos de ordem científica e conceitos religiosos morais, fortalecendo-se para fazer frente à chamada ‘revolução sexual’” (MELO et al., 2011, p. 42). Esta vertente se apóia em um tripé social, constituído por família, igreja e escola, em mecanismos de ordem científica e em conceitos religiosos, reforçando papéis sexuais tradicionais, baseados no modelo ocidental cristão e na propagação do casamento patriarcal monogâmico.

Da mesma forma que na anterior, esta vertente também considera condutas diferentes do padrão convencionado como “práticas sexuais alternativas e condutas sexuais não procriativas.” Melo et al. (2011, p.43) aponta pistas veladas desta prática nas escolas, nos livros didáticos,

que só apresentam um tipo de família padrão, aquela que é constituída pelo pai, pela mãe e por filhos, na qual geralmente o menino é o mais velho (p. 43).

A autora afirma que a insistência na propagação deste modelo familiar na sociedade atual, onde há variados tipos de família “perpetua um tipo de discriminação inaceitável se quisermos trabalhar a partir do/a nosso/a aluno/a real.” (p. 43) Nessa vertente percebemos a mistura entre moral religiosa e ciência, papéis sociais tradicionais adequados a homens e mulheres, repúdio a qualquer forma de casamento diferente do casamento patriarcal monogâmico, e o combate às práticas sexuais alternativas e não procriativas.

Na perspectiva desta vertente, Nunes (1996) enfatiza que:

As aulas de “educação sexual” neste modelo não conseguem superar ou, ao menos, propor a superação crítica entre a bipolarização machista homem e mulher. Assuntos como

homossexualidade, liberação sexual, doenças sexualmente transmissíveis são tidas como anomalias ou perversões, não compreendendo a sexualidade fora do modelo patriarcal tradicional. É curioso notar que muitos destes discursos e formas estereotipadas de intervenções significativas alastram-se, da escola para outros fóruns sociais institucionais conservadores, formando uma rede de reconstrução e restauração consoladora, no dizer de Foucault, dos conceitos e normas tradicionais. (p. 182.)

Ao que Andrade (2011) complementa:

Destacamos que nessa vertente normativa institucional, a repressão sexual, é necessária para um “existir civilizado”, o que nos levar a perceber nas entrelinhas uma educação para a heteronormatividade, que se apóia, por exemplo, em explicações biológicas para justificar a homofobia, que vê as práticas sexuais apenas para fins reprodutivos, assim como se pauta em diferenças sexuais como base para justificar diferenças nas relações de gênero, tudo a fim de ser a grande normatizadora de regras e padrões morais construídos. (p. 50)

Desse modo, os indicadores destacados para esse estudo na vertente Normativa Institucional são: a normatização de modelos/maneiras de ser, de padrões de beleza (padronização tradicional); e o reforço de papéis sociais tradicionais adequados a homens e mulheres.

Nunes (1997) salienta ainda que

O capitalismo apreendeu a sexualidade como o grande grito e incorporou-a à sua máquina de

consumo: toda propaganda passa a falar de sexo, a estimular e referir-se aos anseios sexuais de nosso tempo. Até mesmo as coisas mais simples são vendidas com o distintivo do sexo. (p. 98).

Esse período relatado do surgimento da sociedade de consumo da base para o surgimento das vertentes que seguem.

Já a vertente terapêutica descompressiva é baseada na concepção banalizada da psicanálise e dos referenciais da psicologia. Nessa vertente surgem algumas “receitas” sobre a sexualidade; o sexo é ditado a partir de técnicas e metodologias; seres humanos são vistos como atletas sexuais; práticas e produtos para potencializar o sexo são incentivados; há uma aparente liberação sexual.

Essa vertente muitas vezes é vivenciada em consultórios televisivos, por meio de confissões compulsivas. Estes “achismos” tendem a avaliar situações segundo as próprias opiniões ou intenções, muitas vezes sem justificativa coerente. Melo et al. (2011) exemplificam casos onde a sexualidade é vista como “uma questão de produtividade e técnica” (p.44), onde a mídia em geral propaga performances e desempenhos fantásticos nas relações sexuais, criando uma forte pressão que enfatiza a vida sexual ativa, extremamente prazerosa do ponto de vista físico, muito liberal, mecânica, portanto destituída de erotismo e até mesmo de romantismo e amor.

Para compreendermos melhor Andrade (2011) contextualiza o surgimento dessa vertente:

Temos o entorno das tensões entre as duas guerras mundiais, do fascismo e do nazismo vemos que o capitalismo, modo de produção de vida humana, com suas forças produtivas, ideológicas e institucionais, passa a encontrar vários desafios durante a expansão. A visão

hegemônica precisava de nova ideologia expansionista, novos mercados, novas significações para ampliação do seu universo imaginário. Houve, então, o encontro, como fruto do momento histórico vivido, entre o poder das comunicações de massa com as formas de globalização mercadológicas e expansionistas, numa lógica de mercado do pós-guerra. Todo esse “novo” imaginário foi capaz de oferecer aos seres humanos uma nova identidade sobre a vida, numa rede de legitimidade, vivida e caracterizada como uma crise de paradigmas. (p. 41)

Os indicadores destacados nesse trabalho da vertente terapêutica descompressiva são: receitas, técnicas e metodologias da sexualidade e o mascaramento que serve como válvula de escape para uma aparente liberdade sexual.

Já a vertente consumista quantitativa pós moderna se define pelo “consumo de relações: um consome o outro. Homem, mulher, criança: todos são usados como mercadorias sexuais” (MELO et al., 2011, p. 44). Nessa vertente o sexo é visto como mercadoria; há uma superficialização do sexo; a mídia tem importante papel como formadora de valores éticos sexuais e “o conhecimento sobre a sexualidade tende a ser superficial e vazio não a considerando como uma construção sócio-histórico-cultural”; há uma deserotização da sexualidade; e o sexo é visto como produto para consumo. Esta realidade é mais explícita fora da escola, mas chega a todo instante à comunidade escolar, trazida por todos aqueles vinculados a ela através de inúmeras formas: brinquedos, gírias, neologismos, imensa gama de objetos de consumo, especialmente os trajés (roupas, calçados e acessórios), imagens literárias, cinematográficas, musicais, teatrais, coreográficas, gestuais. Melo et al. (2011) exemplificam: piadinhas, músicas da moda, livros, revistas, expressões corporais, padrões

anedóticos, entre outros, exploram essa vertente da descompressão. Andrade (2011) salienta que:

Nesta lógica, temos é um verdadeiro consumo das relações, naturaliza-se o sexo como mercadoria, mecânica e deserotizada, quase sempre para fugir da frustração de não podermos nos reconhecer como sujeitos plenos. Nesta sobrevida capitalista, temos no desenvolvimento das comunicações de massa, e dentre elas a televisão (e hoje o ciberespaço com a internet e as redes sociais), que geram uma proliferação expansiva dos valores capitalistas. Por isso, nessa vertente os meios de comunicação se destacam como um dos maiores formadores de valores éticos-sexuais, como acontece nos programas veiculados de maneira geral, onde todos se identificam como iguais, com mesmas histórias, mesmas necessidades de forma superficial e vazia, não considerando a sexualidade como uma construção sócio-histórico-cultural. Todo este discurso “consumista” parece estar distante da escola, mas seus enunciados são expressos nas práticas e discursos e com muita intensidade nas falas, atitudes, nos conteúdos selecionados, nas revistas levadas, mesmo aquelas para recortes, nas expressões corporais, nos jeitos de dançar, nas piadas, nas músicas, gerando uma cilada da aparente “descompressão”. (p. 53)

É dentro desse modelo de sociedade de consumo que vivemos hoje. Dessa forma é nele que a boneca Barbie e seus filmes estão inseridos. Portanto, uma reflexão constante e crítica sobre a forma como fomos educados e como educamos pode contribuir para uma compreensão ampliada da dimensão humana da sexualidade, pois nos aperfeiçoa como sujeitos se buscamos uma sociedade melhor para todas as pessoas, estando sempre incluída a sexualidade.

De acordo com esses pressupostos, destaco como fortes indicadores da vertente Consumista quantitativa Pós Moderna: o consumismo exacerbado, os modelos de Ser consumidores; e a utilização do corpo pelas mídias de e para o comércio.

Essas quatro vertentes estão muito presentes, entrelaçadas, no dia a dia da sociedade brasileira, dentro e fora da escola, com maior ou menor ênfase, dependendo do contexto. Mas, além de categorizar essas quatro vertentes como repressoras, Nunes (1996) aponta possibilidades de uma vertente de caráter emancipatório e humanista denominada de vertente emancipatória, sendo que o autor assim define emancipatório:

Emancipatório, porque supõe uma profunda reflexão sobre a sexualidade de modo a elucidar suas contradições históricas, discutir suas bases antropológicas, investigar suas matrizes sociológicas e identificar suas configurações políticas. Deste modo, a metodologia que adotamos é a de compreender, no campo da sexualidade, sua relação com a base material e econômica de diferentes sociedades, de modo a tornar claras sua com relações de poder vigentes. (p. 227)

Nessa perspectiva a sexualidade é entendida como:

parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento pleno depende da satisfação de necessidades humanas básicas como desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, ternura e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O desenvolvimento pleno da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. (DECLARAÇÃO DOS

DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS, 1999 apud MELO et al., 2011, p. 55)

De acordo com Figueiró (2010), um educador sexual ou uma literatura alinhada com a Abordagem Emancipatória de Educação Sexual apresenta os seguintes aspectos:

orienta para o resgate do gênero, do erótico e do prazer na vida das pessoas; atenta para o respeito a todo tipo de diversidade, para o alcance dos direitos sexuais e reprodutivos e da saúde sexual; valoriza o aspecto informativo desse processo, podendo também dar ênfase ao aspecto formativo, no qual se propicie a discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; considera a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções; ajuda a compreender, ou alerta para a importância de se compreender, como as normas sexuais foram construídas socialmente, identificando nelas a presença da opressão; alerta ou mostra a importância de se alertar para repressões e autorrepressão; propicia questionamentos filosóficos e ideológicos; encara a questão sexual como uma questão ligada diretamente ao contexto social, influenciando e sendo influenciada por esse; dá ênfase à participação em lutas coletivas para transformações dos valores e das normas sociais ligadas direta ou indiretamente à sexualidade; considera importantes as mudanças de valores, atitudes e preconceitos sexuais da pessoa para o alcance de sua libertação e realização sexual. Porém, isto é encarado, também, como um meio para se chegar a novas normas e valores sexuais, que possibilitem a vivência da sexualidade como liberdade e responsabilidade, em nível não

apenas do indivíduo, mas da sociedade como um todo. (p.137)

Em tal concepção a sexualidade é vista como uma importante dimensão humana e como construção socio-histórico-cultural; os seres humanos são vistos como educadores sexuais uns dos outros nas relações do dia-a-dia; e o corpo é visto como lugar híbrido da natureza e da cultura (MELO, 2004).

Os indicadores por mim destacados nessa vertente coadunam com os que já apontou Adrande (2011): oportuniza o conhecimento e auto-conhecimento sexual; e educação sexual intencional para autonomia e para a humanização.

A seguir apresento um quadro síntese com as vertentes pedagógicas de educação sexual e seus indicadores:

Quadro 1 — Vertentes Pedagógicas de educação sexual e seus indicadores, com base em Nunes (1996)

Vertentes estudadas como categorias prévias	Indicadores desvelados como marcas das categorias prévias
Médico- Biológica	Determinismo biológico que deságua numa padronização de corpos fragmentados. Sexualidade como parte de um aparelho estático, o genital. Reduccionismo de gênero.
Terapêutica Descompressiva	Receitas, técnicas e metodologias da sexualidade. Mascaramento que serve como válvula de escape para uma aparente liberdade sexual.
Normativa Institucional	Normatização de modelos/maneiras de ser, de padrões de beleza. (padronização tradicional) Reforço de papéis sociais tradicionais adequados a homens e mulheres.
Consumista quantitativa Pós Moderna	Consumismo exacerbado, modelos de Ser consumidores. Utilização do corpo pelas mídias de e para o comércio.
Emancipatória	Oportuniza o conhecimento e auto-conhecimento sexual. Educação sexual intencional para autonomia e para a humanização

Fonte: Quadro inspirado no modelo criado por Kornatzki (2013)

Com esses indicadores é possível perceber que na atualidade a sexualidade muitas vezes já é entendida como

uma inseparável e fundamental dimensão humana, como a própria vida, englobando sentimentos, relacionamentos, sensualidade, prazer, erotismo, direitos, deveres, sexo, enfim o ser humano em sua plenitude, em sua totalidade (MELO et al., 2011, p. 28).

Todas essas questões já perpassam inclusive a vertente emancipatória de educação sexual, incluída aí a necessidade dela ser trabalhada na formação de professoras e professores, seres humanos tão sujeitos históricos, como todas as pessoas no mundo e, portanto, determinados e determinantes de modos de ser e agir, no que se refere à questão da sexualidade e aos processos de educação sexual sempre existentes entre as pessoas.

Reverendo os dias de hoje, no que se refere ao tema central da sexualidade, temos que questionar: a vida de uma maneira geral deve ser pautada em quais aspectos? Objeto de prazer, relação, paixão, direito, moral, religião, ciência, propaganda? É possível deixar de lado os pré-conceitos, julgamentos formados e as imposições aplicadas a nós, homens e mulheres ao longo da história? As regras estão tão fortemente estabelecidas e formatadas num modo de agir que não conseguimos alcançar delas a distância necessária, para refletirmos ou questionarmos sobre por que as seguimos?

O novo, mesmo se emancipador, é muitas vezes negado, simplesmente por estar fora da norma pré-estabelecida. Por isso, a importância de suscitarmos debates sobre liberdade, construção de conhecimento, tolerância, manifestação livre da sexualidade e respeito às diferenças. Há que estimular a recusa de pré-conceitos e de verdades ditas absolutas e promover o estímulo à liberdade de escolha. Todos esses são elementos preciosos, para que possamos viver nossa vida de forma responsável, livre, sem dominação e, portanto, plena. Nisso se constitui o emancipatório.

Para poder compreender um pouco mais essas relações, dentro do objetivo geral desse trabalho, buscamos então refletir sobre a categoria formação de professores, frente à temática da sexualidade. Nessa categoria, apoiamos-nos em Figueiró (2006), importante autora brasileira no campo de formação de professores e educação sexual, que afirma ser atualmente imprescindível pensarmos na formação intencional de

professores para a tarefa da educação sexual, uma vez que vivemos em uma sociedade que já percebe a necessidade e a importância de propostas intencionais de educação também dessa temática no processo educacional. A autora afirma que, como a formação inicial não vem sendo eficiente nesse sentido, a formação continuada deve acontecer dentro de um permanente modelo reflexivo de formação, levando em consideração a experiência, a história de vida, a prática pedagógica vivida e o saber construído pelos professores, além do exercício constante de reflexão em grupo.

Figueiró (2004) complementa ainda:

O ensino, concebido como uma profissão, impõe a necessidade de envolvimento dos professores num processo contínuo de formação. Vistos não mais apenas como quem transmite informações aos seus alunos, mas também como profissionais que criam e constroem conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, os professores, em sua maioria, vêm sentindo e reconhecendo a importância de estarem envolvidos, constantemente, num processo de crescimento pessoal, cultural e profissional. (p. 4)²

Perrenoud (2002), autor que escreve sobre a prática reflexiva no ofício de professor, (o que é também uma característica do caminho proposto por Figueiró), indaga em um de seus livros se a reflexão sobre a própria prática é um dos objetivos centrais da formação dos professores. O autor afirma a necessidade do desenvolvimento dessa prática reflexiva, ao longo de toda a vida profissional, citando exemplos negativos

² Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0163.pdf> (Acesso em 06 fev. 2013).

de professores que, em sua formação inicial, foram incentivados a desenvolver tal prática, mas que com os caminhos trilhados, despreocuparam-se ou afastaram-se dela. Acrescentaria: ou foram também ensinados/estimulados “a despreocuparem-se dela”? Sabemos que há ainda resistência a essa prática reflexiva constante em determinadas instituições de ensino por parte dos gestores e mesmo dos próprios professores, pelas mais variadas e alegadas razões, a serem exaustivamente estudadas, com vistas à sua transformação, podendo estes estudos apoiarem-se no que nos aponta Paulo Freire (2010):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (p. 38-39)

Mas o que não pode ser esquecido ou velado em qualquer prática reflexiva, na formação regular e/ou continuada dos profissionais da educação, é que o mundo vivido e analisado, seja qual for o enfoque de uma investigação, é sempre sexuado. A reflexão crítica sobre a educação sexual e a sexualidade pode servir de subsídio permanente para a própria prática pedagógica. Dessa forma, entendo que, atentar para a visão da emancipação em busca de cidadania, sem atentar para a dimensão humana da sexualidade é uma falácia. Seria como tornar-se um “meio cidadão”, uma vez que a sexualidade é uma dimensão ontológica, que não se desprende da humana. Além disso, o mundo que conhecemos e, portanto nele, professores e professoras, alunos e alunas, estão ainda hoje imersos em uma educação marcada por vertentes fortemente repressoras de educação sexual. Isto porque, embora existam propostas

emancipatórias sendo vivenciadas, somos tão fortemente cobrados pelo sistema hegemônico vigente que acabamos por repetir “receitas” estereotipadas sobre o tema, sem ter noção clara de que a educação sexual sempre está ocorrendo em nós, professoras e professores, e nas crianças. Essa educação sexual é atualmente fortemente influenciada por meios midiáticos cada vez mais poderosos, que também refletem e reproduzem paradigmas sobre tudo, inclusive sobre a dimensão da sexualidade.

Relembramos que paradigmas são visões de mundo, são perspectivas específicas de se olhar e interpretar um determinado modo de vida humano.

Azibeiro, dialogando com Morin registra que chamamos paradigmas às estruturas de pensamento que, de modo quase que inconsciente, comandam nosso modo de ser, de olhar, de viver, de fazer, de falar sobre as coisas e sobre nós mesmos. São os nossos sistemas mentais, que filtram toda a informação que recebemos: ignoramos, censuramos, rejeitamos, desintegramos o que não queremos saber. Não os entendemos como modelos, rígidos e acabados, mas como horizontes, que se ampliam e se modificam a cada passo dado, ou teias de significados, sempre se re-tecendo e articulando. (MELO et al., 2011, p.38)

Esse conhecimento é constituído pelos seres humanos no embate humano-humano-mundo, portanto é produzido pelas pessoas, para pessoas, nas relações e nas práticas sociais. Essa ciência/conhecimento se expressa por meio de paradigmas, conforme conceito acima. Portanto, entendemos que, em relação à educação sexual, vivemos ainda hoje prioritariamente, visões de mundo que são paradigmas desumanizadores. Dessa forma, entendemos que é fundamental buscar a compreensão dessa temática por professores e

professoras, para oportunizar-lhes momentos de sensibilização sobre a necessidade de um debate crítico e intencional sobre educação sexual, com o intuito de auxiliá-las na construção de processos de emancipação dos sujeitos. Paulo Freire (1987) reflete sobre essa questão ao afirmar que:

Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (p. 43)

Portanto, nessa busca pela emancipação do ser humano é extremamente importante compreender como os professores são educados sexualmente em seus processos formais de educação, como nos desafiam os trabalhos de Figueiró (2006), Melo (2004), Silva (2001), que já apontam nessa direção, por entendê-los como seres também históricos e que, como nós, educadores em geral, estão submetidos, na maioria das vezes, a uma negação que, na verdade, expressa a repressão da dimensão da sexualidade. Esses professores e professoras na maioria das vezes, não têm espaços próprios para momentos de reflexão sobre a ação educativa, aí incluída a sexualidade. Isto revela parte da repressão histórica que ainda sofremos em relação a essa temática: não se oportuniza essa reflexão, impedindo-se aí a oportunidade de despertar a vontade de busca de novos caminhos.

O movimento dialético de reflexão-ação-reflexão tem importância fundamental na prática educativa e, especialmente, no que se refere à educação sexual intencional. Carvalho (2009), em sua dissertação de mestrado, salienta a necessidade

de a educação sexual intencional ser um componente dos currículos de formação de professores, de forma que não seja vista como anomalia, mas como parte da educação geral fundamental, como relata Carvalho (2009):

É importante que a comunidade escolar seja capaz de não confundir educação para uma sexualidade emancipatória apenas com a mera introdução de um espaço na estrutura curricular, uma aula informativo-instrucional, mas perceber que é preciso um projeto coletivo amplo, multidisciplinar, uma intervenção para discutir a significação do ser homem e do ser mulher vigente e presente em todos os momentos de vivência escolar e social. (p. 57)

Reafirmamos que estimular a compreensão crítica de professoras, no caso desse trabalho da Educação Infantil e dos Anos Iniciais sobre essa temática é importante, porque currículos escolares, onde se relacionam docentes e suas crianças, são plenos de sexualidade, mesmo que na maioria das vezes oculta ou negada, porque propostos e vivenciados por e para pessoas, sempre sexuadas. A educação muitas vezes ainda transmite a ideia de que a escola é “assexuada” em suas práticas, e por consequência disto, a educação sexual no contexto escolar, com vieses repressores, muitas vezes passa despercebida. Portanto, processos intencionais de educação sexual numa perspectiva de emancipação do ser humano podem em muito ser potencializados, por exemplo, com a oferta de disciplinas de sensibilização sobre a temática incluídas na grade curricular, bem como pela produção de projetos que propiciem reflexões sobre a própria educação sexual intencional nos currículos de formação de professores, com conteúdos que avancem na direção de uma sensibilização para os direitos sexuais entendidos como parte indissociável dos direitos humanos, como aponta Melo et al. (2011) ao

definir a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais³ como “uma expressão coletiva mundial muito viva e marcante de um novo paradigma emancipatório de vida e de educação sexual” (p. 55).

Trabalhos recentes do Grupo de Pesquisa EDUSEX de Florianópolis, como os de Carvalho (2009), Andrade (2011), Kornatzki (2013) usando como apoio o quadro teórico das vertentes pedagógicas de educação sexual, tem se preocupado com o desvendamento desse panorama e a busca de espaços de sensibilização para a discussão sobre o tema e isso coaduna com o que Paulo Freire fala sobre a necessidade permanente de reflexão. O Grupo Edusex por exemplo, procura por meio de provocações e explicitação de contradições, criar espaços na formação regular e/ou continuada de professores, para fortalecer a capacidade dos docentes de realizar práticas pedagógicas reflexivas, assim como aponta Perrenoud (2002):

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando no ano seguinte se

³ A Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais é um documento datado de agosto de 1999, que foi construído e aprovado, em plenário do XV Congresso Mundial de Sexologia ocorrido em Hong Kong, na China. A declaração “lista princípios em que constam, com muita propriedade, clareza e beleza, os direitos básicos de liberdade, igualdade na diversidade, saúde sexual e educação sexual do ser humano” (MELO, 2011, p. 55). (anexo A)

iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e identidade particulares. (p. 44)

Brasil (2009) contribui com seu enfoque sobre uma prática pedagógica reflexiva no que tange à educação sexual:

Adotar uma prática pedagógica reflexiva passa por um trabalho com toda a comunidade escolar, a começar pela participação da família, incluindo-a nas reflexões que serão realizadas em sala, dividindo essa responsabilidade de educar sexualmente, intencionalmente, os seus filhos, pois é a família a primeira responsável por essa educação sexual, seja ela intencional ou não, emancipatória ou castradora. (p. 52)

O educador e a educadora e seus/suas discentes têm o papel de ensinar, aprender e reaprender simultaneamente um com o outro. Isso faz com que a visão tradicional de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o que não sabe seja rompida. Todos sempre sabem alguma coisa e por isso a experiência de vida e o diálogo são tão importantes (FREIRE, 1983). Isto é também o caminho de processos calcados na vertente emancipatória de educação sexual.

O diálogo tem um papel importante, inclusive na descoberta da realidade dos alunos, o que possibilita ao docente adequar o conteúdo do ensino ao seu alunado. Dessa forma, trazendo a realidade do aluno para o caminho educativo o processo de ensino aprendizagem torna-se muito mais agradável e satisfatório, porque pautado na vida concreta.

Kornatzki (2013) no que se refere à educação sexual intencional, afirma:

Todos os argumentos a favor e as possibilidades apontadas para construção de uma educação sexual emancipatória mostram a importância de se fortalecer e difundir, a fim de favorecer o desenvolvimento de projetos educacionais tendo como base os indicativos apontados por essa proposta. A transformação da realidade passa necessariamente pelo processo educacional, daí a necessidade de projetos intencionais de educação sexual que reflitam sobre os aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos da sexualidade, sem negar também o conhecimento dos aspectos biológicos voltados ao direito à saúde sexual das pessoas. (p. 76)

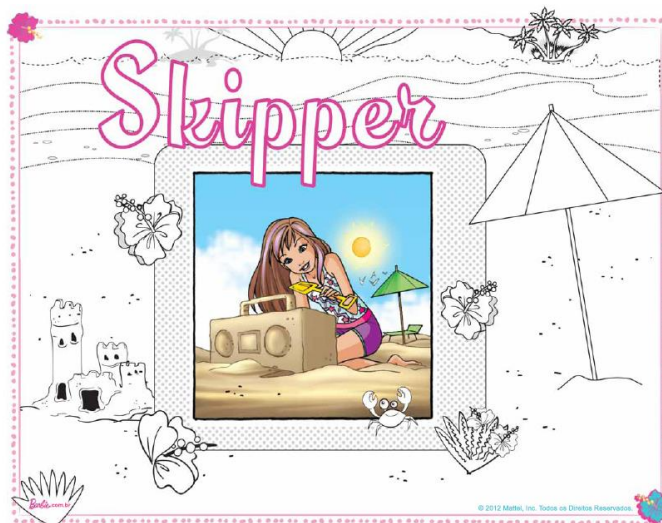
Uma das alternativas hoje para se trabalhar intencionalmente com a educação sexual em sala de aula numa perspectiva emancipatória é por meio da utilização de diferentes linguagens midiáticas. Telenovelas, programas de rádio, reportagens e entrevistas em jornais, livros, CD's, DVD's, *internet*, filmes infantis, podem ser grandes aliados da prática pedagógica. Sabemos, por exemplo, como é espantosa hoje a repercussão dos produtos da boneca Barbie, assim como de outros personagens que são adaptados em diferentes mídias, mas neste trabalho nos debruçaremos especificamente sobre os filmes voltados para as crianças, dentre eles, o da boneca "cinquentona". Nesse sentido a educação sexual intencional pode também se aproveitar deste fenômeno que existe para além do espaço escolar formal, mas que pode ser nele trabalhado, reconstruindo-o na escola de uma maneira crítica-reflexiva, auxiliando na reconstrução de uma rede de significados culturais e comportamentais.

Precisamos buscar cada vez mais formas de compreender as motivações e influências sobre o comportamento humano estudando as relações que nós e nossos alunos estabelecemos com o mundo, em várias

linguagens midiáticas, com ênfase no desvelamento dos nossos e dos seus processos de educação, sempre educação sexual. Desvelando nosso caminhar nesse tema, bem como as vivências deles nesse processo, será possível ampliar conhecimentos e potencialidades que possibilitem experiências pedagógicas mais significativas para todos os envolvidos.

Certamente estamos diante de um grande desafio: refletir sobre e refazer nossas práticas pedagógicas, para buscar a sintonia devida com nossos educandos concretos, reais; para isso as análises crítico-reflexivas do contexto, contexto este sempre sexuado, desvelado nas aproximações entre família, professores e professoras, alunos e alunas, na escola nos dias atuais, são imprescindíveis. E dessa caminhada dialógica a compreensão da dimensão da sexualidade ser parte indissociável do existir humano é eixo fundamental de qualquer processo de formação de professores reflexivos e substrato inseparável de sua prática pedagógica. Como disse Paulo Freire, sabiamente: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Uma vez que entendo que o conhecimento é produzido a partir do embate dialético entre os indivíduos mediatizados pelo mundo, aqui tomo a liberdade de acrescentar que este conhecimento é hoje “mediatizado” com muita força, como veremos no capítulo seguinte, quando trato mais especificamente da boneca Barbie, ícone midiático, há mais de 50 anos.

Figura 2 — Skipper – irmã da Barbie



Fonte: http://br.barbie.com/activities/friends/sisters-and-pets/pdf/Tropical_Vacay_Skipper.pdf (Acesso em 30 jan. 2014).

3 REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DE FILMES DA BARBIE NA EDUCAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS

Ela é uma princesa
E dá pra se notar,
Ela é uma princesa
Nasceu para brilhar.⁴

3.1 A INFLUÊNCIA DE FILMES DA BARBIE SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL DAS CRIANÇAS: NA BUSCA DA COMPREENSÃO DE PROFESSORAS SOBRE O TEMA

Nos últimos anos cresceram, em grande número, as pesquisas sobre as diferenças pedagógicas exigidas nos processos de ensino-aprendizagem uma vez que as novas gerações, principalmente a nascida já no século XXI, tem sua educação acelerada pelo contato constante com a Sociedade do Conhecimento, uma vez que a criança já nasce inserida neste mundo repleto de várias linguagens midiáticas, o que vem causando, entre outras coisas, profundas transformações sociais e culturais, com um crescente aumento da velocidade das aprendizagens e descobertas. Neste texto pretende-se realizar algumas reflexões sobre esse fenômeno, em interface com a temática da educação sexual, em especial na afirmação da necessidade de buscar a compreensão de professoras sobre as influências dos filmes da Barbie, em processos de educação sexual de crianças. Esses filmes são vistos aqui também como produtos que têm grandes possibilidades educacionais no que se refere a processos de educação sexual. Educomunicação é entendida aqui como a propõe Soares⁵, que a define como um conjunto das ações destinadas a:

⁴ Trecho de música cantada pela Barbie no filme: *Barbie: Escola de Princesas* (2011).

⁵ Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/27.pdf> (Acesso em 15 out. 2013).

1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens);

2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação);

3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade).

Carvalho (2009), frente ao fato de ser cada vez maior a presença de diferentes linguagens midiáticas no cotidiano das escolas, acrescenta ao papel do professor a necessidade de ser também um educador:

em um momento histórico em que as informações se processem de forma avassaladora, o educador, professor que integra os diferentes meios em sua prática

pedagógica, precisa buscar estratégias que estimulem esse jovem, criado na era das chamadas novas tecnologias, interagindo com o educando num processo em que os dois são sempre aprendentes. (p. 132)

Não há como negar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e nelas, os vários meios de comunicação, e neles, os filmes da Barbie, ainda hoje, após quase sessenta anos de existência dessa boneca icônica, exercem um grande poder educativo sobre as crianças, advindo da constante interação dessas com essa linguagem midiática, que está presente há tanto tempo, no nosso dia-a-dia.

Sartori e Soares (2005) nos ajudam nessa reflexão com a seguinte reflexão:

A explosão das tecnologias da comunicação e informação leva o pensador a afirmar que mais que a utilização de uma técnica ou tecnologia, a problematização e a conscientização são fundamentais no ato pedagógico. Isso não significa ignorar ou rejeitar novas tecnologias ou linguagens; ao contrário, é preciso apropriar-se delas, com critério, para reavivar a humanização do homem: é preciso discutir os meios de comunicação e a quem eles servem. É uma crítica política e não tecnológica. (p. 9)

Devido a essa problematização e à conscientização intencional, sobre ser necessária uma crítica política em cada ato pedagógico nas mais diferentes mídias e seus efeitos na educação e no processo de ensino-aprendizagem cotidiano, esses são temas que precisam estar em constante discussão nos espaços educacionais, pela forte presença das mídias nas práticas sociais cotidianas. Sabemos que as mídias têm ganho grande espaço nessas práticas, por conta do avanço tecnológico

atual, mas muitas vezes, nossas práticas não refletem esse nosso conhecimento. Dessa forma é fundamental refletirmos criticamente com os profissionais da educação sobre as influências que as diferentes linguagens midiáticas vêm causando nos processos de ensino-aprendizagem das crianças na contemporaneidade.

Nesse trabalho, mídia é entendida como a entende Setton (2011), que afirma ser:

todo aparato simbólico e material relativo a produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte material como livros, cd's, etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo de produção da cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas, emissoras de TV, rádio ou internet. Uma produção de cultura realizada de maneira industrial – sistematicamente veiculada pelas instituições dos campos, editorial, fonográfico, televisivo, radiofônico, cinematográfico e publicitário, possibilita a maior circulação de referências de estilos de vida, ideias e referências de comportamento. (p. 7)

Portanto, evidencia-se acima que as diferentes mídias têm relação direta com a educação, uma vez que estas desenvolvem função sempre educativa, como afirma a autora ao registrar “as mídias, enquanto agentes sociais de socialização, agentes sociais da educação”. Para Setton (2011):

As mídias são tão poderosas quanto seus companheiros de prática pedagógica, como a

família e a escola, por exemplo. A particularidade do mundo contemporâneo é que essas instâncias vivem hoje em uma intensa rede de interdependência com as outras agências socializadoras, agindo simultaneamente na formação de moral e cognitiva do indivíduo na atualidade. Entretanto, a relação que mantêm entre si pode ser expressa a partir de arranjos muito variados. São relações que chamo de complementaridade ou mesmo ruptura. As instâncias educativas podem ser aliadas ou podem viver em conflito constante. (p. 8-9)

Há também que se pensar e levar em conta a singularidade e complexidade de cada universo educativo seja ele escolar, familiar ou social, pois sabemos que hoje todas as práticas educativas, direta ou indiretamente têm presente a inserção das mídias; às professoras cabe desvelar, na pluralidade de seus alunos, suas individualidades, e aproximar-se do universo deles. Para tanto é preciso reconhecer que nós, adultos de hoje, “somos Imigrantes Digitais nos relacionando com Nativos Digitais” (CECCHETTINI, 2011, p. 01). O mercado de trabalho já entendeu a nova dinâmica dos nascidos no ambiente digital, e já recebeu empresas idealizadas por eles, como *Google*, *YouTube* e *Facebook*. As empresas já começaram a se preocupar com esses jovens e buscam atrair esta geração para serem seus futuros empregados (CECCHETTINI, 2011). Mas, e o mundo do trabalho, e nele a escola, que vai além da questão de mercado, como lida com essas inovações? E nele como ficam as propostas educacionais que se propõem emancipatórias, inclusive as intencionais de educação sexual? Hoje, a maioria dos envolvidos em processos educativos formais, neles também os professores e professoras, demonstra resistência a mudanças, mas, como afirma Cecchetti (2011):

Este é um momento polifônico, de vozes que precisam se juntar. Os professores estão num modelo criado no século XIX, o de prisão e igreja, no qual o professor é um pregador e a interatividade é mínima. Mas a era polifônica obrigada que o ambiente seja interativo. Eles precisam se abrir para as novas tecnologias e novas formas de pluralidade. (...) somos imigrantes digitais (Boomers e Geração X) nos relacionando com Nativos Digitais (incluindo parte da Geração Y, pois transita entre o analógico e o digital). (p. 3)

A essa afirmação acima podemos apor também a fala de Freire (2000) na qual:

A transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque é histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. (p. 54)

Não se pode esquecer, nos processos reflexivos necessários sobre o contexto atual de nossos alunos, inclusive os de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, que esses já nasceram com os computadores, *internet* – são nativos digitais – e já estão naturalizados com as diferentes linguagens midiáticas, diferentemente de nós, imigrantes digitais, cuja maioria ainda não se sente tão à vontade com as mídias de hoje, uma vez que elas nem sempre fizeram parte do nosso

cotidiano. E é esse conflito entre gerações que encontramos também na escola contemporânea: de um lado, alunos nativos digitais e, de outro, professores imigrantes digitais, temerosos frente às novas linguagens midiáticas. Mas os filmes infantis já estão mais naturalizados nesse contexto, sendo mais aceitos pelos docentes como dispositivo pedagógico⁶ de apoio às suas aulas. Filmes mesmo que em outros sistemas de apresentação (*internet*, etc.), fazem parte da vida dessas professoras de hoje e há longo tempo, e são usados por elas com mais propriedade e aparentemente, com maior facilidade. Dentre eles os da Barbie, que são ainda muito comuns no universo da Educação Infantil, apesar da variedade de novos ícones surgidos para o público infantil.

Essas linguagens midiáticas sempre estão vinculando ideias e concepções sobre quase tudo e também sobre sexualidade e estão educando sexualmente a todas as pessoas, mesmo que, muitas vezes, aparentemente, essas ideias e concepções estejam ocultas. Frente a esse contexto, portanto, há que buscar ampliar a compreensão do que está por trás das escolhas de professores e professoras quando se trata do uso de materiais midiáticos, dentre eles os filmes da boneca Barbie, especialmente nessa pesquisa, o que trata de Escola de Princesas.

Há que desvelar a compreensão de docentes sobre o porquê dessas escolhas, tendo sempre presente nessa busca a perspectiva de que somos seres sexuados no mundo, educando-nos uns aos outros nas relações sociais sexuadas que estabelecemos no mundo, sendo, portanto, todas as pessoas,

⁶ Compartilho do que Fischer (2002) entende como dispositivos pedagógicos da mídia, aqui os filmes infantis, especialmente os da boneca Barbie como um deles, partindo da compreensão de que as mídias atuam “[...] no sentido de participar efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.” (p. 153).

inclusive os profissionais da educação, educadores e educadoras sexuais uns dos outros/as.

A necessidade dessa compreensão crítica brota do fato inegável de que mesmo essas escolhas aparentemente simples de filmes infantis, dentre eles, os da Barbie, contribuem, queiram ou não, saibam ou não as docentes, para os processos de educação sexual de suas crianças e mesmo dos seus, na maioria das vezes num processo de educação e formação continuada não intencional, sustentado por um currículo oculto que em muito contribui em processos de alienação das pessoas sobre a dimensão da sexualidade.

Neste sentido, buscar ouvir professoras considerando essa questão midiática que permeia seus cotidianos pessoais e profissionais, pode ajudá-las a ter momentos de reflexão crítica e consciente sobre a própria prática. Um dos objetivos da investigação que dá origem a essas nossas reflexões é, portanto, proporcionar às professoras um momento de reflexão sobre algumas de suas escolhas pedagógicas, para que elas, por sua vez, possam vivenciar com suas crianças, interações formativas mais qualificadas quando usam o apoio das várias linguagens midiáticas, buscando estimular a caminhada dessas docentes na direção de fortalecer a perspectiva de uma educação libertadora e nela, a de uma educação sexual emancipatória, apontada por Freire (2000):

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. (p. 40)

Nessa perspectiva freiriana reafirmamos que há que se saber o que, na maioria das vezes, ainda não se sabe: o fato de que a educação sexual perpassa todas as pessoas e suas relações sociais no mundo todo, todo o tempo, inclusive nas comunidades escolares, onde crianças e professoras se educam também sexualmente. Reafirmamos que essa educação sexual, muitas vezes não intencional, mas sempre presente, por mais que passe despercebida, é intensificada hoje pelas mídias e nela os filmes e, dentre eles, os da personagem Barbie.

Os desenhos, como os desses filmes, influenciam com muita força as crianças e são plenos de valores ideológicos. Muitos estudos já realizados apontam como as crianças os vêem, mas agora é importante compreendermos como as professoras os compreendem, uma vez que muitos deles são utilizados nos diferentes espaços educativos nos quais as crianças circulam, tais como as escolas e seus próprios lares. É certo que nem todas as crianças os assistem diretamente, mas, mesmo para estas, os personagens e os enredos estão presentes em suas vidas via mercadorias/produtos oriundos da personagem e talvez tenha estado no passado dessas professoras, bem como estão com certeza no seu presente, via seus filhos e filhas, alunos e alunas, uma vez que a Barbie é uma personagem que atravessa já muitas décadas, personagem essa que é criação de um ser humano que nela põe as marcas de seu entendimento de mundo.

E isso tudo nos leva a refletir: será que há clareza das docentes sobre o que a personagem representa? As professoras compreendem o currículo oculto que permeia esses enredos? Professoras também são sujeitos históricos, como seus alunos, e juntos, eles tecem diversas e intensas trocas educativas no seu cotidiano. Como será então que essas professoras compreendem as influências dos filmes da boneca Barbie nos processos de educação sexual desses seus alunos?

Hoje é inegável que a boneca Barbie influencia inclusive o comportamento das crianças como consumidores, pois a personagem está estreitamente ligada ao surgimento da sociedade de consumo. Ela foi inserida dentro desse modelo de sociedade, numa realidade capitalista. Nesse sentido Sartori, Souza, Kamers (2011) sinalizam que:

Há um conjunto de produtos comercializados a partir de personagens de desenhos animados e filmes infantis. Não raro, no caminho das escolas, vemos meninas e meninos usando mochilas, roupas e calçados que trazem estampas de vários personagens (*Barbie*, *Power Rangers*, *Ben 10*, *Carros*, *Batman*, *Pequena Sereia*, *HotWheels*, *Homem Aranha*, *Minie*, etc). (p. 4, grifo nosso)

Percebemos claramente que a personagem Barbie, nesses anos, se desdobrou em muitos produtos, além da boneca em si. A personagem, em suas versões e mais, com o que é proposto pela sua aparência e as histórias/produtos que a cercam, forma e funde valores, cria tendências, torna-se forte mercadoria, o que envolve também e sempre, questões profundas relativas à dimensão da sexualidade, pelo papel de mulher que a boneca representa, e portanto, também o de homem, pelos estereótipos que difunde.

Revedo a literatura sobre o tema, percebemos que já existem várias pesquisas relacionadas à personagem, muitas inclusive nas áreas da propaganda, design, moda, consumo etc., sendo que há várias pesquisas buscando desvelar motivações, crenças, atitudes ou sensações subjacentes em estudos que podem ser encontrados em artigos publicados na web, afirmando que a boneca Barbie influencia o comportamento do consumidor infantil. Entretanto, uma análise voltada para a

influência da personagem nos processos de educação sexual de crianças é ainda pouco explorada no Brasil.

Por todas essas questões há que desvelar a compreensão de professoras sobre as influências de filmes da Barbie em processos de educação sexual de crianças, ou seja, como compreendem a educação sexual ali subjacente, expressa nas falas, posturas, comportamentos, analisada a partir das vertentes pedagógicas brasileira de educação sexual categorizadas por Nunes (1996).

Entendemos ser necessário esse estudo, pois pode fornecer indicadores de como propor a construção de propostas intencionais de educação sexual emancipatória, com apoio de um uso crítico-reflexivo das tecnologias, dentre elas os filmes infantis, e nesses, os da Barbie.

É urgente e necessário estimular junto aos/as profissionais da educação a vivência de processos pedagógicos calcados no uso crítico das tecnologias e das suas várias ferramentas midiáticas, inclusive no que tange à dimensão da sexualidade que é, na maioria das vezes, reprimida num perverso currículo oculto. Nesse sentido, Melo, Teixeira e Pacheco (2012) já alertavam que:

Nos dias de hoje não há como negar a importância da utilização das diversas tecnologias como ferramentas pedagógicas, capazes de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tornando assim as instituições escolares mais próximas dos estudantes, e possibilitando inclusive que a temática de sexualidade possa ser trabalhada intencionalmente com maior amplitude e motivação dos envolvidos, auxiliando na sensibilização e no debate sobre a dimensão humana da sexualidade. (p. 197)

Reafirmamos ser a questão da educação sexual e suas interfaces com as mídias parte importante de um processo de sensibilização e debate sobre a dimensão humana da sexualidade. Nessa abordagem compartilhamos com Freire e Guimarães (2011) a ideia de que:

É evidente que a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vem surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, as superam de longe (p. 44)

Ao mesmo tempo é preciso estar sempre atento sobre o fato de que as tecnologias são fruto da ação humana, o que por sua vez as torna sempre plenas de intencionalidades. Alertamos ainda os autores acima citados sobre o fato de que:

pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita de alguma coisa contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 236)

Neste movimento dialógico entre as crianças, professoras e as mensagens transmitidas pelas linguagens midiáticas, dentre elas os filmes da Barbie, a comunicação ocorre e é sempre “de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita de alguma coisa contra algo ou contra alguém, nem sempre claramente referido” (p. 236), como colocam os autores acima.

Hoje a massiva existência dos meios de comunicação e as diferentes linguagens midiáticas presentes no nosso cotidiano influenciam muito a maneira dessa geração ver o mundo. Muitas vezes, as crianças que recebem tais informações são muito pequenas, como é o caso, por exemplo, da Educação Infantil, e ainda incapazes de tecer por si mesmas relações críticas com esses meios, mas, mesmo assim, sempre interpretam e criam significados com as mensagens absorvidas, mesmo que isto não seja plenamente percebido pelos educadores e educadoras.

Coutinho e Quartiero (2008) enriquecem essa discussão ao afirmar que:

É fato o caráter ideologizador das mensagens da televisão e seu poder de sedução, que universaliza hábitos e cria no imaginário o ideal de uma sociedade nacional unida e democrática. Mas, as formulações teóricas que apontam a televisão como dominadora de espectadores passivos e acríticos, dirigida por donos que maquinam fórmulas de submissão plena da população, há muito são contestadas por teóricos, dentre eles Martin-Barbero (1987), que define o espectador como ator no processo de recepção, capaz de questionar as mensagens e contrapor-se às expectativas de emissores. (p. 11)

Dessa forma, cabe aqui ressaltar a importância de buscar estabelecer relações mediadoras críticas a serem

vivenciadas pelos adultos, nas suas práticas educativas com crianças, quando apoiadas essas práticas com materiais oriundos de diversas mídias, como se fossem neutros e não transmitissem valores. Não podem as crianças estarem “entregues aos meios midiáticos”, sem espaços onde ocorram relações mediadoras críticas quase que imediatas, principalmente durante a prática pedagógica escolar onde ocorre, muitas vezes, o uso intencional pelas professoras de material como os filmes infantis, dentre eles também os da Barbie.

O educador e a educadora devem sempre estar atentos a esse entorno, mas também devem atentar para além dele e olhar criticamente do micro – o seu cotidiano, ao macro – a sociedade atual, retornando ao seu dia a dia. Para Paulo Freire (2006), o professor e a professora devem partir da realidade, problematizá-la e então buscar transformá-la. Freire fala em educação com uma intencionalidade, como ação política e afirma que a educação não é neutra. Para ele, a educação deve ser fundamentada em uma concepção de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de relação humano-humano-mundo.

Entendemos ser qualquer processo educativo sempre fundamentado nessas concepções, saibamos ou não disto. O que devemos fazer é qualificar essas concepções, numa abordagem emancipatória. Na medida em que os sujeitos mediatizados pelo mundo conhecem e se comunicam sobre a realidade, o diálogo ganha sentido existencial e político, pois possibilita ao docente e ao aluno serem sujeitos não só de conhecimento, mas também da sua história e da sua cultura, tornando-os capazes de entenderem a sua realidade, para problematizá-la e modificá-la. Arruda (2012) alerta-nos:

Na educação, a mediação surge como possibilidade de levar adiante novas posturas

voltadas à tolerância e ao respeito a diferentes visões de mundo dos envolvidos no processo de aprendizagem. O professor, como mediador de conflitos e emoções, incorpora uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática “de transmissão de conhecimento e prescritiva” para outra construída na perspectiva da relação. Trata-se de uma mudança paradigmática para a educação: educadores aprendem ao mesmo tempo que os educandos. (p. 296)

Relembremos que, a partir da história expressa nos filmes da personagem Barbie, as crianças constroem cenários sociais e particulares no imaginário infantil, dando também vida a eles, com profundos significados para a existência humana, reforçando ou transformando paradigmas. E, nesse contexto, a dimensão da sexualidade está inclusa sempre, mesmo que não percebida, já que é inseparável do existir humano.

Como apontou Nunes (1997)

a sexualidade é, de maneira privilegiada, o terreno híbrido entre o pessoal e o social, encruzilhada confusa onde se articulam o ser e o existir individual de cada um de nós. (p. 16).

Isso pode ser relacionado ao estudo da personagem Barbie em seus filmes, por exemplo, quando suas atitudes levam especialmente crianças do sexo feminino que a assistem a um processo de imaginação e de busca de transformação das meninas, no caso, de transformação em “princesas”, que é o destaque do filme utilizado nessa investigação. Isso porque é fato conhecido que a Barbie muito aparece nas atitudes das crianças que tanto buscam imitá-la, tornando-se “lindas

princesas”, como também vivenciam valores, ao colocar a boneca em situações que elas já percebem ao seu redor. Nesse exercício de buscar um modelo de vida para meninas, colocam a boneca para fazer o que elas gostam, ou são ensinadas pela personagem a gostar, como ir ao *shopping*, fazer algum esporte, namorar etc. Criam as crianças, majoritariamente as meninas, estórias envolvendo família, namorados, amigas da boneca, pois a Barbie pode estar casada, com filhos, ou solteira, indo ao restaurante com seu namorado, sendo que na estorinha infantil, eles brigam, fazem as pazes, etc., ações permeadas por definições pré estabelecidas de maneiras de ser e estar hoje no mundo, como meninas e meninos, enfim como mulheres e homens.

Essas estórias refletem o poder dessa mídia e do estímulo ao consumismo, pois para crianças, e muitas adultas e adultos, dentre elas talvez muitas das professoras, a Barbie é um modelo perfeito da mulher moderna, inclusive em seu modelo de corpo “perfeito”, representando aquilo que muitas meninas e mulheres adultas gostariam de ser, e que muitos homens esperam que sejam.

Mas há que lembrar que Kenski (2009) chama nossa atenção para as evidências de que:

Os vínculos entre conhecimento poder e tecnologia estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relação social. Enciclopédias, dicionários, livros, revistas e jornais, por exemplo, são criados em contextos definidos e apresentam informações sobre a ótica de seus autores e editores, ou seja, a informação veiculada em jornal, revista ou livro não envolve a totalidade de informações sobre determinado assunto nem pode ser considerada totalmente isenta e imparcial. (p. 17)

Relembremos que filmes infantis também são linguagens midiáticas importantes que apresentam informações sobre a ótica de seus autores, que produzem cultura, educam, intencionalmente ou não, claramente ou subliminarmente, trazendo informações, imagens, representações, e estão presentes nas escolas, não podendo ser considerados nunca como isentos e imparciais, nem assexuados.

Hoje essas diferentes linguagens causam muita influência sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria das práticas pedagógicas vividas pressupõem e usam apoio de exemplos da vida cotidiana onde a literatura, o cinema, a música e as demais artes, com seus inúmeros personagens, estão constantemente presentes, delineando modelos dessa vida cotidiana, muitas vezes sem que os usuários dessas ferramentas midiáticas reflitam sobre quem definiu e o porquê esses modelos. Reafirmamos nossa questão central: como as professoras compreendem esse processo?

Nessa direção reflexiva, buscar compreender as interfaces entre educação e sexualidade, a partir de filme da personagem Barbie, meio midiático cada vez mais poderoso, pode propiciar espaço para as professoras vivenciarem reflexões críticas urgentes e necessárias sobre os paradigmas e as vertentes pedagógicas de educação sexual que estão embasando a maneira como as crianças vivenciam a sua sexualidade, ou seja, como vivenciam um processo diário de educação sexual, inclusive nas salas de aula.

Processos intencionais de educação sexual, numa perspectiva de emancipação do ser humano, podem em muito ser potencializados com o uso crítico de materiais já existentes, bem como com a produção pedagógica de materiais que expressem conteúdos na direção de sensibilização para a temática da dimensão da sexualidade, entendida como parte indissociável da vida humana.

Para tanto é preciso repensar esses fenômenos, dentre eles, refletir sobre a possibilidade de uso crítico de filmes da

boneca Barbie, frutos que são esses filmes de seres humanos, e, portanto, plenos de intencionalidade, pois reafirmamos que esses filmes muito influenciam os processos educativos destas crianças que estão indo hoje para a escola. Dessa forma se faz necessário pensar esses fenômenos de modo crítico sistemático, buscando desvelar a compreensão de professoras sobre esse tema, por entendê-las como seres em permanente vir a ser, capazes de se constituírem profissionais cada vez mais preparadas para um uso crítico das tecnologias, com o desenvolvimento de competências que as auxiliem a questionar e avaliar cada uma dessas ferramentas midiáticas, podendo então perceber o conhecimento que brota das mídias e gerando novos conhecimentos críticos a partir delas, entendendo-as reflexivamente no seu existir junto ao contexto dessas crianças que vivem cotidianamente permeadas por essas linguagens desses novos tempos.

Há que atentar especialmente para a questão da construção das maneiras dessas crianças constituírem-se como pessoas sexuadas, pois pode a investigação levantar indicadores de categorias fundamentais presentes na compreensão dessas professoras a partir desses filmes, e que possam ajudá-las no desvelamento de que, na maioria das vezes, estão ajudando a subsidiar um currículo oculto, reificador de maneiras repressoras de viver, especialmente para as mulheres, e por consequência, para os homens, refletindo-se, portanto em todo o espaço social contemporâneo.

3.2 A BONECA BARBIE E SUA HISTÓRIA

A Barbie é hoje mais que uma boneca, é um ícone cultural que acompanha uma série de produtos licenciados como materiais escolares: lápis, canetas, mochilas, lancheiras, até cosméticos: cremes, *shampoos*, cremes dentais, filmes e roupas. Barbie se tornou hoje uma marca de sucesso

consolidada através de muita publicidade e marketing. Mas, antes de tudo, é preciso contextualizar o universo da boneca Barbie e para isso precisamos contar um pouco da sua história.

Reverendo a pesquisa de Silva (2009), dela extraímos que foi com a criação da boneca, datada de 9 de março de 1959, produzida pela empresa Mattel que tudo começou. Foi por acaso que Ruth Handler, esposa de Eliot Handler – fundador da empresa norte americana Mattel – criou a famosa boneca Barbie. Ruth imaginou uma boneca adulta inspirada nas brincadeiras de sua filha Barbara com bonecas de papel que trocavam de roupas.

Até então as únicas bonecas tridimensionais que existiam eram as do tipo “bebê” que exercitavam a maternidade das crianças, mas que não lhes possibilitavam o brincar de viver como mulher adulta, o que a Barbie de forma inovadora permitiu, ao tornar real a possibilidade de brincarem com uma boneca feminina com corpo adulto.

Segundo Silva (2009) Jack Ryan foi o designer responsável pela produção da primeira Barbie em 1958, que foi lançada oficialmente em 9 de março de 1959 na Feira Anual de Brinquedos de Nova Iorque, como uma *top model*, sinônimo de sucesso, de beleza e juventude. Foram vendidas 340.000 bonecas do primeiro exemplar pelos donos da empresa Mattel e, com o sucesso das vendas, novos modelos de Barbie foram criados. Como sabemos, até hoje a boneca vem sendo aperfeiçoada com o objetivo explícito de acompanhar a moda e refletir os desejos das garotas de todo lugar, mas há que sempre atentar para o currículo oculto que a envolve e aos produtos dela derivados.

Segundo Garcia⁷ Ruth Handler tinha outros dois filhos, além de Barbara, Ken e Skipper. Barbara deu nome à famosa boneca Barbie, diminutivo de Barbara. Ken e Skipper foram incorporados a essa família famosa alguns anos depois, Ken

⁷ Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm> (Acesso em 06 dez. 2013).

como namorado da Barbie e Skipper como irmã. O surgimento de Ken em 1961, como parceiro da Barbie, também veio acompanhado de diversos acessórios e modelos, variando inclusive o corte de cabelo de acordo com a moda da época.

Conforme Silva (2009):

A Barbie foi a primeira boneca a ser maquiada e a receber acessórios. Continuou sua trajetória e, em 1960, foram lançados novos modelos ainda mais inspirados na moda contemporânea, como a moda dos anos 50. Nos anos 60, a Barbie era a típica garota estadunidense, com seu twin-set de lã, faixas no cabelo e perucas, que vinham em três cores: loura, castanha e ruiva. (p. 149)

Ainda no século XX, década de 60, Barbie teve um modelo vestida de Jacqueline Kennedy, em 1965 ganhou pernas flexíveis, em 1968 ganhou cílios longos e olhos azuis, e encerrou a década com grandes óculos, roupas floridas e psicodélicas, e, com a primeira boneca negra Christie, sua nova amiga em 1969. No decorrer dos anos 70 Barbie teve um visual hippie, em 1971 foi criado o estilo Malibu, com cabelos louros e pele bronzeada, quando Ken teve uma versão do ator John Travolta, inspirada na onda Disco e no filme *Embalos de Sábado à Noite*. O casal ainda teve outras versões de celebridades com direito a um novo carro, um modelo esportivo rosa – choque, segundo Silva, 2009.

Durante os anos 80 o universo Barbie foi marcado pelo *glamour* e mistura de proporções das roupas. Teve uma versão da boneca com estilo de Farrah Fawcet, no seriado Dallas, com lábios vermelhos e *glitter*. No figurino tinha blusas transparentes e mangas bufantes. A maquiagem tornou-se item indispensável e vinha como acessório da boneca. Influências de Madona e Whitney Houston, símbolos pop da década de 80,

assim como a moda *fitness* e o *glamour* das festas foram incorporados ao universo da boneca nesse período. Os anos 90 foram marcados pela chegada alegre da Barbie na direção de um carro da marca Ferrari. Os cabelos da boneca estavam ainda mais compridos e suas roupas mais sofisticadas. No ano de 1992 Barbie se candidatou à presidência dos Estados Unidos. No ano de 1999 foi a vez de Ken ganhar uma versão de personalidade famoso, o ator Brad Pitt. E nesse mesmo ano, Barbie ganhou versões das modelos famosas, Claudia Shiffer e Naomi Campbell.⁸

Portanto, Barbie chegou aos anos 2000 como uma mulher moderna, que trabalha e possui acessórios, como celular e computador. Inclusive em seu aniversário de 40 anos, ganhou uma versão exclusiva, comemorativa (SILVA, 2009).

Vemos também que ao longo dos anos surgiram modelos limitados da boneca, que homenageavam personalidades, clássicos do cinema e da televisão, Barbies fantasias e Barbies profissionais, com a Barbie se adaptando a diferentes culturas. A boneca extrapolou às simples brincadeiras e começou a ditar padrões de comportamentos e valores para várias gerações, e assim tem sido nos últimos 54 anos:

A influência da Barbie nos dias de hoje é visível e, sem dúvida, marcante; sempre existem comparações e citações da boneca mais vendida do mundo, sempre alguém é chamada de Barbie por estar vestida de rosa, prova de que a Barbie cria uma linha de preocupação com a estética, a beleza, e cria um padrão de beleza que influencia a sociedade a querer ser como a musa, pois ela é bonita, inteligente, amiga companheira, meiga e politicamente correta. Esta é a imagem que a empresa procura

⁸ Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm> (Acesso em 06 dez. 2013).

vender ao seu target e a nichos de mercado. A Barbie marcou gerações inteiras e continua a marcar essas gerações devido à personalidade que foi criada para ela, e sua beleza; todas querem parecer com a Barbie, todas querem ser a Barbie. A Barbie acabou gerando uma nova conduta em mulheres e meninas e criou uma nova identidade social que é perceptível em crianças, adolescentes e mulheres do mundo todo. (SILVA, 2009. p. 151)

Vemos que a Mattel foi, portanto, uma empresa pioneira ao criar uma boneca que imitava as proporções “ideais” de uma mulher adulta, já que até então, na década de 1950, o que havia no mercado eram bonecas com feições infantis. A partir da brincadeira com a boneca Barbie e seu universo, as crianças começaram a fantasiar e imaginar mulheres adultas, como sendo o que quisessem ser, tendo as mais variadas profissões, indo ao shopping, casando e também sendo mães, mas tudo isso dentro de um padrão estereotipado de mulher: alta, loira, magra e bela. Nunca esquecendo que estamos formando mulheres e homens: as meninas esperavam e esperam tornar-se “mulheres como a Barbie” e os meninos esperam “encontrar mulheres como a Barbie”.

A marca se especializou então em produzir brinquedos de qualidade, com peças com bom encaixe, sapatos que não caem do pé, diferenciais que conquistaram e conquistam as crianças e os pais. Desde sua origem todos os anos seus fabricantes lançam novas bonecas, com novo tema central e muitos produtos e acessórios, baseados no filme anual que rapidamente cai no gosto das crianças, que querem adquiri-los, fortalecendo o estímulo ao consumo nesse mundo capitalista

em que vivemos. De acordo com Furlan (2012)⁹ a boneca é comercializada em cerca de 150 países e a cada segundo duas bonecas Barbie são vendidas no mundo.

Atualmente, apoiada por esse sucesso de vendas a Barbie continua a lançar anualmente seus filmes, produzidos hoje em DVD's. A seguir apresenta-se um quadro com alguns dos filmes já produzidos e lançados.

Quadro 2 — Quadro com os filmes produzidos com a personagem Barbie

Ano	Títulos
2001	Barbie em O Quebra Nozes
2002	Barbie como Rapunzel
2003	Barbie em O Lago dos Cisnes
2004	Barbie em A Princesa e a Plebéia
2005	Barbie Fairytopia Barbie em A Magia de Aladus
2006	O Diário da Barbie Barbie Fairytopia Mermaidia Barbie em As 12 Princesas Bailarinas
2007	Barbie Fairytopia A Magia do Arco-Íris Barbie em A Princesa da Ilha
2008	Barbie Butterfly Barbie e o Castelo de Diamante Barbie em A Canção de Natal
2009	Barbie em a Pequena Polegar Barbie e as Três Mosqueteiras
2010	Barbie em Vida de Sereia Barbie Moda e Magia
2011	Barbie e O Segredo das fadas Barbie Escola de Princesas Barbie e o Natal Perfeito
2012	Barbie em Vida de Sereia 2 Barbie A Princesa e a Popstar

⁹ Disponível em: <http://consumidormoderno.uol.com.br/empresas/barbie-53-anos-curiosidades-sobre-a-boneca-mais-famosa-do-mundo> (Acesso em 06 dez. 2013).

2013	Barbie e as Sapatilhas Mágicas Barbie Butterfly e a Princesa Fada Barbie e Suas Irmãs em Uma Aventura de Cavalos
------	--

Fonte: Produção da própria autora

Com essa periodicidade nos lançamentos de produtos da Barbie há sempre filmes novos para assistir, além dos anteriores que permanecem disponíveis. Roveri (2012) salienta alguns dos ensinamentos embutidos nesses produtos:

Os filmes Barbie reforçam a maneira “sensível” de como a menina deve ser instruída e promovem a boneca ao papel de atriz que vive histórias de princesas encantadas. Príncipes heróis aparecem em todas as histórias (mas não são protagonizados pelo boneco Ken) e a cada uma, novo ícone do romantismo cruza o destino de Barbie para fazê-la sonhar com o amor eterno e verdadeiro que conduzirá ao casamento. (p. 31)

É preciso lembrar também que sempre a partir de cada um desses hoje DVD's, geram-se novos produtos diretamente relacionados com a temática e com o enredo do filme do ano. Modelos da boneca em novo papel, mochilas, estojos, roupas etc. são lançados anualmente, contribuindo e incentivando as crianças a um consumo excessivo. A cada lançamento de um novo filme as crianças desejam comprar os produtos relacionados à nova versão da personagem principal que naquele ano, se produz no modelo da boneca mais cara das prateleiras, assim como são caros todos os seus acessórios. As bonecas baseadas em filmes lançados no ano anterior e seus acessórios têm o preço um pouco reduzido, mas permanecem no mercado e assim, sucessivamente. Nesse sentido, Roveri (2012) complementa:

Barbie também é renovada na medida em que um novo filme é produzido, a boneca troca logo de fantasia, muda os acessórios, os bichinhos de estimação e os príncipes por quem se apaixona no final. O mais novo sucesso de Barbie é mostrado em todos os produtos para meninas, a propaganda do filme faz-se presente em uma nova coleção de bonecos, numa outra linha de sapatos, roupas, cobertas, toalhas, xampus, cadernos, álbuns... Cada lançamento imprime uma estampa Barbie atualizada, um novo look é demarcado aos objetos cotidianos. [...] Como a moda, a publicidade é feita para ser gozada de imediato e rapidamente esquecida. O filme, publicidade da marca Barbie, também é pulverizado em um ritmo veloz, uma história substitui a outra, para que a boneca nunca saía de órbita. Por consequência, a ideia é a de que a criança não se prolongue muito com uma brincadeira, deve enjoar logo daquele “velho” brinquedo e desprezá-lo assim que um novo, mais bonito e mais potente, acabar de ser lançado nas lojas. (p. 60, grifo do autor)

Destaco, a seguir a síntese do enredo do filme “Barbie: Escola de Princesas”, filme que escolhi nesta pesquisa para ser assistido e servir como ponto de partida para a conversa com as professoras sobre a temática. Esse filme foi selecionado por ser um dos filmes mais recentes da personagem Barbie no início dessa pesquisa¹⁰, e pela força que dele emanou e emana no modelo de “formar princesas” e sua influência muito forte hoje nas brincadeiras das meninas e, conseqüentemente, com reflexos em “suas princesas”.

¹⁰ A pesquisa que deu origem a essa dissertação de mestrado teve início em março de 2012.

3.2.1 O Filme: *Barbie: Escola de Princesas*

No filme *Barbie: Escola de Princesas*, lançado em 2011, Barbie interpreta Blair, uma garota órfã que foi deixada na porta da casa em que vive com a mãe de criação doente e a irmã mais nova Emily, também de criação. Ela trabalha como garçonne para melhorar as condições de vida das duas.

Onde elas moram há uma prestigiada escola de princesas, que todo ano oferece uma bolsa de estudos integral para uma plebéia, através de um sorteio. Sem saber Blair é inscrita no sorteio pela irmã Emily e ganha a bolsa de estudos. Ao saber quem foi a contemplada logo vão buscá-la para ir a escola de princesa. Mas Blair diz que foi um engano, que não quer ir, ela diz que aquele não é seu lugar, porque ela é uma garçonne, diz que tem obrigações em casa. Sua mãe diz que o que sua irmã fez era errado, mas que se tornar dama real é uma oportunidade. Blair entende que isso mudaria suas vidas para sempre, seria uma chance de melhorar a vida da irmã e da mãe, então decide ir e promete não decepcioná-las.

Blair faz o caminho até a escola de carruagem e ao chegar lá é recepcionada pelo cachorro Príncipe que pula em cima dela logo que a vê. A diretora da escola os encontra, se apresenta a Blair e diz que normalmente o cachorro Príncipe é tímido. A diretora explica que a escola de princesas foi criada para ensinar caráter e confiança às jovens moças e as preparar para a vida real. Blair fala que Emily sua irmã ia adorar a escola também. A diretora apresenta a Blair alguns ambientes da escola como a sala de aula digital de última geração, o salão de baile tamanho olímpico e o luxuoso *spa*. Blair é apresentada a sua assistente de princesa particular, toda aluna na escola tem uma, e também as suas colegas de quarto, duas princesas.

Delancy, uma das alunas da escola logo reconhece Blair como a “garota do sorteio” e diz a ela que acha o sorteio uma

piada, e que garotas plebéias como ela não se encaixam no ambiente da escola.

Na apresentação da escola para as alunas, a diretora diz que se as alunas não forem bem sucedidas no treinamento, não serão coroadas. Para aprender a ser princesa ou dama real, todas tem que assistir a todas as aulas no horário e de uniforme, e ter notas boas; a diretora diz ainda acreditar que todas as alunas têm potencial de princesa, só precisam trabalhar duro e com dedicação.

Ao longo da trama Blair é hostilizada por outras alunas e pela professora Dama Devin – mãe de Delancy – que diz estar claro que aquele lugar não lhe pertence. Algumas meninas sabotam suas atividades e Dama Devin, por notar a semelhança de Blair com a Rainha Isabela – irmã dela que morreu em um acidente com a família –, faz de tudo para expulsá-la da escola e ela mesma começa a cogitar se deveria estar ali, se serve para a Escola de Princesas. As companheiras de quarto de Blair contam para ela que Dama Devin também era uma ex-ganhadora do sorteio, mas que nenhuma princesa quis que ela fosse dama real, nem mesmo sua falecida cunhada, a Rainha Isabela.

A diretora diz a Blair que Dama Devin sugeriu sua expulsão da escola e afirma que ela mesma cogitou isso, diz que nunca viu uma aluna tão desastrada. A diretora fala que para ser princesa é preciso caráter e que as aulas de costura, boas maneiras, dança, não são superficiais, são para criar autoconfiança. A Diretora fala que Blair tem caráter, mas não tem auto confiança sugere então educá-la, e explica que ninguém pode fazê-la se sentir inferior se ela mesma não deixar.

Dias antes da formatura as alunas terão uma aula de boas maneiras no Palácio Real de Gardênia, Blair diz às amigas que sua irmã Emily adoraria estar lá e que quer se lembrar de tudo para poder contar pra ela. Blair e suas companheiras de quarto se preparam para a aula no palácio, com uma tarde de

mimos no *spa*, mas ao entrar no seu quarto, encontram seus uniformes em farrapos. Logo elas se lembram que não podem entrar na sala sem uniforme e também que se perderem a aula, serão reprovadas. Blair lembra que a regra diz que elas precisam entrar em sala de uniforme e resolve fazer um conserto neles, recosturando o que sobrou dos mesmos.

Uma vez dentro do Palácio Real as amigas de Blair começam a desconfiar que ela seja a princesa Sophia, verdadeira herdeira do trono, ao ver um retrato da Rainha Isabela e achá-las parecidas. As amigas lembram para Blair a história do acidente que matou a família real, e começam a cogitar se ela não seria a princesa Sophia, que sobreviveu e foi deixada na porta de casa de sua mãe de criação. Ao perceberem que a data em que a mãe de Blair a achou na porta, e que adotou como a data do seu aniversário é a mesma em que a família real morreu num acidente de carro, elas desconfiam ainda mais que a bebê Sophia não tenha morrido naquele acidente, talvez tenha sido encontrada e deixada na porta de alguém. Ao chegarem a essa conclusão, percebem que se isso for verdade, está explicado porque Dama Devin e sua filha a tratam mal, porque ela seria a verdadeira herdeira do trono. As amigas de Blair dizem a ela que esse é um papo sério, que coloca todo o destino de Gardênia em jogo.

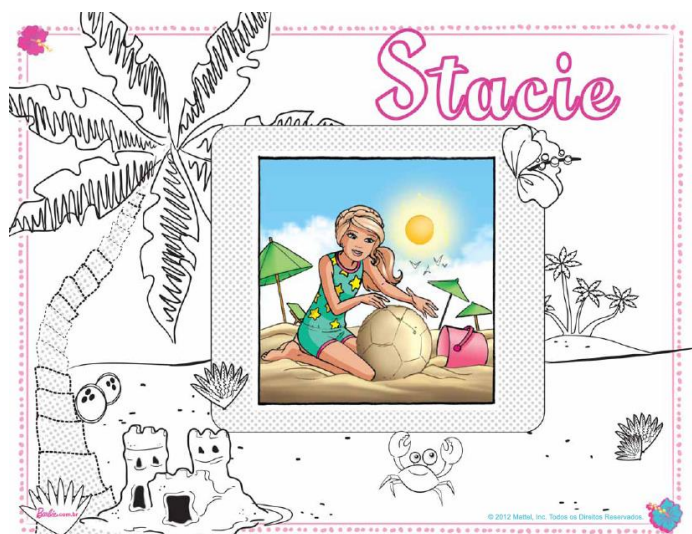
Blair decide provar que é a herdeira legítima e suas amigas lembram que a coroa mágica de Gardênia se ilumina quando é colocada na cabeça da verdadeira herdeira, então decidem ir a busca dela antes da coroação. A partir daí, Dama Devin faz de tudo para que Blair não esteja presente na cerimônia de coroação e não possa ser considerada a herdeira legítima. Acusa Blair e suas amigas de roubar suas jóias, que são encontradas no quarto delas. Blair e suas amigas são mandadas então para sala de detenção, pois a diretora não poderá investigar o roubo antes da cerimônia de coroação.

Delancy intervém em segredo, sem que sua mãe e a diretora saibam, pois desconfia que Blair seja mesmo a princesa Sophia. Ao invés de permitir que as levem para detenção, lhes dá o mapa do porão do palácio onde está o cofre com a coroa. Entretanto, quando Blair e suas amigas finalmente encontram a coroa, Dama Devin as descobre e as tranca no cofre do palácio.

Enquanto elas tentam sair do cofre começa a cerimônia do dia da coroação. Delancy percebe que Blair e suas amigas não chegaram e faz de tudo para adiar o momento da coroação. Quando finalmente conseguem sair do cofre e chegar a cerimônia Blair reivindica seu direito ao trono, alegando que é a princesa Sophia, filha da Rainha Isabela. Dama Devin diz que isso é ridículo e insiste para seguir com a coroação da sua filha. Delancy coloca então a coroa em Blair e ela se ilumina, provando que é mesmo a princesa Sophia herdeira legítima. A diretora pergunta se Blair, agora reconhecida como a Princesa Sophia, tem alguma coisa a dizer aos seus súditos. Blair se apresenta a todos, diz que toda garota tem potencial de princesa e que é uma honra ser a princesa deles. A diretora diz que é a hora da princesa de Gardênia escolher sua dama real, Blair escolhe Delancy, que não entende o porquê de ser escolhida, dizendo que foi horrível com ela, mas que considera a escolha uma honra.

Na festa da cerimônia de coroação Blair/Princesa Sophia dança com príncipe Nicholas, jovem aluno que havia conhecido em uma das aulas da Escola de Princesas em conjunto com a Academia de Príncipes. Delancy anuncia a chegada de pessoas importantes e Blair recebe Emily e sua mãe no palácio. Emily então pergunta a Blair: “Se agora você é uma princesa quer dizer que eu também sou?” ao que Blair responde: “Emily, toda menina é uma princesa”. E essa frase ecoa ainda em milhares de vidas de meninas no planeta todo, com inegáveis consequências.

Figura 3 — Stacie – irmã da Barbie



Fonte: http://br.barbie.com/activities/friends/sisters-and-pets/pdf/Tropical_Vacay_Stacie.pdf (Acesso em 30 jan. 2014).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse capítulo trata dos caminhos metodológicos percorridos ao longo desta pesquisa. As escolhas aqui tomadas foram feitas com objetivo de responder à questão central desta investigação, que busca a compreensão de professoras sobre as influências dos filmes da boneca Barbie na educação sexual das crianças.

Em relação aos caminhos trilhados foi necessário tomar algumas decisões com relação ao método, sua abordagem e tipo de análise a ser realizado, bem como partilhar com alguns cúmplices teóricos preferenciais, com paradigmas e conceitos científicos sobre a temática a ser estudada.

Segundo Teixeira (2012), os tipos de conhecimento existentes são: conhecimento do senso comum, conhecimento filosófico, conhecimento teológico e o conhecimento científico. A presente pesquisa está relacionada ao conhecimento científico, aquele que “exige a utilização de métodos, processos e técnicas especiais para análise, compreensão e intervenção na realidade” (p. 85). Isto porque, conforme afirma Teixeira (2012):

Etimologicamente, ciência significa saber, conhecer e como conhecimento é racional, sistemática, verificável e comunicável. Epistemologicamente, preocupa-se em analisar e revisar princípios, conceitos, teorias e métodos pertinentes a investigação científica. (p. 90)

Do ponto de vista da sociologia, ciência é

um corpo de conhecimentos sobre o mundo natural, um método para descobrir tal conhecimento e uma INSTITUIÇÃO social

organizada em torno de ambos. (JOHNSON, 1997, p. 34).

Mas a ciência é constituída pelos seres humanos no embate humano-humano-mundo, portanto o conhecimento é produzido pelas pessoas, para pessoas, nas práticas sociais. Essa ciência/conhecimento se expressa por meio de paradigmas.

Teixeira (2012), ao comentar as contribuições de Boaventura Santos, afirma que estamos passando por uma revolução científica, estamos vivendo a crise do paradigma dominante. Santos (1995) registra ainda, que:

As condições teóricas da crise do paradigma dominante têm vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente. (p. 29-30)

Concordamos nesse trabalho com Giddens (1991), que ao escrever *As conseqüências da modernidade*, deixa claro que, no seu entender, o momento vivido não se trata ainda de Pós-Modernidade, mas de conseqüências da própria Modernidade. Para este autor existem contornos de uma Pós-Modernidade, mas ainda são poucas as mudanças para se afirmar que encerrou um ciclo e começou outro. Giddens (1991) afirma que as instituições sociais modernas pouco mudaram:

Não vivemos ainda num universo social pós-moderno, mas podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de

vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas. (p. 58)

Por isso a defesa por ele de que estamos nesse período de crise, de transição da Modernidade. Para ele existem contornos de uma nova ordem, e a isto sim podemos chamar de pós-moderno. Mas ainda vivemos na Modernidade, uma Modernidade em crise, já com alegorias pós-modernas. Giddens (1991) alerta que:

Se estamos nos encaminhando para uma fase de pós-modernidade, isto significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social. O pós-modernismo, se ele existe de forma válida, pode exprimir uma consciência de tal transição mas não mostra que ela existe. (p. 52)

Vivemos portanto, em um período de transição; entretanto, não está claro que tipo de transição é essa e nem para onde ela conduz, estamos divididos, fragmentados. Stein (2001) nos fala dos “paradoxos da modernidade”, da presença da discussão sobre esse tema em praticamente todas as universidades do mundo, enfatizando que nem sempre como o discurso da Modernidade, “talvez mais com a expressão pós-modernidade” (p. 13). Mas ainda Stein (2001), em suas reflexões, a respeito da racionalidade, afirma que esses discursos não se configuram mais apenas na demarcação de um período histórico, mas sim num desejo explícito de ruptura e mudança:

[...] a grande pergunta que se coloca aí é a seguinte: se a modernidade terminou como período histórico, será que ela terminou nas

suas conseqüências nos outros níveis, em nível de conhecimento, de ciência, de possibilidade de transformação, de avanço da técnica, etc.? Será que a modernidade aí também terminou ou ela está continuando? Esta é a primeira grande pergunta, portanto. Quer dizer, a modernidade, perguntaria Habermas, é um projeto acabado ou inacabado? Isto é, podemos atrelar-nos à modernidade, continuando a realizar seu projeto, ou será que a modernidade acabou e nós temos que perceber os sinais de um novo tempo, de uma nova época, de um novo princípio não organizador da história em períodos, mas de um novo princípio que nos faça perceber as coisas de outra maneira em nível de razão, em nível enfim, de compreensão do ser humano na história? Está é a grande questão. (p. 28)

A pós-modernidade apontada suscita e vai suscitar dúvidas e angústias, porque é sempre um olhar para o desconhecido. Toda mudança tem um pouco de desconhecido. Stein (2001) conclui:

Nós não sabemos como é que as coisas vão. Nós não sabemos como é que se faz a passagem da modernidade como um fim, para um outro começo. Porque todos nós somos seres de dois mundos. Nós somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não. Ou o não mais continua, que é a interpretação progressista, o projeto inacabado de modernidade. Ou então este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que característica dar a isto? Como pensarmos este novo tempo? (p. 30)

Stein faz perguntas para as quais não temos respostas, justamente porque esse tempo não chegou. Quando esse tempo chegar, provavelmente, já que certezas são presunções, as respostas serão claras, e provavelmente não faremos mais essas perguntas, pois as perguntas serão outras, sobre um outro agora, um outro presente. E somente o tempo permitirá, com o distanciamento do exercício do moderno, perceber o limiar do moderno e o início do pós-moderno, seu clímax e declínio, já que o pós-moderno se instala quando o moderno passa a conter uma época superada. E assim, novos ciclos terão início. Ao que Santos (1995) complementa:

[...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (p. 35)

4.1 AS ESCOLHAS DA PESQUISADORA

A partir destas reflexões, na busca de meu eixo paradigmático na vida e nessa proposta de investigação, encontro em Triviños (1987), três enfoques nas pesquisas em ciências sociais, concebidos também como paradigmas: positivismo, fenomenologia e materialismo histórico dialético. Percebo e afirmo então, que é neste último, que tenho trilhado,

o caminho de vida e agora o desta pesquisa, chegando ao método dialético, por entender que o conhecimento é produzido a partir do embate dialético entre os indivíduos mediatizados (e hoje “mediatizados” com muita força) pelo mundo.

Nessa perspectiva, o método escolhido para essa investigação é o método dialético, pois o mesmo me permite, ao penetrar no mundo dos fenômenos sociais, perceber a contradição inerente ao fenômeno e as mudanças dialéticas que acontecem na sociedade (tese – antítese – síntese). Ao vivenciar esse método, o pesquisador busca compreender a realidade, potencializando os aspectos que expõem as contradições dos fatos observados e aqueles ligados à atividade criadora de um agente, o ser humano, em suas relações sociais com o outro, no mundo, em permanente transformação.

De acordo com Triviños (1987):

O materialismo dialético apóia-se na ciência pra configurar sua concepção de mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior a consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. (p. 23)

Triviños apresenta também passos para o desenvolvimento da pesquisa de cunho dialético, a saber: a contemplação viva, a análise do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno. A primeira etapa representa a identificação das características do objeto estudado, o que representa e significa para a sociedade, sendo nesta fase levantadas hipóteses que guiarão todo o estudo. A segunda etapa se refere ao estabelecimento de juízos, raciocínios e

conceitos sobre o objeto. Determina-se a amostra, o tratamento de dados e os instrumentos a serem utilizados. A terceira e última etapa consiste na descrição, classificação, análise e síntese, entre outros momentos que tem como objetivo estabelecer a realidade autêntica do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

Dentre as metodologias de pesquisa adequadas a essa caminhada dialética defino-me pelo estudo exploratório: Triviños (1987) salienta que o estudo exploratório pode servir para levantar problemas de pesquisa e é um dos tipos de estudo que, apesar de ser aparentemente simples,

não exige a revisão de literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico. (p. 109).

Acrescenta Triviños (1987):

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe

permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. (p. 109)

Dentre as ferramentas metodológicas utilizadas nas etapas dessa investigação estão inicialmente a revisão teórica sobre as categorias-base do projeto: educação sexual emancipatória, suas vertentes pedagógicas e suas interfaces com a formação de professoras, seguida de análise documental sobre a filmografia da boneca Barbie e sua história e a pesquisa de campo, no estudo exploratório com professoras, onde se buscou desvelar a compreensão das mesmas sobre as influências dos filmes da Barbie sobre os processos de educação sexual de seus alunos. A revisão teórica teve por objetivo principal permitir maior familiarização da pesquisadora sobre as categorias estudadas com a profundidade necessária. A avaliação de outros referenciais possibilitou à pesquisadora o conhecimento de outras obras, os métodos, as dificuldades do percurso, e os resultados de investigação que outros pesquisadores alcançaram,

ao mesmo, tempo irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

4.2 CAMINHOS TRILHADOS: CONVERSANDO COM PROFESSORAS SOBRE O TEMA

A análise documental realizada é aquela referente a história da Barbie e o universo filmográfico da personagem, já que é um dos filmes dela o escolhido e há que contextualizá-lo

no universo Barbie. Segundo Bardin (1988) “a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação” e tem como objetivo “a representação condensada da informação para consulta e armazenagem” (p. 41). Moreira (2009) complementa ao afirmar que:

A análise documental compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim. No caso da pesquisa científica, é, ao mesmo tempo, métodos e técnica. Método porque pressupõe o ângulo escolhido como base de uma investigação. Técnica porque é um recurso que complementa outras formas de obtenção de dados, como a entrevista e o questionário. (p. 271-272)

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras com idades entre 25 e 27 anos formadas no curso de Pedagogia e que lecionavam em instituições de uma Prefeitura Municipal em Santa Catarina em turmas de crianças com faixa etária entre 5 e 8 anos na época. A amostra das professoras pesquisadas foi constituída por adesão voluntária, após convite.

As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa de campo para a coleta de dados junto à amostra intencional de três professoras pesquisadas foram a aplicação de um questionário, uma sessão coletiva de assistência ao filme escolhido da personagem Barbie, pelas docentes juntamente com a pesquisadora, seguidas de observação participante do grupo em conversa dirigida, além de entrevistas individuais. O material que foi utilizado na sessão de assistência é composto pelo filme: *Barbie: Escola de Princesas*, produzido nos Estados Unidos e lançado no Brasil no ano de 2011. O acesso a esse tipo de mídia é muito facilitado, uma vez que alguns destes filmes foram veiculados em TV aberta e estão disponíveis em videolocadoras, ou disponíveis para a venda.

Os momentos planejados para essa vivência aconteceram no dia 30 de agosto, do ano de 2013, da seguinte forma: breve apresentação da pesquisa e da pesquisadora às participantes, seguida do preenchimento individual de um questionário de identificação e da assinatura dos Termos de Conhecimento Livre e Esclarecido, que foram respondidos por cada uma das professoras.

Apesar dos questionários aplicados não terem se configurado como o principal instrumento da coleta de dados, sua elaboração foi bastante cuidadosa para demonstrar clareza e coerência com a problemática e os objetivos da pesquisa. O questionário foi preparado conforme os temas que poderiam contribuir para a construção do mapeamento profissional de cada uma das professoras, em especial sua relação com as mídias. Em sua composição o questionário trazia questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os temas das questões foram organizados da seguinte forma: identificação pessoal, identificação profissional e práticas pedagógicas.

A utilização do questionário contribuiu para obtenção de informações válidas da vida pessoal e profissional de cada uma das professoras subsidiando o encaminhamento de cada entrevista. A partir dos questionários recolhidos, e com apoio também dos registros da pesquisadora sobre a observação participante, foi feita análise de conteúdo dos dados a partir do quadro de categorias prévias e seus indicadores, elencando já indicadores de categorias para embasar o roteiro da entrevista semi-estruturada individual que se seguiu com cada uma das 3 professoras.

No que se refere à identificação pessoal, o questionário revelou que duas das professoras são naturais de Florianópolis e uma, de São Paulo. Uma é solteira e não tem filhos e duas são casadas, destas, uma tem um filho e a outra, uma filha. Todas elas tiveram sua formação básica em instituições de ensino públicas, graduaram-se no curso de Pedagogia, em instituições

de ensino privadas e duas fizeram especialização na área da educação, também em instituições privadas. Em relação à atuação profissional, todas as três professoras tiveram experiências em instituições de ensino privadas e públicas. No momento do preenchimento do questionário, todas elas lecionavam em escolas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, duas em regime de 40 horas semanais e uma, de 20 horas semanais e a faixa etária dos seus alunos variava entre cinco e oito anos. Todas afirmaram utilizar filmes e televisão em sala de aula.

Logo após, deu-se início ao momento de assistência ao filme *Barbie: Escola de Princesas*, que foi complementado com a realização de uma conversa dirigida sobre a sessão entre as professoras da amostra e a pesquisadora, com objetivo de subsidiar uma observação participante do grupo pela pesquisadora, técnica em que o pesquisador não se coloca ingenuamente em relação à sua presença no grupo e que também não pressupõe o uso de instrumentos específicos para direcioná-la. Estavam presentes a pesquisadora proponente da pesquisa, uma colaboradora da pesquisa, já conhecida das professoras e por elas aceita facilmente no grupo, naquela atividade com a tarefa de auxiliar no registro da conversa dirigida, e as três professoras que aceitaram participar da pesquisa.

Existem diferentes concepções em relação a este tipo de observação, a observação participante, mas aqui neste projeto consideramos a opinião de Haguette (2001) que ao analisar diversas concepções, elenca a definição de Schwartz e Schwartz (1955; 1969) como a mais completa, pois esta:

aceita não só a presença constante do observador no contexto observado como a interação face a face como pré-requisitos da observação participante, já constantes das definições anteriores. Estes autores incorporam, entretanto, quatro aspectos novos: a) o fato de

que a observação participante tem como finalidade a coleta de dados; b) esclarecimentos sobre o papel do observador, que pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social; c) referências ao tempo necessário para que a observação se realize, o que pode acontecer tanto em um espaço de tempo curto como longo; d) chamam a atenção para o papel ativo do observador enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do mesmo contexto observado. (p. 73)

Dessa forma o momento da sessão de assistência do filme foi descontraído e a conversa dirigida que se sucedeu ao filme foi bastante agradável, as professoras falaram bastante, comunicaram-se, expressaram opiniões, sempre pensando no que foram (crianças), no que são (professoras e mães) e no que serão (professoras e mães). As anotações deste momento, feitas com apoio da colaboradora da pesquisa, permitiram registrar o ambiente e o comportamento das professoras participantes sem distraí-las e sem interromper a fluência da conversa dirigida, coordenada pela pesquisadora. Além disso, após a sessão de assistência e a conversa dirigida, também a pesquisadora registrou comentários e observações de maneira a não esquecer pontos fundamentais ali evidenciados.

A etapa da entrevista foi baseada em De Ketele e Roegiers (1993), que afirmam que a entrevista é um:

[...] método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade na

perspectiva dos objetos da recolha de informações. (p. 22)

As entrevistas foram realizadas e gravadas em período pós assistência ao filme, entre os dias 23 e 25 de setembro de 2013 na casa de cada uma das professoras entrevistadas. As entrevistas continham uma questão norteadora, com a intenção de desvelar a compreensão de cada uma das professoras entrevistadas sobre a influência de filme da Barbie na educação sexual das crianças. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos. As gravações autorizadas pelas pesquisadas possibilitaram a segurança do registro literal e integral de cada entrevista. Apesar da presença do gravador, todas as entrevistas transcorreram com naturalidade. As transcrições aconteceram nos dias seguintes às entrevistas, feitas com a maior rapidez possível, para evitar perdas de informações, e aproveitar melhor o conteúdo, uma vez que as lembranças e as respostas estavam ainda vivas na memória da pesquisadora. Tudo o que foi dito interessa e é importante para a pesquisa, em maior ou menor grau, pois todas as informações colaboram na compreensão do entrevistado. À pesquisadora coube o papel da escuta, por vezes solicitando maiores esclarecimentos, mas não houve inquirição ou julgamento das entrevistadas. Tanto as falas, quanto os silêncios podem dizer muito da entrevistada e de sua visão de mundo, portanto, esses dados foram levados em consideração. Após a transcrição das entrevistas gravadas, as entrevistadas tiveram acesso ao material transcrito, para verificar a fidedignidade de suas falas. Todas as professoras realizaram a leitura e as aprovaram para sua utilização nesta pesquisa.

A partir dos encontros realizados para a gravação das entrevistas, para preservar o anonimato das participantes, com autorização das entrevistadas, foram escolhidos pela pesquisadora pseudônimos para essas três mulheres, que me honraram com suas presenças em minha vida. Os pseudônimos

adotados correspondem às três irmãs da boneca Barbie: Skipper, Stacie e Chelsea.

As entrevistas se configuram portanto, como o principal instrumento de coleta de dados para a presente pesquisa. Somadas à análise dos questionários e dos registros da conversa dirigida realizada após a sessão de assistência, originaram as categorias de análise que foram discutidas então posteriormente com auxílio de uma estrutura metodológica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1988) com apoio também de Triviños (1987), conforme pode ser acompanhada na caminhada a seguir registrada.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS (CHEGANDO ÀS CATEGORIAS)

Os dados coletados foram tratados cuidadosamente, as entrevistas foram registradas com apoio de um gravador e foram transcritas e analisadas, conforme já relatado com apoio da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) com apoio também em Triviños (1987), para o desvelamento das categorias. Bardin (1988) define a metodologia da Análise de Conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p. 27)

Entendo que podemos buscar em Triviños (1987) complemento a essa definição, pois esse autor registra que “o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de

auxílio, como instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como é por exemplo, o método dialético. Bardin (1988) divide o método de análise de conteúdo em três fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, primeira fase do método de análise de conteúdo, corresponde à organização do material, são as técnicas empregadas para a reunião das informações necessárias para o estudo. De acordo com Andrade (2011) a pré-análise:

Consiste, inicialmente, na coleta de dados, uma etapa preparatória de organização do material, que neste caso em específico foram as transcrições; depois, é realizada a leitura, quando é preciso deixar-se invadir por impressões e orientações, fazendo escolhas, decidindo quais caminhos, buscando indicadores, cumprindo com as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. (p.102, grifos da autora)

A segunda fase do método, denominada também como descrição analítica, começa ainda entrelaçada na primeira fase. É quando o material é aprofundado pelo pesquisador, com auxílio de hipóteses e referenciais teóricos, que podem ter aí categorias definidas *a priori*, como apoio. Neste projeto essas categorias *a priori* foram as extraídas das vertentes pedagógicas de educação sexual categorizadas por Nunes (1996) com os indicadores destacados pela pesquisadora. Nesta fase estão procedimentos como codificação, categorização e classificação do material colhido. Esta fase é o momento de apreensão do sentido do todo, onde se explora o material com a finalidade de ficar impregnada do sentido do “texto”.

A terceira fase, denominada também como interpretação referencial, ampara-se nos processos iniciados ainda na primeira etapa, a pré-análise que se apóia nos materiais de informação e ganha agora maior intensidade. Reflexão, intuição e reflexão com embasamento nos materiais empíricos, e no conteúdo latente são as características da última fase deste método (TRIVIÑOS 1987). Nesta etapa acontece o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação que vai dar a origem à análise do conteúdo propriamente dita.

Neste trabalho de adaptação da proposta acima, realizei essa pré-análise, ou seja, a coleta de dados, que caracteriza a primeira fase do método de análise de conteúdo por meio do levantamento dos questionários aplicados, do registro da conversa dirigida que aconteceu após o momento de assistência do filme *Barbie: Escola de Princesas* e da transcrição de cada uma das entrevistas individuais, realizadas com as três professoras participantes da pesquisa.

Na segunda fase, no momento de exploração do material, após a transcrição das entrevistas, foi realizada a organização das falas em um texto corrido, extraíndo apenas as falas da entrevistada e transformando as perguntas e respostas em um texto único. Organizei todas as falas numa tabela, grifando com cores distintas, identificando temáticas específicas que se repetiam e selecionando os trechos para identificar cada indicador que vinha das categorias *a priori*. Essa organização só foi possível depois de ouvir inúmeras vezes as gravações das entrevistas e de ler e reler as transcrições.

Neste momento, as ações são basicamente de decodificação, decomposição seguindo as regras previamente formuladas com a discriminação das unidades, ou seja, os conteúdos, seus significados, os indicadores e

as categorias que foram surgindo (ANDRADE, 2011, p. 103).

Na terceira fase e último momento, é vivenciada então a etapa de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa fase de tratamento dos resultados obtidos foram retomados os fragmentos ou frases grifadas de cada transcrição, ou seja, os trechos dos depoimentos de cada entrevistada que se relacionam com os indicadores definidos *a priori*, a partir das Vertentes Pedagógicas de Educação Sexual quando passei então a realizar a interpretação ou a análise propriamente dita, na busca das novas categorias que brotassem da compreensão das professoras.

Relembro que como já apresentado no capítulo II, os indicadores levantados *a priori*, baseados nas categorias das Vertentes Pedagógicas de Educação Sexual propostas por Nunes (1996) foram:

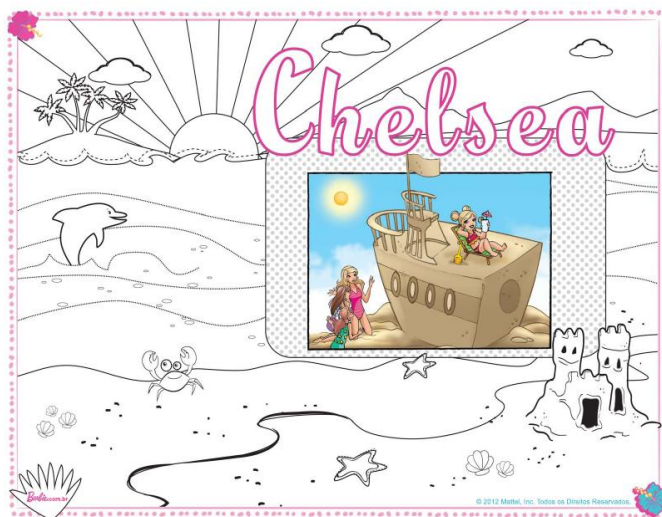
1. Vertente Médico- Biológica: um determinismo biológico que deságua numa padronização de corpos fragmentados; a sexualidade como parte de um aparelho estático, o genital e o reducionismo de gênero.
2. Vertente Terapêutica Descompressiva: receitas, técnicas e metodologias para a vivência da sexualidade, num mascaramento que serve como válvula de escape para uma aparente liberdade sexual.
3. Vertente Normativa Institucional: a normatização de modelos/maneiras de ser, de padrões de beleza. (padronização tradicional) e o reforço de papéis sociais tradicionais adequados a homens e mulheres.
4. Vertente Consumista Quantitativa Pós - Moderna: o consumismo exacerbado, os

modelos de Ser consumidores e a utilização do corpo pelas mídias de/e para o comércio.

5. Vertente Emancipatória: a busca de oportunizar o conhecimento e o auto-conhecimento sexual e uma educação sexual intencional para autonomia e para a humanização.

De acordo com o presente método, após as etapas acima descritas, foi feita uma análise rigorosa do que brotou das falas das entrevistadas, seguido então de levantamento teórico reflexivo sobre as categorias *a posteriori* daí emergentes, que foram trabalhadas, à luz dos fundamentos teóricos que se fizeram necessários. Essa análise é o eixo do próximo capítulo, onde apresentamos as categorias e subcategorias desveladas da compreensão das professoras.

Figura 4 — Chelsea – irmã da Barbie



Fonte: http://br.barbie.com/activities/friends/sisters-and-pets/pdf/Tropical_Vacay_Chelsea.pdf (Acesso em 30 jan. 2014).

5. TRABALHANDO AS CATEGORIAS QUE BROTAM DA COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS

Esse capítulo é destinado às reflexões sobre as categorias desveladas que brotaram da análise de conteúdo dos textos transcritos das entrevistas, apoiados pela análise dos registros feitos pela pesquisadora a partir dos questionários e da conversa dirigida realizada após a sessão de assistência do filme *Barbie: Escola de Princesas*. Tais categorias inicialmente brotaram da análise dos indicadores das vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996). Os textos transcritos foram resultado das entrevistas individuais com as professoras, etapa final da coleta, que teve como ponto de partida o questionamento: qual a sua compreensão sobre a influência do filme *Barbie: Escola de Princesas*, na educação sexual das crianças? Relembramos que as entrevistas aconteceram após um questionário aplicado, uma sessão de assistência ao filme e uma conversa dirigida do filme em questão. As reflexões a seguir surgiram a partir das trajetórias de vida dessas três mulheres, histórias essas repletas de sentimentos, emoções e afetos. Seguem as categorias e subcategorias desveladas:

Quadro 3 – Quadro das categorias e subcategorias desveladas

Categorias	Subcategorias
5.1 Modelos normativos de Ser princesa como fonte de alienação do Ser no mundo	5.1.1 Modelos normativos de “Ser corpo princesa”: suas influências no ser/estar corpo no mundo
5.2 Modelos normativos de Ser princesa (e príncipe): reflexos no cotidiano	
5.3 Modelos normativos de Ser consumidor(a): reflexos nos processos educativos	
5.4 Falas de esperança como vislumbre do emancipatório: superando Modelos	

Fonte: Quadro inspirado no modelo criado por Kornatzki (2013)

A seguir cada uma das categorias é trabalhada.

5.1 MODELOS NORMATIVOS DE SER PRINCESA COMO FONTE DE ALIENAÇÃO DO SER NO MUNDO

Essa primeira categoria está intimamente relacionada e marcada pelos processos sociais e históricos que vivemos. Nossos comportamentos estão plenos de valores e ideologias que nos foram passados por aqueles que nos são próximos e também via conteúdos dos diversos materiais e mídias presentes na sociedade,

[...] nas mídias sociais, feitas pelas e para pessoas, é possível encontrar, por exemplo, informações veiculadas ao corpo relacionadas a uma específica ideologia de beleza, de saúde e poder, assim como um ideal de família, ou de sujeito social (KORNATZKI, 2013, p. 66).

De acordo com Setton (2010) as mídias são agentes sociais de educação, e assim “[...] funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem como referências identitárias”. (p. 8)

A partir da compreensão de Setton (2010) das mídias como agentes sociais de educação, podemos analisar esta categoria marcada pela naturalização de um modelo tido como “normal” tanto para a aparência, em modelo de um corpo dito perfeito, quanto para o comportamento, ou seja, modos de agir das meninas/mulheres princesas. Essa categoria, portanto, é marca de uma fonte de alienação do Ser no mundo. Alienação que impede os seres humanos de viverem de maneira plena e se realizarem junto com os demais seres. É uma aceitação das condições sociais estabelecidas como estáticas e imutáveis.

De acordo com Johnson (1997)

Da forma desenvolvida por Karl Marx e outros autores, a alienação é um conceito que se refere simultaneamente a um estado psicológico encontrado em indivíduos e, mais importante, a um estado social que o gera e o promove. (p. 6)

Ao que Barros (2011) complementa, ao resumir o conceito de alienação:

Na verdade, não existia uma só alienação, mas várias delas [...]. Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um “animal desnaturalizado”; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação. (p. 236)

E a alienação humana que tratamos aqui é relacionada a diferentes aspectos, como: corpo/corporeidade, comportamento/atitudes e consumo. E denominamos modelo de Ser princesa aqueles vivenciados pelas meninas e mulheres que foram criadas e educadas nessa perspectiva de vivência de fantasias, sonhos e contos de fadas, calcados em modelos estereotipados e não questionados, ou tidos como um padrão único.

A partir do filme *Barbie: Escola de Princesas*, a professora Chelsea comentou na conversa dirigida que havia reparado que todas as personagens seguiam o mesmo estereótipo de beleza, um mesmo padrão de comportamento e reafirmou isso durante a entrevista:

É sempre essa busca pelo ideal, pelo perfeito. E o perfeito é o que no filme traz ali, é a beleza, é a menina com rostinho perfeito, que, não só a beleza física, mas acho que também a beleza interior, a menina que é sempre a mais querida, a mais educada. (informação verbal)

E Skipper também comentou sobre isso ao afirmar que:

No filme aparece sempre a perfeição, já se criou um padrão de beleza ali e as crianças, as meninas principalmente, acabam querendo seguir aquele padrão de beleza, as roupas, tudo influencia, cabelo, mexe bastante com elas. (informação verbal)

Stacie, ao fim da sua entrevista, demonstrou também sua preocupação com esses modelos de Ser princesa:

De tudo que conversamos, tem mais uma coisa que queria falar: Ah um apelo! Se essa entrevista vazar, pelo Brasil afora, para que as pessoas que constroem a Barbie façam uma Barbie que atraia todo tipo de criança, as baixinhas e gordinhas também, porque a gente luta tanto por um contra preconceito, para não existir um preconceito e acaba que, nas bonecas, tem preconceito. Por mais que a *Monster High*¹¹ hoje em dia tá querendo mostrar o negro, o cabelo afro descendente, o ruivo, os *dreads*, mas todas são altas e magras ponto. Eu acho que eles deveriam nos ajudar a realmente educar, acaba que a família tenta, a escola tenta e a mídia estraga, querendo ou não estraga, eles podiam nos ajudar nesse sentido, mostrando que pode existir a Barbie gordinha, a Barbie magrinha também, a Barbie mais ou menos, a loira, a morena a ruiva, a mulata, a negra, de cabelo, liso cabelo rastafári, cabelo enrolado, para que todos brinquem juntos, olha só, todos os tipos de Barbie brincando junto, como vários tipos de crianças. Fechou, ia ser a solução! (informação verbal)

Nesse trecho Chelsea expressa sua preocupação com esses modelos normativos de “ser princesa” e ensaia uma possibilidade de rompimento com esse padrão exclusivo e excludente. Chelsea insiste que há outras possibilidades, além desse modelo único que está posto, ao insistir que outras crianças possam reconhecerem-se nas bonecas.

Isso nos faz lembrar a vertente normativa institucional de educação sexual, que se apóia em instituições sociais, como a igreja e a escola, ditando padrões, modelos e papéis únicos, muitas vezes preconceituosos e repletos de estereótipos. De

¹¹ *Monster High* é uma linha de bonecas criada pela empresa Mattel (a mesma da boneca Barbie) que retrata adolescentes descendentes de monstros famosos. À semelhança da Barbie, a *Monster High* vem já envolta em bonecas “padrão” e cercada de muitos acessórios.

acordo com Kornatzki (2013) essa vertente pode contribuir “na perpetuação do sentimento de crianças de não pertencimento à sociedade, nesse modelo idealizado, quando sua própria família não corresponde a esse padrão” (p. 89). A partir dessa categoria, brota uma subcategoria denominada: Modelo de “Ser corpo princesa”: suas influências no ser/estar corpo no mundo. A subcategoria é apresentada a seguir.

5.1.1 Modelo de “Ser corpo princesa”: suas influências no ser/estar corpo no mundo

Essa categoria está relacionada à corporeidade. Meninas e mulheres reais, com corpos e vidas reais são diariamente confrontadas com corpos irreais, sejam cirurgicamente ou tecnologicamente modificados, corpos como o da boneca Barbie. A educação deve ser também um exercício de conhecer o próprio corpo, seus movimentos e emoções, para que assim conhecendo-os possamos estabelecer novas relações com o próprio corpo, com as pessoas e com o mundo.

Melo (2004) em seu livro *Corpos no Espelho: a percepção de corporeidade em professoras*, traz-nos também uma significação para o que chamou de corporeidade, ao trabalhar a questão da necessidade de ressignificação da dicotomia corpo/mente, apoiada nas ideias de Merleau-Ponty:

Este autor nega existir, no Ser humano, qualquer dicotomia entre o corpo e o que tem sido chamado de alma, espírito, essência etc. Para ele, o homem é corpo-alma em indissolúvel unidade, em que o corpo é o seu “modo de Ser no mundo”. O sujeito é sempre um sujeito encarnado, como também o são professores e seus alunos, na vivência do cotidiano escolar. (p. 42)

Sayão (2008), usando o termo corporalidade, contribui com essas reflexões sobre a totalidade do corpo:

Falo aqui de corporalidade, porque esse vocábulo expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele. (p. 94)

Streck, Redin e Zitkoski (2010) destacam linda afirmação de Paulo Freire, num diálogo com Nogueira e Lopes (1996), que contribui com essa reflexão:

O Corpo Humano exige reflexões daquele teor a que eu denominava epistemológicas. A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se nas inteirezas. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com outros Seres Humanos. Não apenas consciência de mim mesmo que me sugere consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do “eu consciente”. (NOGUEIRA; LOPES, 1996 apud STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p.19)

Na contramão dessas compreensões de corporeidade e corporalidade, nesses autores, termos diversos, mas com o mesmo sentido, vemos que a Barbie, além de sempre passar

uma imagem de sucesso, pessoal e profissional, está sempre impecável, bela e “em forma”, mostrando que apesar da profissão, sempre está maquiada e saudável e que qualquer roupa serve e fica bem nela. Munarim e Girardelo (2012) a definem como:

Mulher independente, bela em seu padrão ocidental e solteira, Barbie é a referência de um padrão feminino ainda muito distante para grande parte das crianças. Sua representação de corpo alto e esbelto, rosto fino e olhos azuis, cabelos loiros e lisos – além de representação da riqueza embutida no roteiro da boneca com acessórios como grandes casas e carros de luxo – fazem da Barbie um padrão “mundial” de beleza amplamente divulgados na mídia. Em vez de um retrato real, um modelo (utópico) a ser seguido. E não raro vemos crianças medindo seus corpos, desejando quando adultas a beleza física que só uma boneca – ou uma foto editada em computador – pode alcançar. Pensando na forma como as crianças se apropriam desses discursos, talvez isso não fosse tão alarmante. O grande problema é que o discurso que envolve uma boneca Barbie nunca vem sozinho e geralmente atropela o direito à expressão e diversidade de escolhas das próprias crianças. (p. 339)

Roveri (2012) também reflete acerca do que o modelo de ser Barbie representa para as crianças e suas escolhas:

Barbie é uma imagem de “virtudes” e seu espelho reflete a fundo os vícios de quem a contempla. Ao mesmo tempo que afirma: veja como sou linda, simpática e célebre, também diz: olhe para você, garotinha e tente fazer

como eu: arrume-se, sorria e mostre-me quem é a mulher que você quer ser... Os vários disfarces de Barbie em modelos de mulher morena, negra, ruiva, médica, professora etc., democratizam sua imagem, sugerindo que o cânone pode ser acessível, com esforço, determinação, autoconfiança e prazer em estar na moda. Barbie evoca os anseios de plasticidade, de ser livre para decidir sua própria aparência, escolher seu estilo, sua maquiagem, enfim, personalizar-se de acordo com um visual “individualizado”. (p. 113)

Nesse sentido Stacie, em sua entrevista, já comenta sobre o surgimento recente de uma nova coleção de bonecas, as *Monsters High*, que surge com algumas novidades, como se estivesse tentando se aproximar das meninas reais, mas que para ela no fundo não passa de uma “nova” Barbie:

Agora tem a *Monster High*, e a *Monster High* é a Barbie a diferença é que ela não é magrinha, loirinha... Magrinha ela é, mas ela não é loirinha, porque o diferencial da *Monster High* é que são monstros, mas são monstros bonitas e o legal é o cabelo: tem a ruiva, tem a de cabelo enrolado, tipo de negro, tem a com rastafári... (informação verbal)

Das suas lembranças, Stacie comenta ainda como era a sua relação com a boneca Barbie na sua própria infância, comenta sua vontade de ter uma boneca original mas, do qual devido ao custo elevado, ganhou apenas réplica:

Era tipo réplica, mas também não era réplica feia, era uma réplica bonitinha, aquelas que dobravam o joelhinho, tinha tudo aquilo, mas eu não tinha aquela fissura, era mais tranquilo, mas eu tinha; tive o Ken, tive o Bob, eu sempre

gostei mais do Bob, ele era mais moreninho.
(informação verbal)

A entrevistada demonstra aqui, mais uma vez, nossos desejos de que fossem reproduzidos nos brinquedos nossos gostos pessoais e de ter bonecas com as quais nos identifiquemos, mas que não era isto que acontecia. Após a sessão de assistência do filme, Stacie afirmou também que não gostava muito da boneca Barbie, pois não se achava parecida com ela e, em sua entrevista, transparecem sentimentos contraditórios, oriundos ainda daquela época:

Não me identificava com a Barbie, mas gostava de brincar, eu sempre, sofri um certo *bullying* – agora é *bullying* na época não era –, porque eu sempre fui baixinha e gordinha, então eu acho que isso mexeu comigo e até frente aos brinquedos, mas isso eu tenho a consciência hoje, na época eu nem sabia nada e aí eu não me identificava com elas, porém eu gostava tanto, eu acho que eu queria ser tanto um dia, magra, alta, não de repente loira, que aí eu trazia isso pro brinquedo, para brincadeira, mas assim não era uma paixão de criança que aí a Barbie!! ... Eu gostava muito mais daquele pega peixe, é um que e tem um piscininha, que tu liga e os peixinhos vão abrindo a boca e tu pesca, com imã, eu gostava muito mais de pega vareta, gostava muito mais desse tipo de brinquedo, do que da Barbie, tinha o cachorrinho também que ele dava cambalhota, e boneca eu gostava muito mais do que a própria Barbie, apesar dela ser boneca... Boneca bebê eu tinha uma que era machucadinha, daí tu passava gelo, e ficava vermelho, e fazia curativo, eu gostava muito mais que da Barbie, apesar de brincar com ela. Eu não sei se é porque como eu sempre fui

apelidada por ser baixinha e gordinha, eu fiquei com um pouquinho de raiva da Barbie, mas eu tinha. Essas brincadeiras me incomodavam, me incomodavam tanto, que eu até hoje, vivo numa luta diária para perder peso. Se não tivesse me incomodado eu já teria me aceito, porque eu também não sou obesa, eu sou saudável, eu sou de outro estilo da sociedade, mas me incomodava tanto, que eu vivo nessa loucura até hoje, de comer uma coisa e olhar caloria, de as vezes dar uma loucura e comer o brigadeiro inteiro. (informação verbal)

Ao relembrar a sua infância e sua relação com o próprio corpo, Stacie recorda sentimentos e emoções que ficaram registrados em seu íntimo, até hoje. Aprovações e desaprovações do seu corpo, que provocam nela reflexões no seu processo de Ser no mundo, além de auxiliar em seu processo de autoconhecimento. Isso a faz lembrar da história de uma aluna e, ao lembrar-se dela, relata também um caso que presenciou em sala de aula, já como professora:

Eu tenho uma aluna que tem um sinal na testa, só que o sinal dela na testa é tipo uma verruguinha, pra fora, saltada, no início do ano quando eu a conheci ela vinha com uma pomadinha, como se fosse uma espinha, tudo bem, tem criança que com 8 anos, já tem um cravinho, alguma coisa, normal querer passar pomadinha pra sair; com o passar do tempo eu percebi que não era, e aí ela foi apelidada de bruxa alguma coisa. Nesses momentos que aconteceram isso, foi na hora do recreio, num momento que não tem ninguém com eles, e ela foi aguentando isso, ate o dia que ela explodiu. Eu não sabia o que tava acontecendo, os outros professores não sabiam, então ela começou a ser ofendida, não sabia como se defender, não sabia como agir, frente a uma atitude, uma

postura, dessas colegas e explodiu. Machucou querendo ou não ela, ela sofreu por isso. Aí depois que ela explodiu, que aconteceu tudo isso, foi feito todo aquele trabalho, trabalhando respeito, voltado aos valores, e acabou, mas não acabou totalmente. Porque é engraçado rir dos outros, as pessoas acham graça rir dos outros, e acontece isso com as crianças também, a gente ri de algumas coisas que acontecem, imagina eles, e isso ainda acontece, então é esse magoar que eu falo, quando eu digo que machuca ela, é nesse sentido dela sofrer, dela se sentir a pior pessoa do mundo, porque foi apelidada de bruxa pelos colegas. (informação verbal)

Sabemos que cenas assim acontecem em muitas salas de aula, tendo em vista que essas salas estão diariamente repletas de corpos, de corpos de alunos e alunas, de professores e professoras, pais, mães e familiares. Nesse sentido Streck, Redin e Zitkoski (2010) apoiados por McLaren (1991), registram que:

McLaren (1991) afirma que toda prática social, incluindo a de ser escolarizado, exige o corpo. Se os corpos se constroem mediados pela história e, por isso, estão carregados de valores da sociedade na qual estão inseridos, é preciso que a educação parta da realidade dos educadores, das educadoras e das crianças, mas que não se limite apenas a ela. É necessário que a escola atue no sentido de considerar a importância do corpo, enfim, que seja capaz de construir uma corporeidade solidária. (p. 93)

A professora Skipper também salientou após a sessão de assistência ao filme, que observou que não havia nenhuma personagem velha ou gorda no filme. Também registrou na

entrevista: “Eu reparei no filme as roupas curtas, que mostram, valorizam o corpo da boneca, as partes, os seios, tudo.” E também recordou momentos da sua infância e sua relação com a boneca: “Eu era apaixonada, sim. E eu ainda acho muito bonita”.

Já Chelsea registrou que o que a marcou em relação ao filme foi:

A questão da beleza, também tava muito forte ali no filme que era sobre a escola de princesas, então essa questão estava bem presente e também apareceu a questão das disputas entre belezas, como se beleza fosse o principal. Se não tiver esse olhar mais cuidadoso com isso, eu acho que é isso que as crianças vão acabar percebendo. (informação verbal)

E complementou seu relato, ao lembrar-se da própria prática:

Porque é assim, na minha turma, principalmente as meninas disputam muito entre elas, muito a questão da beleza, então elas querem vir sempre uma mais arrumada que a outra, as roupas, o cabelo, então teve uma menina que cortou o cabelo, no outro dia a outra também queria cortar o cabelo, igual e elas também vivem bastante dessa questão das brincadeiras de Barbie. Barbie e *Monster*. (informação verbal)

Retorno então a Stacie, que em seu relato reflete também sobre o filme *Barbie: Escola de Princesas* e sobre as mídias por trás do filme:

Eu acho que se a mídia não tivesse tão presente dentro das famílias, dentro das casas das pessoas, de repente o filme da Barbie passaria a ser um filme da Barbie ponto; entendeu?, não passaria a ser o filme da Barbie, que a menina quer tudo da Barbie, que a menina quer ser igual, que quer se vestir igual à Barbie. Eu acho que tudo tem uma influência por trás e não é só o filme em si. Eu acho que a mídia tem uma parcelinha de culpa, vamos dizer assim, em tudo isso assim, dentro da vida da criança e da vida da família, porque a mídia convence, tipo, ela convence que a gente tem que ser aquilo, ou que a gente tem que comprar aquilo, porque se a gente comprar aquilo a gente vai ser isso e para adulto já é difícil, de pensar nisso, raciocinar referente a isso, imagina para uma criança que vê aquela boneca maravilhosa, loira, a maioria são loiras... Altas e magras de salto alto, então eu acho que a mídia tem uma parcela bastante importante de culpa em relação a isso. Claro que se fosse um filme da Barbie onde de repente a história fosse um pouco diferente, onde de certa forma não se mostrasse pro Ken ou pro Bob ou sei lá quem era, de repente poderia, mesmo com a mídia, poderia ser entendida de outra forma, mas eu acho que não só o filme, acho que a mídia interfere. (informação verbal)

Dessa forma, é importante repensarmos a temática da corporeidade na educação, pois o ser humano/sempre corpo se constitui socialmente:

O corpo é o que faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o

corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme. E a sua importância tem a ver com um certo sensualismo. E te confesso: não acredito em revolução que negue o amor, que coloque a questão do amor entre parênteses. Nisso sou guevariano, che-guevariano. O amor e a revolução estão casados. Há muito sensualismo que o corpo guarda e explícita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo (FREIRE, 1991, p. 92).

E é nesse conhecimento de mundo que, com as outras pessoas me construo e sou construída, nas relações. Essa subcategoria é também referente a atitudes que meninas e mulheres têm como comportamentos que seguem modelos de ser uma princesa. Sandroni (2002) contribui com essa questão, ao contextualizar sociedade de massas como a:

Denominação aplicada às atuais sociedades capitalistas altamente desenvolvidas, na medida em que estariam apresentando tendência à homogeneização do comportamento, dos valores e das expectativas de todas as camadas sociais. A sociedade de massas seria a negação da sociedade de classes, na qual as desigualdades sociais geram formas diferenciadas de consumo e de aspirações. Na sociedade de massas, o nivelamento do

consumo e dos modos de pensar resultaria da ação dos meios de comunicação de massa (radio, televisão, cinema, jornais e revistas), que reorientam as condições de decisão e atuação dos homens, mesmo havendo desigualdade de riquezas. (p. 571)

Essa homogeneização dos comportamentos é reconhecida aqui como as condutas “próprias” de princesa, ou seja, como modelo de “Ser atitude princesa”. Stacie, em seu relato, revela alguns modelos de “Ser atitude princesa”, que percebe em suas alunas:

Estes dias, teve uma menina que foi totalmente maquiada! Mas pensa uma maquiagem; não é um ah, ela botou uma sombrinha rosinha, que nem as meninas gostam, um batonzinho bem fraquinho. Não! Ela foi de base, de pó, de blush, delineador, ela foi tipo uma maquiagem para casamento, sabe? Quando as outras meninas viram, elas riram, porque elas não estão acostumadas com isso! A maioria, ah, mãe posso passar isso? Pode... E passa bem pouquinho. Só pra satisfazer. Passa um esmalte, mas aí não passa um vermelho, eu mesma fui criada assim. Tanto que eu era proibida de passar vermelho, mesmo querendo passar vermelho, obvio que eu queria passar vermelho, que chama mais atenção era proibido porque a minha mãe achava coisa de adulto, que eu era uma criança e tinha que fazer coisa de criança e não de adulto; então, se eu quisesse passar um batom vermelho eu não podia. Eu não aceitava, mas obedecia. Era minha mãe, tem que obedecer. E as meninas, acontece isso. Elas vão de salto alto, elas vão de saia, desde o inicio do ano foi uma briga. (informação verbal)

E assim como Stacie, Skipper expôs em seu relato alguns modelos de “Ser atitude princesa”, que observou em suas alunas:

As meninas adoram brincar de se maquiar. Eu tenho uma até que é a Tatá, meu Deus! No inverno ela veio todos os dias de blusinha fininha e ela queria estar sempre de rosa, vestido, cabelo arrumado... Um frio, frio, não queria pôr casaco queria estar de sandalhinha de salto, não queria por meia... A mãe já tinha entregado assim: Ah, eu não acho que ela não sente frio; deixa ela assim. Já mandava assim porque ela dizia, já perdi, não dá, me estresso com ela, não quer por casaco, nada... E veio assim o inverno inteiro, não sei como ela não ficou doente. (informação verbal)

Após a sessão de assistência ao filme *Barbie: Escola de Princesas*, Skipper registrou que percebeu que as personagens pobres no filme não trocavam de roupa, enquanto as ricas, que frequentavam a escola de princesas, trocavam. Vou então à sua entrevista, quando falava justamente sobre como compreende o modo de vestir-se de uma de suas alunas:

Acho que ela se vestia assim porque ela tava reproduzindo aquilo que ela vê, ela vinha com uma camisetinha da *Monster High* e num frio pra caramba e não queria por casaco pra não cobrir as bonecas. Aí se maquiava toda de roxo, era uma maquiagem que tu precisavas ver. E se maquiava toda, vinha de tênis sapatinho fechado, porque chega cedo, era sete horas da manhã a Ro já dizia pra mim A Tatá é a 1ª a chegar; a 1ª a chegar e a última a sair da creche. E tipo é muito frio e ela vinha vestida porque ela queria se transformar em uma *Monster*. (informação verbal)

Nesse relato o que aparece no vestuário da criança já é a personagem *Monster High*, mas poderia ser qualquer outro personagem. Ao comentar do diferencial das *Monster High*, que, em sua opinião, é o fato delas serem bonecas monstros, e com cabelos de vários tipos (fugindo do loiro predominante de Barbie), Stacie relata que a boneca:

É legal, mas em contrapartida, elas são todas de salto alto, todas de saia curtinha, ou de topzinho, mostrando a barriga, então assim, ela perde um pouco da Barbie, Barbie tradicional, mas não perde tudo, entende? Ela tenta satisfazer todas as crianças, porque não tem só criança loirinha e branquinha, tem criança negra, tem criança que é muito mais branquinha que a Barbie e assim por diante, então ela tenta satisfazer a todos, mas ela continua com essa idéia, dessa beleza externa de ser assim toda certinha, iguaizinhas. (informação verbal)

E complementa em relação aos professores da escola onde leciona:

E a gente encontra isso também com os professores, porque também nós não temos uniformes, aí tu vê vários professores, um dia vão com uma sapatilha assim, o outro vai de tênis, um vai super maquiado, outra não vai, e a gente acaba sendo exemplo... Por isso que eu uso jaleco, que lá não é obrigatório, tem escola que é... (informação verbal)

Roveri (2012) alerta para o chamariz que é a personagem Barbie, bem como seus produtos licenciados, que

afinal, conduzem as meninas a terem que consumir produtos para subsidiar suas atitudes como princesas:

As sedutoras imagens de Barbie são formadas por pequenas peças coloridas e fragmentadas, que se reúnem e se combinam lançando aos nossos olhos imagens oriundas de um movimento. A cada ano a boneca quer mostrar novidade, mas sua essência é a mesma, rígida e macia. Barbie sempre sorriu para a criança, seja como sua babá, sua pediatra ou sua professora. Barbie sempre trabalhou e ao mesmo tempo cuidou de sua casa com diversão e entusiasmo. Ela protegeu os animais e domesticou inúmeras espécies deles. Ela foi a primeira boneca adulta a permitir que uma criança a despisse, escolhesse suas roupas e penteasse seu cabelo. Enquanto isso, sua face afirma: veja minha maquiagem, como sou saudável! Qualquer roupa serve em mim! Posso ter muitas carreiras e muitos namorados, eu sempre prospero... (p. 92)

Após a sessão de assistência ao filme, Stacie relatou que para ela o filme *Barbie: Escola de Princesas*, por mais que seja um filme infantil, de uma boneca, acaba retratando atitudes que levam ao consumo “de atitudes princesa”, como o uso de maquiagem, o salto alto, a roupa da moda, a saia curta. Ela salienta que este era inclusive o uniforme das personagens, mas que este “não é o uniforme que nos deparamos na realidade, só em outros filmes ou novelas”. Em sua entrevista Stacie relatou que

No filme que assistimos as meninas iam para escola de princesas, com roupa curta, com salto; esse era o uniforme delas, as meninas

vêm e querem usar isso na escola. (informação verbal)

Para ela isso foge da nossa realidade, mas acaba por influenciar, principalmente as meninas, e afirma que além de reflexo do filme, isso é reflexo do que as famílias permitem, “quando a família gosta, dá risada de ver a menina assim”, apontando que isto é um incentivo indireto para esse tipo de comportamento, que muitas vezes é também o reflexo do comportamento da mãe.

Já Chelsea na sua entrevista, lembrou sua própria vivência, quando era mais jovem e comenta sobre a disputa pela beleza que acontecia entre as meninas:

É assim, volta a questão da disputa entre as meninas, porque muito nova, tava toda bonitinha, então o que acontece? Quer chamar atenção, e aí eu acho muito presente isso, principalmente quando tu sai nos lugares, que as meninas não se vestem pra chamar atenção dos meninos, e não se vestem pros meninos, elas se vestem para competir com as meninas, elas se preocupam em se vestir por outras meninas, quando eu saía tinha muito isso, acho que ainda deve ter bastante isso, de tu se arrumar ficar toda linda, mas em relação a beleza, de tá sempre na disputa da beleza, do que é mais bonito. (informação verbal)

Ao refletir sobre essas contribuições que permearam as percepções das entrevistadas diante do brotamento dessa subcategoria “Modelos normativos de Ser corpo princesa”, por meio dos relatos que surgiram, vou percebendo que, em muitas lembranças, aparecem relatos de suas próprias trajetórias de vida, com seus corpos sexuados, vai emergindo com toda força

uma nova categoria. Surge através da percepção das próprias professoras sobre questões como a diversidade humana e a normatização de papéis definidos para o que é ser menina ou menino, “princesas e príncipes”. E é sobre isso que refletiremos a partir de agora.

5.2 MODELOS NORMATIVOS DE SER PRINCESA (E PRÍNCIPE): REFLEXOS NO COTIDIANO

Estudando o filme e a questão de ser princesa, aparentemente, trataríamos ou tratamos apenas do ser menina, ou de um universo feminino. Mas, na abordagem paradigmática e metodológica que nos serve de caminho, trata-se de muito mais que isto. Trata-se de um universo de seres humanos, trata-se de diversidade, ou seja, da riqueza humana. Entendemos que ser diferente é riqueza, mesmo que, na maioria das vezes, ainda hoje ser diferente de um padrão imposto como normal, o modelo único, seja tratado como anomalia, resultando em justificações de tratamentos desiguais e injustos. Por isso, padronizações e normas alienadoras de papéis sexuais estereotipados para ser princesa-menina trazem embutidos também o ser príncipe-menino. Ensinando a ser mulher, ensina-se a ser homem. O homem passa a esperar aquela mulher e a mulher espera aquele homem.

São características dessa categoria a normatização de estereótipos sociais e sexuais, a forte presença de modelos de papéis sociais determinados e a padronização de práticas como exclusivas para homens ou para mulheres.

Nesse sentido, Chelsea registra em sua entrevista:

A minha compreensão sobre a influência destes filmes da Barbie na educação sexual das crianças, indiferente menina ou menino... Então, naquele dia que a gente assistiu ao filme, eu comecei a perceber a questão dos valores que estavam embutidos ali, das meninas, que

las têm que ser mais dóceis, mais delicadas, e dos meninos, sempre aquele papel da postura do homem, bem ereto, mas menino, até que apareceu pouco ali no filme, foi mais a questão das meninas mesmo. (informação verbal)

E complementa:

Tem algumas [meninas] assim que acabam tendo uma liderança no grupo, né. Então, tudo o que elas falam, elas têm que obedecer, e é muito colocado em jogo a questão da amizade. “Ah, se tu não fizer isso, eu não sou tua amiga.” “Eu tenho que ser a mais bonita, senão eu não sou tua amiga...” Umas coisas assim. Então, é por isso que eu digo assim, é muito a questão da disputa entre elas assim e nos meninos, eu já não vejo tanto isso a questão da disputa pela beleza, da disputa pelo papel principal, no caso das brincadeiras. Os meninos eu acho que já é mais tranqüilo em relação a isso. (informação verbal)

Isso nos permite refletir sobre a perpetuação de práticas e discursos diferentes que reproduzimos para o sexo feminino e masculino. Estamos, por muitas vezes, ensinando as crianças, por meio de falas, filmes, jogos e brincadeiras a serem meninos e meninas em determinados padrões seguidos acriticamente. Na maioria das vezes, os moldamos num modelo de sociedade baseada em relações monogâmicas, heteronormativas e patriarcais. Isso nos remete à vertente normativa institucional na qual, como coloca Carvalho (2009), ao comentar Nunes (1996):

Há uma banalização do discurso. Observa-se, em debates que acontecem em programas de

educação sexual, uma clara oposição entre homens e mulheres, entre machismo, masculinidade e feminilidade. A mulher é o objeto, o sexo frágil. Exige-se das crianças um comportamento padronizado que enquadre o menino no modelo patriarcal tradicional e a menina no modelo adequado à condição da mulher na sociedade machista. Tal discurso reforça e modela os papéis sexuais: o menino, detentor do poder – pai; a menina, submissa ao poder – mãe. (p. 46)

Chelsea, ao longo de sua entrevista, recordou-se também da sua própria criação que foi dada pela avó e afirmou que

todas essas coisas de relação de menina, de se comportar eu tinha bastante isso, mas era pelo medo e pelo respeito, eu tinha bastante medo e meu medo também era respeito pela minha avó. (informação verbal)

E ela também deixa clara sua posição de quem acredita que há distinção clara entre os brinquedos destinados aos meninos e as meninas:

É visível: tu consegues ver em relação aos desenhos as atitudes deles [meninos] em relação... Sobre as brincadeiras, sabe, então, tu vê lá é um brinquedo lá do... Como é o nome daquele brinquedo? Bacugan. Bacugan, que é uma bolinha que tu joga no chão e ela se transforma num robô. Sabe? Então assim ó, o que eles... Eu acho, que a mídia de uma forma, pegou esse jeito dos meninos de brincarem e transformou a brincadeira, onde eles jogam os brinquedos, onde a brincadeira deles são...mais agitadas, em algo que se transforme em alguma

coisa que para eles vai ser de interesse. Então, não é que tu pegues uma bola, tu a jogas no chão, ela bate e se transforma num robô. Porque tu não vê isso, um brinquedo desse numa menina! Na menina pode ser um brinquedo que tire a roupinha, e tu vai lá, que nem na *Polly*, tu tira as roupinhas e encaixa. Mas não é um brinquedo que tu possa jogar. Então aí já mostra bem como o é que é. Acho que é uma forma de deixar bem assim claro, as brincadeiras dos meninos, as brincadeiras das meninas, não sei, foi algumas coisas que eu fui percebendo. (informação verbal)

Todas as professoras entrevistadas afirmaram ter como prática o “dia do brinquedo” em suas turmas. Chelsea relata como isso acontece em sua turma:

Na minha sala, assim, na sexta feira é o dia do brinquedo de casa, porque como lá é um espaço que está em reforma, e as minhas crianças não têm parque, então, já vem da educação infantil, já é uma mudança muito grande né. E aí, chegar num espaço escolar onde não tem parque, eu acho que é muita judiação, então combinei com eles que um dia da semana seria o dia do brinquedo, então a gente vai pro pátio e aí a gente brinca lá e então sempre vem a Barbie ou a *Monster*, ou as duas juntas e nas brincadeiras, elas se relacionam bem. Elas brincam juntas. E os meninos também adoram brincar com a Barbie e com a *Monster*. É bem tranqüila assim a relação das crianças. Eles não têm preconceito entre eles em relação a isso. Já aconteceu de meninas trazerem carrinhos, para nossa sala, não aconteceu de menino trazer boneca ainda, mas menina, já aconteceu de trazer carrinho e foi super aceito pelos meninos assim, não viram problema, e agora a gente vai começar na

semana que vem a semana das crianças, então a gente vai começar a trabalhar a questão dos brinquedos e das brincadeiras. Então, eu quero trabalhar bem isso também: Um dia de menino trazer só boneca e um dia de menina trazer só carrinho, pra gente ver como é que vai ser, sabe? Para todo mundo brincar. Pra não ter essa coisa, porque sempre acabam se separando, nas brincadeiras. Os meninos das meninas assim, são poucos os meninos que brincam com as meninas. Mas... eles sempre acabam se separando. Mas, assim, ó: na relação de brincar de casinha, aí a presença dos meninos é mais freqüente assim. Em relação à outra brincadeira. Vamos supor, na brincadeira de casinha, então elas deixam eles brincarem, porque elas precisam do pai, precisam do marido, porque eles fazem de conta que eles são os cachorrinhos, os gatinhos, é. Eles adoram brincar de ser bichinho de estimação. Sabe? Mas assim, ó, agora nos meninos, tu já não vê uma menina brincando. Sabe? Se eles tão brincando de carrinho, alguma coisa assim, eu já não vejo uma menina brincando com eles. Agora, se as meninas estão brincando de casinha, eles participam. (informação verbal)

Chelsea já registra aí sua percepção dos padrões estereotipados do que seja específico para meninas e para meninos, que brota da normatização desses papéis, refletindo então a vertente normativa institucional. Comenta sua compreensão do que acontece, frente a esses indicadores da vertente em questão: normatização de modelos/maneiras de ser, de padrões de beleza e o reforço de papéis sociais tradicionais adequados a homens e mulheres:

Elas não brincam com eles acho que é porque a brincadeira deles é muito violenta. E elas não gostam. Porque a brincadeira de carrinho deles

é ficar batendo um carrinho no outro, sabe, é jogar... Meninos é assim ó, eu tenho bastante dificuldade com eles de trabalhar a brincadeira em sala de aula, assim. Porque as meninas, elas querem brincar, elas vão pro cantinho da sala, elas sentam, elas brincam. As vezes assim dá uma disputazinha entre elas, em relação àquela questão de ter o papel principal da brincadeira, ou de ser a líder da brincadeira, quem vai definir o papel de quem, na brincadeira, mas, os meninos não. Assim, eu sempre tenho que ficar chamando atenção, que os meninos eles querem brincar de carrinho, eles correm pela sala, eles jogam carrinho, eles jogam carrinho pela parede, eles fazem pista e o carrinho tem que sair voando, de uma carteira pra outra, é, as brincadeiras deles são mais agitadas e acho que é por isso que as meninas preferem não brincar. Eu acho que aí volta a questão da mídia, né e dos desenhos, dos filmes, porque tem uma grande diferença dos filmes de meninos pras meninas. Ai de novo a questão do comportamento que as meninas têm que ser mais delicadas, mais comportadas, mais responsáveis e os meninos, não. Já têm que ser mais brutos, mais competidores entre eles, no sentido de força... (informação verbal)

Stacie também relata que na turma em que leciona, no dia do brinquedo, a *Monster High* está muito presente entre as meninas e, entre “os meninos, o que está presente são as cartinhas, jogar as cartinhas do *Angry Birds*, essas cartinhas estão super em moda”. Mas Skipper afirma que as meninas de sua turma, apesar das novas atrações de consumo:

Ainda trazem a Barbie no dia do brinquedo, algumas ainda trazem. As meninas brincam em grupos. E aí elas trazem a Barbie e o Ken. E ali

eles são namorados elas têm essa compreensão de quem é o Ken ou a Barbie. Eles são namorados e vão uns na casa dos outros. Como eu to com um grupo de maiores, eu vejo que eles brincam assim. (informação verbal)

Stacie reflete sobre o comportamento de seus alunos e alunas nos momentos de brincadeira:

Os meninos não querem nem saber das meninas. É incrível essa divisão, porque tipo, vai pro recreio, tu até ver um menino brincando com a menina, mas elas dizem que ele está me incomodando, tipo de repente elas estão lá e eles ficam mexendo nelas e saem correndo, aquela coisa de guri mesmo, é isso. Eles não brincam de *Monster High*, e no dia do brinquedo é bem dividido, a não ser que seja um jogo, uno, banco imobiliário, perfil, que aí a gente joga todos juntos, ou um dominó, esses jogos que a gente consegue um grupo, agora por exemplo se elas trazem *Monster High* e eles trazem a cartinha, nunca, a sala vai ficar dividida entre meninos e meninas, não tem nenhum que tem interesse, porque tem “O” *monster*, não tem só a mulher, tem o homem também, nem de pegar o homem, eles não tem interesse, eles tem interesse por outras coisas, e no recreio eles só brincam juntos quando não tem... Porque eles dividem muito, ainda tem aquela coisa: que a *Monster* é coisa de menina, e as cartinhas é de menino, embora se tenha alguma menina que gosta de brincar de cartinha, ou se tem algum menino que gosta de brincar com a *Monster*... Não é que é excluído, ele naquele momento ele é o chacota, e como a gente não tá todo momento com eles para intervir, de certa forma acontece, e como eles já são um pouco maiores, eles já tem 8 anos, eles já tem que aprender a lidar com isso, e aí acontece frustrações, machuca querendo ou não

para algumas crianças e acaba dividindo.
(informação verbal)

Skipper também fala que seus alunos se dividem durante as brincadeiras:

São Sete meninas, são pouquinhos meninas. Então eles brincam todos juntos. Não tem muita divisão na hora de brincar. Faço o dia do brinquedo. E, aparece a Barbie no dia do brinquedo. Aparece, mas aparecia mais no começo do ano. Ultimamente, como elas já vão para o primeiro ano, elas não trazem mais brinquedo, elas trazem caderno, o que tem na capa, as vezes é uma capa da Barbie, da *Monster High*, e caneta, e aí elas brincam. Elas pegam livro, ficam copiando o que tá escrito. É das sete, duas, três trazem boneca; o resto traz caderno, parece que elas se combinam e sentam todas com aqueles cadernos e ficam ali escrevendo, copiando as coisas do livro ou pedem assim: profe, escreve aqui eu te amo, ou alguma coisa assim para elas irem copiando e elas desenham boneca, e aquele caderno é a brincadeira delas. Mas também não é uma brincadeira de ah, eu sou a professora, não, elas estão brincando porque tem mais essa vontade de estar inseridas no mundo das letras. Eu observo isso nas meninas. Nos meninos também, só que os meninos ainda trazem, mas os meninos diminuíram bastante. Traziam bastante boneca do Ben 10; agora trazem bastante dinossauro, ou trazem carrinho, pista...
(informação verbal)

E assim como Stacie, Skipper também comenta sobre a experiência com jogos, que é quando é possível juntar mais o grupo, mas que, mesmo assim, apresentam contradições, que

brotam da naturalização dos papéis sexuais estereotipados, já para os pequenos:

Teve um dia, que eu combinei com eles de ao invés de trazerem brinquedo, trazerem jogos, todos trouxeram jogos, foi bem legal, porque tinha jogo de tudo quanto é espécie, desde memória, quebra cabeça e aí aquilo ficou o dia inteiro, não teve briga, não teve nada, foi bem legal assim. Eles são bem legais, é uma turma bem boa de trabalhar. Todos eles trouxeram jogos. A gente combinou de não trazerem brinquedo, mas trazer um jogo e veio de tudo. É bem legal, porque daí também o jogo envolve mais as meninas no meio dos meninos, porque são menos meninas e os meninos também se fecham. Eles já têm meio que os grupinhos formados e aí todos se envolvem melhor, quando tem jogos envolvidos. Porque elas acabam cada uma com caderno e sentam numa mesa. Numa mesa cabem 6 crianças; elas botam mais uma cadeira e já fechou o circulozinho delas ali e os meninos vão para outro lado assim. Mas é bem assim. (informação verbal)

Mas, podemos neste espaço da comunidade escolar iniciar um trabalho intencional para a sensibilização destas temáticas, voltado para a busca da emancipação para superação de modelos e abordagens estereotipadas, assim como afirma Andrade (2011):

precisamos entender, questionar e desestabilizar as verdades aceitas sobre os papéis sexuais que são construídos e passam pela aquisição da linguagem, pela significação de ser homem e ser mulher. Mas precisamos lembrar que a comunidade escolar não é a única responsável pela construção desses papéis, mas é uma instituição “regularizadora” dos mesmos, o que

nos leva a entender que é a partir desta instituição que podemos começar as mudanças que almejamos na sociedade. (p. 59)

Skipper, em seu relato, falou também de um de seus alunos, que traz de casa no dia do brinquedo, muitos brinquedos caros, como os do Max Steel, mas que ele não quer brincar com eles. O que ele quer são as Barbies. Entretanto quando seu avô chega para buscá-lo e o vê com uma Barbie “ele fica louco”. Ela afirmou que:

Esses dias o avô chegou e ele estava maquiando as meninas, ele era o único no meio das meninas. Ele brinca com outras coisas também, mas ele não gosta só daquilo, e ele não tem perfil de gay. (informação verbal)

Na entrevista ela tornou a comentar o caso:

Tem também um menino que gosta das Barbie e a família não aceita. Quando tem o dia do brinquedo na sala, as meninas trazem as bonecas, ele traz os brinquedos de menino, mas ele não quer brincar com os brinquedos dele. Ele quer brincar com as meninas. Então ele gosta das bonecas, tudo... Ele mora com os avós e os avós não querem que ele tenha um contato. Até eu comprei um monte de maquiagem e agora ele só quer maquiar as meninas e maquia bem, ainda por cima. Maquia melhor que as meninas. Complicado, porque a gente não pode negar a oportunidade de a criança estar ali brincando. E o que ele vai ser depois, se for para ser alguma coisa, homossexual, alguma coisa, ele vai ser e pronto. Não vai ser a maquiagem ou a boneca

que vai, ou os carrinhos que vai dizer o que ele vai ser, ou não vai ser. Mas naquele momento, ele gosta de brincar com aquilo e eu permito, vou dizer o que, que não? As vezes eu falo para ele: Ó o teu avo tá chegando; porque o avô não gosta. Ele fica totalmente irritado; quando ele entra na sala, que ele tá com boneca ou com maquiagem. Aí ele já pega outro brinquedo, mas ele fica de olho no que as meninas estão fazendo. Fica antenado no que elas estão fazendo. E o avô briga com ele. Para mim o avô não fala nada. (informação verbal)

Essa preocupação equivocada em muitas pessoas com a “definição sexual de interesse” já nas crianças, demonstrando muitas vezes o medo e o preconceito instalado em muitas pessoas ainda hoje de que principalmente o aluno, filho homem “seja gay” reflete o desconhecimento sobre esse universo normatizado que nos é imposto. Nessa faixa etária trocar de papéis, mesmo que sejam os normatizados, não significa necessariamente a orientação sexual que a pessoa terá. Mas para muitas pessoas, por esse desconhecimento e medo, e o uso inadequado da palavra opção, ainda se pensa que essa é uma questão de opção, ou seja, escolha propriamente dita, quando na verdade o correto seria orientação sexual, que se estrutura ao longo da vida, não sendo uma definição percebida já numa criança. A palavra opção está cheia de significados e nesse sentido quando a criança opta por um brinquedo, algumas pessoas consideram que ela já está fazendo uma “opção” sexual. Reflexão esta que nos remete novamente à vertente normativa institucional e seus indicadores. Andrade (2011) afirma:

Nessa vertente normativa institucional, a repressão sexual, é necessária para um “existir civilizado”, o que nos levar a perceber nas entrelinhas uma educação para a

heteronormatividade, que se apóia, por exemplo, em explicações biológicas para justificar a homofobia, que vê as práticas sexuais apenas para fins reprodutivos, assim como se pauta em diferenças sexuais como base para justificar diferenças nas relações de gênero, tudo a fim de ser a grande normatizadora de regras e padrões morais construídos. (p. 50)

Há algum tempo segmentos da sociedade vêm promovendo uma sensibilização para uma postura de compreensão positiva da diversidade sexual, mas ainda vemos imperando em vários outros segmentos a normatização de regras e padrões morais construídos a partir de discursos moralistas que reproduzem padrões de educação normatizadores, subsidiando a institucionalização de relações padronizadas, de corpos, relações e comportamentos, numa educação heteronormativa, que propõe o sexo apenas com fins reprodutivos, como única base para constituição familiar (ANDRADE, 2011).

Stacie, durante a conversa dirigida após a sessão de assistência, afirmou que, no trabalho com as crianças, mesmo parecendo sexista, é muito mais fácil fazer a separação das crianças por sexo: no momento da fila, numa divisão rápida para alguma brincadeira ou jogo, numa “disputa” de quem arruma os brinquedos mais rápido, etc. E comentou o caso sobre de um de seus alunos, que tem cabelo comprido. Ela afirmou que todos os dias, ao fazer a contagem de alunos, de quantos meninos e quantas meninas estão presentes na sala, para trabalhar adição, raciocínio, os meninos sempre contam esse menino como menina. A mãe dele veio conversar com ela e falou que seu filho estava chateado porque sofria *bullying*. Durante a entrevista Stacie relatou outro caso semelhante, de outro aluno:

Tem um menino também que passou por isso, porque na brincadeira de pega-pega quando a pessoa começa a pegar eles dizem “fulano não pega ninguém, só pega coco de neném” para a pessoa ficar mais instigada a pegar. Só que ele nunca consegue pegar, porque ele não corre muito rápido, daí eles já começaram a falar assim, veadinho, bichinha, bem malignos, eles são bem malignos. Só que aí dessa vez eles explodiu com agressão física, e ele é grandão, daí ele bateu, e claro perdeu a razão dele, mas eles também não tinham que ficar xingando, era uma brincadeira de pega-pega, não é uma brincadeira de pega-pega onde se tem que xingar. E é nesse sentido, eles estão lidando com essas emoções diariamente, eles vivem numa turma de 25 com 4 professores (eu professora regente, professor de educação física, professora de artes e professora auxiliar de educação especial), conto como professora, apesar de ser uma acompanhante de uma aluna específica, ela não é minha auxiliar, se ela quiser ela não tem que ficar me ajudando pedagogicamente com os outros, mas como a gente tem uma relação legal, ela me dá uma força. Considero-a como uma professora da turma também. Uma turma totalmente heterogênea, uma gosta disso outro gosta daquilo, um tem um estilo, e assim por diante. (informação verbal)

Esse relato de Stacie nos faz lembrar da vertente médico biológica e seus indicadores: determinismo biológico que deságua numa padronização de corpos fragmentados, da sexualidade como parte de um aparelho estático, o genital e o reducionismo de gênero. Pautar-se no diferencial biológico entre homens e mulheres, no caso citado por Stacie, entre um menino e uma menina, para estipular tarefas diferenciadas,

acirrando a competição entre eles, ou mesmo a utilização desse diferencial para definir papéis sexuais estáticos são características dessa vertente pedagógica de educação sexual.

Lembramos também, mais uma vez, da vertente normativo-institucional, pois como afirma Kornatzki (2013), nessa abordagem a escola é tida como uma das principais instituições responsáveis pela educação sexual das novas gerações e pela solidificação de

modelos e papéis ideais apropriados ao comportamento de meninas e de meninos, confronta-se, ou é reforçado, com o que a criança percebe no meio social mais amplo, por exemplo nos meios de comunicação como televisão, rádio, cinema, entre outros. (p. 88-89)

Já no apoio à reflexões emancipatórias na busca da vertente emancipatória de educação sexual, temos a Declaração dos Direitos Sexuais Como Direitos Humanos Universais (1999), que traz a questão do direito à igualdade sexual: “Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente de sexo, gênero, orientação sexual, idade, etnia, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas”. (Anexo A)

Nessa direção, é possível constatar que, apesar da cristalização e normatização de papéis definidos para o que é ser menina ou menino, “princesas e príncipes”, esses papéis são unidos sem pudor quando se trata de normatizar um padrão que hoje impera, como pensar nossas crianças consumidoras, via inclusive os aparentemente inocentes filmes infantis. É o que trataremos a seguir:

5.3 MODELOS NORMATIVOS DE SER CONSUMIDOR(A) E SEUS REFLEXOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Essa categoria representa a força dos personagens, seja de desenhos animados ou filmes, como o analisado para compreensão das professoras, da boneca Barbie na vida das crianças e por consequência na sua formação como Seres consumidores. A presença desses personagens na vida das crianças não se restringe apenas aos brinquedos em si, mas em uma gama de produtos originados de cada personagem como: filmes, revistas, gibis, lancheiras, estojos, mochilas, cadernos, bonecos, roupas, calçados, relógios, acessórios, maquiagens, etc. Segundo Sabat (2002):

A proliferação de imagens chega ao sistema educacional através das mais diferentes formas, sendo que uma das mais eficientes se dá por meio das personagens criadas para desenhos e filmes infantis de animação. O conjunto de produtos comercializados em função de determinadas personagens faz delas um tema bastante popular nas escolas e nas salas de aula, trazendo um vocabulário próprio, permeando as brincadeiras entre as crianças, sugerindo modos de ser, reforçando antigos saberes ou divulgando novos. (p. 09)

Percebemos, por meio das entrevistas, que as crianças têm como hábito trazer elementos de filmes, de desenhos animados e seus personagens para suas vidas e, nelas, para suas brincadeiras e também para seus desejos de consumo. As três professoras entrevistadas discorreram sobre isso em seus depoimentos, não apenas com lembranças das relações entre os alunos e alunas com o consumo, mas também com lembranças dos seus filhos ou da própria infância vivida relacionadas ao mesmo.

Ao conceituar consumo Bottomore e Harris (2001), afirmam que:

O consumo de produtos do trabalho humano (valores de uso) é a maneira pela qual os seres humanos se mantêm e se reproduzem como indivíduos e como indivíduos sociais, isto é, tanto no sentido físico e mental (como seres humanos com uma determinada personalidade), como num contexto sócio-histórico (como membros de uma formação social, num período histórico específico). No capitalismo, isto é, na produção generalizada de mercadorias (“economia de mercado”), o consumo assume essencialmente a forma de consumo de mercadorias. (p. 79)

Ao que Gorz (apud SANDRONI, 2002), um impetuoso crítico da sociedade de consumo, complementa:

a sociedade capitalista madura permanece assim profundamente bárbara na medida em que não visa a nenhuma civilização da existência social e das relações sociais, a nenhuma cultura do indivíduo social, mas apenas a uma civilização do consumo individual. Mas, simultaneamente, a homogeneidade e os estereótipos do consumo individual solicitado pelos oligopólios produzem esse indivíduo social particular para o qual sua sociabilidade aparece como acidental e estranha: o indivíduo de massa. (p. 570)

Após a sessão de assistência ao filme *Barbie: Escola de Princesas*, Skipper lembrou sua infância e relatou que teve muitas Barbies, que “enchia três caixas” com elas e que

acredita que tinha tantas bonecas devido ao fato de ser filha única. Na entrevista Skipper relembrou sua relação com a boneca:

Eu brincava com ela. Eu tinha tudo dela. Como eu era filha única até os 16 anos eu fui filha única, eu tive oportunidade... Minha mãe sempre me deu tudo. Então eu tinha casa da Barbie, carro, tudo o que saía, eu tinha. Só que eu brincava realmente daquilo; gostava de brincar com a boneca. (informação verbal)

Já Stacie relatou que desejava muito ter a boneca e seus acessórios, mas deixa claro que o valor elevado desses brinquedos impossibilitava-lhe tê-los:

Eu queria o castelo da Barbie, a banheira da Barbie, eu queria aquele carro rosa, mas nunca tive, porque era muito caro, se já é caro hoje, imagina na minha época. (informação verbal)

Skipper, ao refletir sobre o mesmo tema e a quantidade de bonecas que teve na infância, afirma:

Acho que hoje, se eu tivesse uma filha mulher, eu não sei se eu daria tanta Barbie para ela. Porque parece que está meio transformado assim. Eu acho que a própria propaganda também. Na minha época acho que não acontecia tanto isso. A Barbie era para ser brincada. Hoje a Barbie já vem com tanta coisa, que a boneca é mais uma opção de vários produtos que se tem. É bem complicado. (informação verbal)

E complementa seu relato falando também como compreende a relação entre suas alunas e a boneca Barbie, relação essa intimamente ligada à produção do desejo de seu consumo, pelo desejo incontrollável que se busca despertar pelas bonecas e os produtos relacionados a ela:

Elas gostam muito de tudo o que é da personagem, se sai uma bolsa, elas chegam com a bolsa, o saltinho alto elas estão sempre chegando. Na escola a gente tem que sempre mandar bilhete pros pais, porque tem educação física, tem a questão do parque e elas vêm de salto só porque é da Barbie, ou é da *Polly*, elas querem aparecer. Uma blusa que saiu, já vem, então elas também parece que querem se fantasiar de boneca também, querem se transformar numa boneca. (informação verbal)

Em sua fala Stacie faz um relato muito semelhante ao de Skipper, já tratando da nova onda “chamariz” de consumo hoje:

Se tem educação física, como é que vão alongar, como é que vão fazer atividade física de salto alto, de bota com salto, de tamanco com salto? Isso foi a nossa visão ali, enquanto sala de aula. Além das outras questões que aí eu não sei bem, mas deve ter algum problema, elas estão em fase de crescimento, tem tudo isso, coluna, sei lá; acho que deve ter, não sei direito, porque não entendo, tem tudo isso, mas então, querendo ou não elas tentam imitar as *Monster* de certa forma. Até nas brincadeiras, porque no recreio, elas são as *Monster High* elas são as vampiras... (informação verbal)

Esse busca quase frenética por esses produtos é em parte justificada pela ideologia que permeia os bastidores dessas mercadorias que são pensadas e feitas por adultos para atingir esse público específico. Munarim e Girardelo (2012) contribuem com essa reflexão ao registrar que:

Roteiros de brincadeiras são criados por adultos, vendidos, distribuídos, transformados, ressignificados pela internet, pelas conversas entre as crianças (em programas de mensagem instantâneas, redes sociais, no recreio da escola, pelo telefone). São diversos brinquedos sobre o mesmo tema, constituídos e consumidos nas mais diversas formas. A evolução da comunicação que facilitou a globalização do brinquedos, inevitavelmente, teve seus reflexos nas culturas infantis, ligando-as amplamente ao consumo e à mídia. (p. 333)

Stacie em sua entrevista nos traz um exemplo claro da influencia da mídia e do consumo na vida de seus alunos:

Agora tá em moda; os meus alunos agora só querem essa Revista Teen Jovem que traz a linguagem – não é linguagem – fala de um jeito mais jovem e tá super em moda então acho que tudo isso é mídia e querendo ou não, na revista aparece a propaganda da Barbie. Na internet eles vão jogar um jogo, escolhem o jogo da Barbie, o jogo da *Tinkerbel*, não sei. Na televisão também. Está chegando o dia das crianças, uma época bem propícia para isso. Acho que mídia é isso. Acho não; tenho certeza. (informação verbal)

Após a sessão de assistência, Stacie afirmou que acredita que não só os filmes infantis, mas a mídia de uma

maneira geral, acaba incentivando esse consumo exagerado. E complementou durante a entrevista:

Eu acho que se a mídia não tivesse tão presente dentro das famílias, dentro das casas das pessoas, de repente o filme da Barbie passaria a ser um filme da Barbie ponto entendeu, não passaria a ser o filme da Barbie que a menina quer tudo da Barbie, que a menina quer ser igual, que quer se vestir igual a Barbie. Eu acho que tudo tem uma influência por trás e não é só o filme em si. Eu acho que a mídia tem uma parcelinha de culpa vamos dizer assim, em tudo isso assim, dentro da vida da criança e da vida da família, porque a mídia convence, tipo ela convence que a gente tem que ser aquilo, ou que a gente tem que comprar aquilo, porque se a gente comprar aquilo a gente vai ser isso e para adulto já é difícil, de tu pensar nisso raciocinar referente a isso imagina para uma criança que vê aquela boneca maravilhosa, loira a maioria são loiras, altas e magras de salto alto, então eu acho que a mídia tem uma parcela bastante importante de culpa em relação a isso. (informação verbal)

Chelsea também fala claramente em sua entrevista a questão da publicidade e das propagandas que são feitas atualmente com setores exclusivamente direcionados para o público infantil.

Percebi que no comercial do desenho, passava algo sobre o Mc Lanche Feliz. Então, tu vê, né? Era assim: eram propagandas mais relacionadas às crianças, porque era um horário que as crianças estavam assistindo. Então, passava sobre o Mc Lanche, passava sobre *HiHappy*. Aí

falei: Nossa! No horário que as crianças estão assistindo, eles passam comercial que são de interesse das crianças. Então, acho que a mídia influencia muito em relação a esse comportamento. (informação verbal)

Ao refletir sobre essas questões Stacie, traz à tona a questão da competição entre as crianças. Impulsionadas pelas propagandas elas não se contentam com uma só boneca, querem várias, bem como todos os acessórios:

Porque também tem essa competição. Quantas *Monster* tu tem? Ah, eu vou ganhar no aniversário... Eu vou ganhar no Natal... Entendeu? Tem essa competição. Ah, eu tenho tantas... Porque é uma boneca cara, tem várias, mas assim várias! Pensa numa quantidade absurda – tem várias. Elas não vão se contentar com uma só, elas vão se contentar com uma de cada tipo. Elas querem todas, porque aí uma troca a roupa da outra e é aquela coisa toda. Então, assim: não é uma brincadeira que a criança em si inventou, que ela em si tá ali com os colegas brincando. É uma brincadeira que foi posta para ela e ela está repetindo. Entendeu, repete porque os colegas repetem e ela acaba repetindo. É a mesma coisa com a gente: a gente vê, passa na TV que a sensação do verão é sei lá – vai ser o amarelo. Duvido que não tenha uma mulher que não vai ter no guarda roupa! Ah, mas é que eu nunca gostei de amarelo! Ai, mas ficou tão bonito desta vez, no verão! Não é que ficou bonito; é que a moda é o amarelo e foi imposto isso pra ti e tu vai usar o amarelo; tá embutido na gente isso. Isso é louco de pensar! (informação verbal)

Certamente essa é uma característica da nossa sociedade atual, em que o sistema capitalista vigora. Bottomore

e Harris (2001), ao definirem o consumo, afirmam que o consumo capitalista está cada vez mais relacionado com a produção capitalista. Para os autores isso abrange

tanto uma ampliação da esfera de consumo como uma deterioração potencial de sua qualidade e implica, em qualquer caso, uma crescente manipulação do consumidor pelas empresas capitalistas nas esferas da produção, da distribuição e da publicidade. (p. 79)

Acrescentaríamos: consumidores desde a mais tenra idade.

Roveri (2012) explicita como a Mattel, a empresa fabricante das bonecas Barbie, se utiliza de estratégias para multiplicar seus produtos e atrair os jovens consumidores:

A Mattel procura fazer com que a menina sinta, além da necessidade de colecionar várias bonecas, o desejo de personalizar sua Barbie para diferenciá-la das bonecas de outras meninas que também a compraram, a fim de torná-la “única”. Isso significa convencer a menina de que ela precisará comprar muitos acessórios: quanto mais investir em um sortimento de bolsas, sapatos, cintos etc. diversas combinações serão conseguidas. O apelo de personalização da boneca está justamente na aquisição de miudezas, atitude de consumo definida pela fabricante como tipicamente feminina. (p. 59)

As indústrias de brinquedos estão periodicamente fazendo novos lançamentos com intuito de seduzir novos e manter antigos consumidores de seus produtos. Na conversa

dirigida após a assistência do filme Chelsea relatou que fez uma “super” casinha para sua filha, comprou uma geladeira da qual sai água, e que, entretanto, a filha não demonstrou qualquer interesse pelo brinquedo. Para ela essa foi uma demonstração da realização de seus desejos maternos por meio dos filhos. Ela registrou que não havia mesmo necessidade de comprar uma coisa que a filha sequer pediu. Para ela muitos pais hoje em dia fazem isso, o filho nem precisa ter a vontade de ter determinada coisa e os pais já estão comprando. É mais um exemplo gerado pela sociedade do consumo em que vivemos. Sandroni (2002) define como sociedade de consumo:

Situação própria dos países altamente industrializados, caracterizada pela produção e pelo consumo ilimitado de bens duráveis, sobretudo artigos supérfluos. O próprio conceito de sociedade de consumo traz em si uma posição crítica, que se projetou nas análises econômicas, políticas e sociais da atualidade, feitas a partir da década de 60. [...] Atualmente, a crítica à sociedade de consumo e ao consumismo que ela engendra, e do qual depende produtivamente, parte de uma análise das próprias características do capitalismo em sua fase monopolista: a mercantilização de toda atividade humana e de suas necessidades materiais e espirituais. Nesse contexto, toda a ação produtiva e consumista tem como alvo o indivíduo, e não o grupo social. (p. 570)

Cabe lembrar aqui que justamente nessa sociedade do consumo, a mídia em suas várias expressões, é um dos grandes veiculadores e propagadores desse consumo, inclusive tudo muito perpassado pela questão da sexualidade que é inseparável dos conteúdos ali expressos. Nunes (1996) nos auxilia nessa reflexão quando, ao falar da fetichização do sexo, afirma que:

Primeiro o corpo da mulher e depois o corpo do homem tornam-se os fetiches do consumo, toda a lógica do consumo e todo o estereótipo da sexualidade se alia à indústria do entretenimento, do cinema, dos desejos. Esta aliança ampla e restrita povoa nosso imaginário, nossas mentes, e multiplica-se numa série de rituais de consumo de engodos e de fraudes, que oferece o corpo sem nunca ter a alma, que promove as aproximações sem nunca encontrar-se, que mistifica e anuncia encontros e produz cada vez mais distanciamentos e estranhamentos. Se abrirmos hoje as páginas de jornais e abrirmos hoje qualquer revista especializada em “sexo” veremos a proliferação de formas consumistas sobre a sexualidade. (p. 197)

Podemos então, trazendo apoio oriundo dos estudos da vertente consumista quantitativa pós-moderna e seus indicadores: consumismo exacerbado, modelos de Ser consumidores e utilização do corpo pelas mídias de e para o comércio, compreender melhor esse momento em que vivemos. Andrade (2011) salienta que temos nos estudos dessa vertente:

O desvelamento explícito dos indicadores de quantificação das práticas sexuais, assim como a mercadorização dos afetos, pois a vida “contemporânea” é a vida do “não dá tempo”, das frases de efeito sobre viver apenas o momento, adequando todos os discursos às lógicas imperativas do mercado, que são de rapidez, eficiência e resultados. Operando e conduzindo a vida com a mesma frenética rapidez com que estraga um produto

industrializado na geladeira, vivemos um imperativo “do mais”, e de preferência, “do mais rápido”. Neste frenesi, o corpo é concebido como uma mercadoria, os espaços sociais concebidos como mercados “de corpos” expostos e à venda. O que temos é um crescente mercado erótico, a “toque de caixa”, na constante fetichização das pessoas, nem sempre reais, muitas vezes personalidades “virtuais”, pois nem para conversar face a face tem-se tempo, é uma objetuação das relações e do outro. (p. 143)

É a ansiedade do imediato, a felicidade apenas no consumo de bens, a mercadorização de tudo e de todos, um consumismo exacerbado, a utilização do corpo pelas mídias como mercadoria de e para o comércio. Claramente podemos ligar essas questões aos modelos de Ser consumidor(a) aqui discutidos. Mas admitir esse determinismo seria negar as possibilidades de reconstrução do que aí está posto, seria negar o movimento de vida, de que nos fala Freire (2000):

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. (p. 114)

Freire (1998) escreveu ainda que “na verdade, o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (p. 35) E, acrescentaríamos, há esperança. Pois é esse inacabamento e a consciência do nosso inacabamento que possibilita que sejamos seres de desejos reais, capazes de intervir no mundo e comprometermo-nos com a realidade para transformá-la.

5.4 FALAS DE ESPERANÇA COMO VISLUMBRES DO EMANCIPATÓRIO: SUPERANDO MODELOS

Ao retornar aos textos das falas das entrevistadas percebo vislumbres de esperança em suas falas, que desvela uma nova categoria. Ainda que de forma tímida, parecem querer gritar ao mundo que estão vivas e que sabem da sua importância. São mães, tias, irmãs, professoras, alunas, mulheres e acima de tudo são seres humanos.

Percebem elas mesmas que, se podem construir o mundo, podem também reconstruí-lo, repensando os conceitos que as cercam, com consciência de que podem mudar e fazer diferença. Em pequenos atos do cotidiano que elas relatam nas entrevistas escapam fragmentos dessa busca e sede por mudança. Serão apenas sonhos? Paulo Freire (2009) contribui com essa perspectiva:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (p. 91)

Buscando a compreensão das professoras sobre as influências dos filmes da Barbie na educação sexual de crianças, encontrei e compreendi diversas outras questões,

além da compreensão das entrevistadas educadoras: compreendi-as mães, irmãs, amigas, mulheres e acima de tudo, seres humanos, pois somos todas e todos seres unos, não dicotomizados por uma normatização redutora de humanidade.

Elas deixaram muito delas comigo e levaram algo meu também, pois hoje sou outra, diferente, também com a colaboração delas. Nesse processo de ricas trocas dialógicas me coloco como aprendente ao lado delas e com elas, como registrou lindamente Paulo Freire (1997) desse estado de compreensão de ser e estar no mundo:

Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influencia das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (p. 53)

Ei-las a seguir: Chelsea, Stacie e Skipper. Ouçamo-las, em suas falas de esperança...

*CHELSEA: Reinventando a vida a partir da própria vida...*¹²

“Eu acredito que nos filmes tenha coisas que a gente não consegue perceber, principalmente crianças, que essas coisas que estão embutidas, mas quando é passado para eles, então tem que ter um cuidado com isso; que nem tu falou: não é que não pode passar; mas aí tu passas, e ao mesmo tempo tu está ali e está direcionando aqueles ensinamentos que tão vindo que nem sempre são os ensinamentos corretos, então de tu está mostrando os valores e princípios que estão ali. [...]

“Depois que a gente teve a conversa, naquele dia, eu comecei a perceber isso, da minha filha estar assistindo o filme e eu falar para ela: ai filha, aquilo dali não é legal, porque eram coisas que eu não tinha observado de fazer isso de ela só assistir e deixar passar. Agora não, quando vejo que ela está assistindo uma cena que não é muito legal de desenho, porque os desenhos de hoje em dia, não adianta. Alguns têm umas coisas que tem que estar falando... Filha isso não é legal, bater no amigo não é legal... Mas então, é uma coisa assim, que eu não tinha percebido e depois comecei a perceber, e fiquei fazendo umas reflexões sobre isso, até com meus alunos, em sala, porque depois eles assistiram a um filme e aí eu falei assim: nossa se tivesse parado? Não parado o filme, mas depois, vamos discutir sobre o filme, o que mostrava o filme, sabe? Porque o filme falava sobre magia negra, coisas assim e também já está trabalhando a questão da religião. Não trabalhando, mas tem religiões que não aceitam, então, conversar com eles sobre isso. [...]

“Já aconteceram algumas situações que eu presenciei, ou então assim que já observei na fala deles dessa questão da sexualidade também, eu tenho meninos que querem toda hora

¹² As falas a seguir das professoras Stacie, Chelsea e Skipper são a descrição literal de parte da entrevista realizada.

ficar se tocando, e tocando nos amigos e aí tava acontecendo bastante isso na sala com a turma e aí as crianças estavam chegando em casa, reclamando, os pais estavam vindo cobrar atitude par ver como é que eu ia resolver isso assim em sala. E aí o que é que eu combinei com eles? Que nós iríamos trabalhar o corpo humano para entender melhor porque que não era legal tocar ali. Porque não adianta só falar: não é para tocar. Porque aí parece que aguça mais a curiosidade deles. Eu comecei a trabalhar com eles o corpo humano e aí a gente fez algumas atividades, uma delas foi de as crianças deitarem no papel pardo, então a gente fez em grupos, desenhar eles frente, de lado e de costas e aí a hora que eu contornava eu falava mesmo as partes do corpo sem problemas, sabe? O pênis. E eles ficavam: Ah, pênis, profe?! E eu falava: é nos menino é pênis, e nas meninas é... e aí fui falando e eles ficaram mais ligados, e conforme a gente foi trabalhando, eu mostrei: aqui não é legal de tocar, porque nos meninos é um lugar sensível, nas meninas vai ser o seio, quando crescer, então aqui é um lugar que os meninos podem tocar, quando eles estiverem tomando banho, quando eles tiverem curiosidade para saber como é que é, olhar no espelho, pode tocar, levantar, e eles ficavam tudo sem jeito, eles querem conhecer, mas eles ficam com vergonha. Aí, eu tava começando a trabalhar com eles sobre isso, e aí, surgiu um menino que falou na sala assim... a gente tava recortando, os movimentos dos membros superiores e dos membros inferiores, para gente fazer o cartaz. aí um menino... Tinha uma revista, porque também é outra coisa que eu coloquei na escola que é selecionar as revistas, que eu acho muito importante isso; não é chegar, botar as revistas dentro da sala e depois tu vais lá e tem cenas que são impróprias para eles estarem vendo. Aí, tinha uma cena que era uma moça deitada, pelada, um moço em cima, pelado, e o meu aluno perguntou assim: ô profe, quando transa, mexe o membro superior, ou inferior? (risos) Eu falei assim, ó, Ô Paulo, mexe tudo, porque tem abraço, carinho, então mexe o corpo todo,

quando a gente namora. Só que eu acho que não é legal colocar essa imagem no nosso trabalho, porque a gente quer fazer uma só da parte de cima e uma só da parte de baixo. A profe teria que fazer outro para botar o corpo inteiro, então a gente vai deixar essa para depois e a gente faz uma agora só dos membros superiores e uma só dos membros inferiores. Assim, na hora eu percebi que tinha respondido a questão dele. Porque não adianta também tu querer explicar e explicar e aí tu vê que era uma pergunta bem simples: ele só queria saber se mexia a parte de cima e a parte de baixo, né? E ele aceitou numa boa, não me perguntou mais nada, então era isso que ele queria saber. Mas assim na hora foi muito engraçado, porque eu não imaginei que ele ia me perguntar isso e já fiquei questionando ah, será que ele vê a mãe namorando o pai, ou alguma coisa assim? Porque a gente fica meio preocupada com isso. E aí, uma das questões também que eu coloquei para eles é assim, ó que lá no bairro, onde eu trabalho, tem muitos relatos de casos de abusos de crianças, sabe, então uma das minhas preocupações era essa assim. Tava tendo um caso também de um cara que ficava ali na frente da escola, na praça e ele ficava com assunto com as crianças desse tipo, sabe? Então eu tava muito preocupada com isso. Porque eu não sabia do portão para fora, não sabia o que acontecia com eles, sabe. E então eu falei para eles: Quando acontecer de alguém chegar perto de vocês, de vir com uma história que vocês fiquem com medo ou que achem que aquilo não é legal, ou que ele quer fazer um carinho – porque é preocupante isso, – vamos combinar que só quem pode tocar são vocês e os pais, com a permissão. Porque eu acho que isso também é bem importante. Aí, foi bem legal. Porque depois chegaram alguns pais em casa falando assim ai agora quando meu filho vai tomar banho, eu tenho que perguntar para ele se eu posso tocar. (risos) Eu falei assim: Ai, mãe, tu tem que ver o lado bom, que bom que ele faz isso, porque se ele faz isso contigo, que é mãe, ele vai fazer isso

com qualquer outra pessoa e eu acho que tem que ser assim; hoje em dia tem que ser assim; essa importância, de delimitar bem o que é o teu espaço e o espaço dos outros; o que pode e o que não pode. Então, a turma com relação a questão do corpo já se acalmou, era bem naquela fasezinha que eles estavam querendo saber, eles tiveram as respostas e eles se acalmaram de estarem toda hora se tocando, e parou, e aí agora eles estão buscando outras respostas e... Era uma curiosidade do grupo. [...]

“Eu como professora, me sinto tranquila, bem tranquila para tratar desse assunto. Porque, às vezes, a maldade está mais na cabeça dos adultos de achar que já é algo sujo e não é, porque é uma coisa boa, tu teres o carinho por outra pessoa, tocar em outra pessoa, é uma coisa boa; não pode ver como se fosse algo sujo, então a hora que a criança está ali, curiosa sobre sexo, sobre tocar nos amigos, tens que tratar com naturalidade; eu me lembro na época que eu trabalhava na Educação infantil, eu acho que na educação infantil, acontece mais ainda, eu não sei se é porque na educação infantil eles estão mais próximos de ti, sempre em roda, e aí, já nas séries iniciais, já é enfileirado, então as vezes se eles tão fazendo alguma coisa, tu não está vendo, mas na educação infantil é mais presente. Eu me lembro muito disso, de algumas crianças que estavam se masturbando e aí a professora via e ahhhh! Sabe? E para criança aquilo é normal, estar se tocando, é gostoso, principalmente pros meninos, eu vejo que sentem aquela cocceirinha. Eles estão sempre se tocando, e tratava-se como se fosse algo sujo, algo que não podia, que tinha que ser escondido; não é que tenha que ser escondido, é que tem cada coisa tem a sua hora, então acho que tem que falar isso para eles, agora não é hora de fazer isso, tem que fazer isso quando tu tiver em casa, quando tu tiver tomando banho... E assim, tinha também casos de meninas e meninos que dormiam só se tivesse se tocando, sabe, e aí dormia de cansada, de tanto que fazia! E aí... Agora, como é que a gente vai fazer? Ah, deixa, se

é assim que ela quer dormir... Uma hora isso vai perder o interesse dela. E aí, daqui a pouco passava. E tinha outro menino também que fazia isso, que só queria dormir se tivesse com lençol, porque ele queria esconder que ele tava fazendo... No verão, tadinho, ele passava calor. (risos) Mas são fases, eu acho que o importante é isso, é tu perceber que aquilo não é algo que seja errado e sim que é da criança e que tem que fazer ela entender, porque ela ainda não tem esse conhecimento, então tens que proporcionar, estimular para que ela compreenda aquilo e se aproprie de que aquele não é o momento certo, de que tem a sua hora. [...]

“Em relação à sexualidade, os pais são bem preocupados e têm muitas dúvidas, então, acho que da mesma forma que tu tentas esclarecer para as crianças, tens que fazer esse trabalho com os pais assim, passar bastante tranquilidade em relação a isso, porque os pais ficam achando que é um bicho de sete cabeças, mas não é assim. Eu acho que da mesma forma com as crianças é com os pais.”

Para Chelsea:

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada...
(Cecília Meirelles)

STACIE: Aprendendo com a primavera a deixar se cortar e a voltar sempre inteira...

“No segundo bimestre eu trabalhei o gênero fábula, e nesse gênero, eles além de conhecerem as características, lerem diversas fábulas, fazer interpretação de texto, típico de terceiro ano, eles tinham que escrever uma fábula, própria. Pensa num reboliço! A gente construiu um livro na sala informatizada,

então eles escreveram de punho, eu dava uma olhada, trocava idéia com eles, eles iam para informática, eles digitavam e tinham que criar no *paint*, um desenho deles, que registrasse a fábula. Foi bem legal e para ajudar nisso eu queria trazer um filme para eles que fosse uma fábula, mas que não fosse essas fábulas que a gente ta acostumado: “a cigarra e a formiga”, estou cansada disso, não agüento mais isso, eu queria trazer um filme para eles, que fosse interdisciplinar, porque a gente tava trabalhando em ciências ecossistema, a vida dos animais no ambiente, e que trabalhasse varias áreas. Então levei o *Bee Movie*, que é a história da abelha, e foi muito bom, muito bom mesmo, porque ai eles não viram só como filme, foi aquele momento a gente se divertiu, deu risada, porque é uma comédia, foi super legal, a gente discutiu em sala sobre a moral do filme, porque o filme traz uma moral sobre o trabalho em grupo, trabalho em equipe porque as abelhas trabalham em equipe, trabalhamos a parte de ciências. [...]

“Eu me organizo para fazer meu planejamento tal dia, eu já tenho que fazer ele para umas três semanas por mais que ele seja flexível, que de repente hoje não dê tudo, depois eu só vou anotando no meu caderno, não deu isso, vou dar outro dia. E vou passando até dar tudo. Porque o que acontece com isso? A partir do momento que planejo para três semanas eu consigo visualizar o que eu quero aqui, o resultado lá na última semana, se tu faz semanalmente, fica uma coisa bem... não é mecânico, assim é mais fácil de sistematizar, porque eu trabalho a maioria das vezes com sequência didática e com projetos, às vezes a sequência didática não vai acontecer essa semana toda sobre aquilo, ela vai acontecer na segunda, na terça vai ter outra sequência didática, e assim vai, são mini projetos, assim eu consigo visualizar o que eu quero naquela outra semana. Então se eu planejo agora que lá na outra semana eu quero ver um filme, eu já me organizo em casa, baixo o filme, me organizo na escola, que eu quero essa sala, em tais aulas, porque como é um escola que tem uns 50 professores, imagina, tais

competindo sempre, com essas pessoas, para pegar esses espaços, eu já marco lá para frente, de lá eu já vejo o que eu quero para outras três semanas, se vai ser filme... Porque não é só ver o filme, e faz um desenho do filme, a maioria dos professores, fazem isso “ah agora vocês fazem um desenho da parte que vocês mais gostaram!” que saco né! As vezes ele quer falar alguma coisa e não tem oportunidade. E eles gostam dessa dinâmica de filme, gostam bastante, agora a gente vai ver o boi de mamão, porque alguns não conhecem, eles moram numa ilha, cheia de folclore e se falar de boi de mamão eles não conhecem, então eu criei um projeto de história local na sala e vamos ver o filme, uma apresentação do boi de mamão, primeiro, um vídeo, eu comprei um DVD, e a gente vai construir fantoche e depois o boi grande, porque eles vão se apresentar em novembro, na mostra cultural da escola, vamos fechar com a apresentação do boi. Eu acho que o filme tem que ser utilizado, filme, filme do *YouTube*, agora com a pirâmide alimentar eu baixei um filme do Senhor Banana, e lá na escola é bom que assim, o térreo é laboratório de ciências, é secretaria, é sala de materiais, sala informatizada, sala dos professores biblioteca, as salas gerais, no primeiro andar têm os anos finais, e eles têm uma sala só deles de vídeo, e ali tem orientação, a direção, no outro andar somos nós, que temos uma sala só nossa e além dessas duas que cada um pode usar a sua, nós temos o auditório no térreo, que ai se quer fazer uma sessão de cinema, tem o telão. Então a gente tem estrutura, e ainda tem o multimídia, que leva para sala, que também da para passar filme apesar do som não ser lá essas coisas, mas a gente tem bastante opção, então só não trabalha quem não quer. [...] “De tudo que conversamos, tem mais uma coisa que queria falar: Ah um apelo! Se essa entrevista vazar, pelo Brasil afora, para que as pessoas que constroem a Barbie façam uma Barbie que atraia todo tipo de criança, as baixinhas e gordinhas também, porque a gente luta tanto por um contra preconceito,

para não existir um preconceito e acaba que, nas bonecas, tem preconceito. Por mais que a *Monster High* hoje em dia tá querendo mostrar o negro, o cabelo afro descendente, o ruivo, os *dreads*, mas todas são altas e magras ponto. Eu acho que eles deveriam nos ajudar a realmente educar, acaba que a família tenta, a escola tenta e a mídia estraga, querendo ou não estraga, eles podiam nos ajudar nesse sentido, mostrando que pode existir a Barbie gordinha, a Barbie magrinha também, a Barbie mais ou menos, a loira, a morena a ruiva, a mulata, a negra, de cabelo, liso cabelo rastafári, cabelo enrolado, para que todos brinquem juntos, olha só, todos os tipos de Barbie brincando junto, como vários tipos de crianças. Fechou, ia ser a solução!”

Para Stacie:

Minha vida começou num
vergel colorido por onde as
noites eram só de luar e
estrelas.
Levai-me aonde quiserdes!
Aprendi com as primaveras a
deixar-me cortar e a voltar
sempre inteira.
(Cecília Meirelles)

SKIPPER: *Vivendo sempre intensamente esse sonho que é a vida...*

“A gente não pode negar a oportunidade de a criança estar ali brincando. E o que ele vai ser depois, se for para ser alguma coisa, homossexual, alguma coisa ele vai ser e pronto. Não vai ser a maquiagem ou a boneca, ou os carrinhos que vai dizer o que ele vai ser, ou não vai ser. Mas naquele, momento

ele gosta de brincar com aquilo e eu permito, vou dizer o que, que não? [...]

“Mas eles trazem também referência de casa, de filmes, coisas que assistiram, agora as meninas tão na *Monster High* aí elas trazem. Mas eu não deixo assistir. E no começo do ano, os meninos traziam muito filme da liga da justiça, do *Ben 10*, mas eu também não deixava. Fiz um combinado com eles que este filme não dava para assistir na escola, que já assistiram em casa, a maioria já tinha visto, que já não é tão interessante. A minha turma, no começo do ano, eles eram bem agressivos; eles brincavam de *Ben 10* e se socavam, de sair machucados, então foi todo um trabalho feito para meio que “exterminar” que eles não trouxessem os filmes. Eu fui trabalhando em roda, fiz um mini projeto sobre super heróis, trabalhei dois meses com esse projeto, bem no início, quando eu entrei na turma porque eles se pegavam muito, eles se batiam o tempo todo e eles estavam brincando, estavam reproduzindo aquilo que eles estavam vendo, e aí a gente foi conversando, conversando, sobre, que aquilo não era legal, e aí hoje a turma já não faz esse tipo de brincadeira e já não traz esses filmes, e assim os pais relatam em casa que eles já não querem mais tanto ver assim. Tinha que puxar eles para alguma coisa para eles perceberem que aquilo não tava sendo legal e daí, depois que eles melhoraram o comportamento, eu introduzi o projeto sobre dinossauros, que a gente está até agora. [...]

“Na escola as crianças têm curiosidade de conhecer as partes, tipo, a gente vê que no banheiro, no banheiro não tem separação e a gente vai todos juntos e as vezes os meninos pedem para ver como é que é, e as meninas também, olham só e saem. Sempre que eles vão eu vou atrás, dou uma olhadinha, mas eu percebo que é mais a curiosidade, saber o que é, porque os meninos fazem de pé e elas fazem sentadas, daí elas vêem a diferença, mas não questionam assim. Bem tranqüilo com essa turma.”

Para Skipper:

Uma palavra caída das
montanhas dos
Instantes desmancha todos os
mares
e une as terras mais distantes...
(Cecília Meirelles)

Dessas falas de esperança de Chelsea, Stacie e Skipper, parto agora para as minhas falas de esperança como pedagoga/pesquisadora/ser humano, aprendiz e ensinante.

6 VERDADES PROVISÓRIAS E NOVOS DESAFIOS COMO MARCAS DE CONCLUSÃO DE UMA JORNADA

A pesquisa científica é um processo de construção e reconstrução do conhecimento. Ela exige que o pesquisador encontre seu interesse por determinada área temática, restrinja seu interesse para um tópico possível e questione esse tópico sob diversos pontos de vista. Para isso é necessário um processo organizado de construção e registro do conhecimento, bem como a seleção de metodologias adequadas para atender aos objetivos propostos. Nesse processo o pesquisador, como sujeito pleno que também é, se reconstrói ao se debruçar sobre seu objeto de pesquisa e ao se deparar com as dificuldades encontradas ao longo da busca de seus objetivos.

Ao retomar as questões centrais do projeto de pesquisa que originou essa dissertação percebo que o objetivo geral de desvelar a compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie nos processos de educação sexual das crianças foi alcançado. Isso se tornou possível pelo levantamento de indicadores das vertentes pedagógicas de educação sexual propostas por Nunes (1996) e pela análise de conteúdo realizada sobre os dados coletados nesta pesquisa, que desvelou novas categorias vividas da compreensão das professoras sobre a temática.

Em relação aos objetivos específicos, lembrando que o primeiro pretendia realizar estudos teóricos das categorias bases do projeto: educação sexual emancipatória, suas vertentes pedagógicas e suas interfaces com a formação de professores, esse foi realizado no segundo capítulo desta dissertação. Nele, as quatro vertentes pedagógicas de educação sexual repressoras são apresentadas e parecem não compreender o ser humano na sua totalidade e nem auxiliar na mudança para a melhora do sujeito e da sua relação com o meio. Procuramos, então, a saída para uma educação sexual

emancipatória, apontando caminhos, na busca das propostas da quinta vertente, para a vivência de uma sexualidade saudável, vivência essa que a autora Melo et al. (2011, p. 48) intitula “prazerosa dimensão inseparável do existir humano”, constituída por momentos, expressões, experiências dos sujeitos entre si e em relação à natureza. E compreendemos então que para vivenciarmos essa dimensão da sexualidade humana em sua plenitude é preciso que os professores recebam formação adequada regular ou continuada para que assim se tornem cidadãos críticos e reflexivos, capazes de planejar e executar suas práticas pedagógicas com a intencionalidade devida também no que se refere à dimensão da sexualidade.

O objetivo específico de refletir sobre a influência de filme da personagem Barbie na educação sexual de crianças foi atingido ao longo de todo o trabalho, sendo delineado no capítulo três desta dissertação. Por meio dele foi possível compreender a necessidade de atentarmos e nos sensibilizarmos para a compreensão que as crianças, nossos alunos, principalmente as crianças menores, tem das diferentes linguagens midiáticas num momento em que é cada vez mais frequente nos depararmos com crianças lidando com brinquedos associados às tecnologias digitais. Ficou claro que é preciso estabelecer relações mediadoras professor/aluno que busquem uma reflexão crítica sobre os temas, conteúdos ali expressos.

Neste capítulo percebi também que, devido ao alcance que a personagem Barbie exerce há tanto tempo, em tantas pessoas, em todo o mundo, é importante analisar a compreensão de professoras sobre as influências de filmes dessa boneca, especialmente os que buscam tornar cada menina em uma princesa, em um processo de educação sexual alienante de nossas crianças.

Assim, foi atingido no quarto e no quinto capítulo desta dissertação o último objetivo específico de identificar e

trabalhar as categorias teóricas emanadas da análise da compreensão das professoras entrevistadas sob a perspectiva de interfaces com uma abordagem de educação sexual emancipatória a partir das vertentes pedagógicas de educação sexual.

Como já foi exposto, as relações humanas são sempre relações de educação e assim também de educação sexual. Nesse sentido, esse objetivo contribuiu para a reflexão sobre a compreensão de professoras a respeito dos processos de educação sexual influenciados pelas mídias que permeiam o universo infantil, e nestas mídias, os filmes da Barbie, mesmo sem intencionalidade aparente. Desvelou-se que as diferentes linguagens midiáticas revelam sempre ideologias, saberes e valores sobre o ser humano, são linguagens criadas e transmitidas pelas pessoas que os produzem, seres sempre sexuados.

Além das vertentes de educação sexual servirem-me de apoio teórico inicial, como base para compreender o que as professoras entrevistadas expressaram em suas falas, no processo vivido como pesquisadora que sou também me revisitei, como menina Barbie que fui.

As categorias desveladas são entendidas como verdades provisórias, que, assim como foram construídas, podem ser reconstruídas, uma vez que fazem parte de um processo dialético de construção do conhecimento que nega a existência de verdade absolutas, imutáveis. As próprias professoras entrevistadas são parte desse processo dialético de construção humana, sujeitos históricos, assim como eu, e, portanto passíveis de ainda refletirem estereótipos e normatizações a respeito da sexualidade. Por outro lado, algumas de suas falas também revelam avanços e algumas possibilidades consideráveis no tratamento da sexualidade humana vislumbrando uma educação sexual emancipatória.

A primeira categoria denominada “Modelos normativos de Ser princesa como fonte de alienação do Ser no mundo”

desdobrou-se em uma subcategoria que foi denominada “Modelos normativos de ‘Ser corpo princesa’: suas influências no ser/estar corpo no mundo”.

Uma das verdades provisórias que ficaram a partir dessa categoria foi a alienação do ser humano quanto à dimensão da sexualidade, negando a sua emancipação, com reflexos na vida, na minha e dos outros.

A segunda categoria foi denominada “Modelos normativos de Ser princesa (e príncipe): reflexos no cotidiano”. Nessa categoria percebeu-se uma normatização e padronização de papéis sexuais para meninos e meninas. A definição de modelos de comportamento masculino e feminino em diferentes tarefas e práticas do dia-a-dia trouxe aspectos e estereótipos muito marcantes.

A terceira categoria foi denominada “Modelos normativos de Ser consumidor(a): reflexos nos processos educativos”. Essa categoria chama atenção para as crianças que, desde muito cedo, tem se tornado consumidoras por viverem sua infância numa sociedade extremamente mercantilista, marcada cada vez mais pelo consumo de bens materiais e pelo acesso a diferentes linguagens midiáticas, numa carga crescente ao longo dos anos.

As mídias estão presentes na vida das pessoas como nunca antes visto. Basta sair as ruas e ver os celulares e *smartphones* presentes na vida de todas as pessoas, de crianças à idosos. Daí a necessidade desse olhar urgente de conhecer e refletir criticamente sobre a maneira, especialmente as crianças se relacionam com as mídias.

Há uma rede de consumo, fortemente armada com suas propagandas, que afirma a todo o momento que, para ser feliz, é preciso seguir um padrão determinado. Determinado por quem? Esta questão precisa ser tratada com mais criticidade em todos os ambientes sociais, seja nas casas com as famílias ou nas escolas com os educadores. É importante que as crianças

exercem sua liberdade e ludicidade, mas a presença de adultos como referência na relação mediadora desses discursos, em especial dos educadores, que proponham a reflexão permanente deste tema, é fundamental.

A escola está repleta de personagens, de mochilas à tênis, de batons à maquiagens que vêm de casa, filmes e jogos que estão na tela da televisão da sala de aula e nos computadores da sala informatizada. Situações que acontecem diariamente nas escolas e que, muitas vezes, nos perguntamos como agir diante delas, temos dúvidas de quais decisões tomar. Daí a importância de nós professores refletirmos, continuamente, sobre esses fenômenos e quais posturas devemos ter diante deles e das suas relações com nossos alunos.

A escola é um espaço privilegiado nas suas trocas e significações no que se refere à relação estabelecida entre as crianças e as mídias. Portanto, cabe pensar que nesse relacionamento das pessoas com o mundo de uma forma dialógica, também se deve pensar no uso das diferentes linguagens midiáticas para uma formação reflexiva e crítica. Nossas práticas pedagógicas, por mais que mudemos as ferramentas, por vezes repetem modelos ultrapassados. Precisamos conhecer as diferentes linguagens e nos apropriarmos delas a fim de usá-las de forma coerente e crítica, no contexto das realidades sociais onde ocorrem nossas práticas educativas e também com a intencionalidade devida nos processos de ensino aprendizagem na perspectiva emancipatória.

Na quarta e última categoria denominada “Falas de esperança como vislumbres do emancipatório: superando modelos” usei dar voz as entrevistadas – com a permissão da metodologia escolhida – e ouvi-las em trechos das entrevistas extraídos por mim nos quais optei por não fazer nenhum contraponto, a fim de que através da sensibilidade de cada leitor se possa perceber onde já se encontram perspectivas de

mudança na fala de cada professora; salientando sempre que tais trechos apontam vislumbres do emancipatório.

Devemos ser mais humanos, somos diferentes, e não podemos nem devemos negar essas diferenças, mas mesmo com nossas diferenças, há algo que nos unifica, que é nossa igualdade, nossa essência fundamental e a capacidade de luta contra todas as formas de dominação. Relembramos novamente Paulo Freire (2009), que nos diz com beleza que:

nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “as mulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “todas vocês deveriam” etc. para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*eles todos são trabalhadores e dedicados?*”. Isso não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico. (p. 67, grifos do autor)

Todas as formas de vida são importantes e nenhuma forma de opressão se justifica. Para que formemos professores reflexivos numa perspectiva emancipatória os cursos de formação de professores devem oportunizar espaços na formação inicial e/ou continuada para a sensibilização e para discussões sobre a temática na busca de estratégias capazes de

assegurar o respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

É preciso proporcionar uma educação para além dos papéis sexuais, conscientizar toda a comunidade escolar, incluindo aí pais, professores, e outros agentes educativos para a necessidade de empregar práticas educativas fomentadoras de um desenvolvimento que respeite as diferenças individuais de homens e mulheres, como apontou Freire (2009):

Homens e mulheres, ao longo da história, vimos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (p. 100)

Nesse sentido também escrevem Nunes e Silva (2000):

a concepção emancipatória deverá, portanto, ser científica, crítica, criativa, ao mesmo tempo cultural e politicamente aberta e livre. A crítica histórica dos papéis sexuais nos permite dizer que só é possível criar uma concepção ampla da sexualidade nas crianças e jovens por aqueles que acreditam na liberdade, a liberdade dos homens e das pessoas assumirem com plenitude seu papel único de sujeitos. (p. 125)

A essência do sujeito passa pela experiência da infância e não passa incólume. A responsabilidade do professor é

portanto máxima nesse processo de auxiliar os seres humanos desde a mais tenra idade, a assumirem com plenitude seu papel único de sujeitos.

Para a abordagem da educação sexual emancipatória, além da percepção integral do sujeito, visualiza-se uma “intervenção qualitativa intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais” (MELO et al., 2011, p. 49). Isto exige uma postura não ortodoxa, mas ao contrário, sempre crítica, pois vem “desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano” (MELO et al., 2011, p. 49).

O ponto de partida para a nova abordagem sócio-histórico-crítica da dimensão da sexualidade humana está na discussão e no entendimento das raízes das repressões sociopolítica e sexual. Não há fórmula pronta para isto, mas para a visualização plena dos novos paradigmas – tanto o de educação sexual emancipatório, quanto o de mudança social – cabe a cada um reconhecer a amplitude da dimensão da sexualidade humana e admitir que se trata de um processo de busca permanente e de reconstrução consciente e participativa de um saber universal, processo que tem início no interior do sujeito e se espalha para o coletivo (MELO et al., 2011).

E esse é o desafio de todos nós educadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. de. **Jogo do strip quizz**: análise dos conteúdos pedagógicos de educação sexual em um quadro do programa televisivo amor & sexo. 2011. 165 p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação e Cultura, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2011.

ARROYO, M. G.. Corpos Precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G., SILVA, M. R. (orgs). **Corpo-Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23 – 54.

ARRUDA, M. P. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.2, 2012. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2935/pdf> Acesso em: 03 jun. 2013

BARBIE: Escola de Princesas. Direção: Zeke Norton. Produção: Shawn McCorkindale e Shelley Tabbut. Roteiro: Elise Allen. Estados Unidos: Universal, 2011. DVD, (79min), son., color.

BARBIE. Chelsea. Disponível em: http://br.barbie.com/activities/friends/sisters-and-pets/pdf/Tropical_Vacay_Chelsea.pdf Acesso em: 30 jan. 2014.

BARBIE. Mundo Pink. Disponível em: <http://barbiemundogirls.blogspot.com.br/2011/02/lista-de-filmes.html> Acesso em: 19 ago. 2013

BARBIE. Skipper. Disponível em:

http://br.barbie.com/activities/friends/sisters-and-pets/pdf/Tropical_Vacay_Skipper.pdf Acesso em: 30 jan. 2014

BARBIE. Stacie. Disponível em:

http://br.barbie.com/activities/friends/sisters-and-pets/pdf/Tropical_Vacay_Stacie.pdf Acesso em: 30 jan. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, J. D. O conceito de alienação no jovem Marx.

Tempo social, São Paulo, v. 23, n. 1, 2011 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702011000100011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15 Jan. 2014.

BOTTOMORE, T. B.; HARRIS, L. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL, C. S. D. **A formação de educadores na educação sexual emancipatória**: um estudo dos níveis de reflexão nas práticas pedagógicas. 2009. 78 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2009.

CARVALHO, G. M. D. de. **"Tá ligado!?"**: diálogo entre adolescentes e telenovelas da rede Globo. Interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. 174 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2009.

CECCHETTINI, E. E. B. Introdução. In: VERAS, M. **Inovação e Métodos de Ensino para Nativos Digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

COUTINHO, L. M.; QUARTIERO, E. M. O Merchandising Social na Telenovela Malhação: estratégias sócio-educativas para adolescentes. In: **ANPEdSUL 2008 – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí, SC: UNIVALE, 2008. p. 1-15.

DE KETELE, J.; ROEGIERS, X. **Metodologia da Recolha de Dados**. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. LISBOA, PT: Instituto Piaget, 1993.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Eduel, 2010.

_____. **A formação de educadores sexuais**. In.: EDUCERE 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documents/MR/MR-CI0163.pdf> Acesso em: 06 fev. 2013. p. 1-14.

_____. **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina: Eduel, 2006.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002. p. 151-162.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Extensão ou Comunicação?** (13. ed.) São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. (16. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. (20. ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:
http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf Acesso em 04 jun. 2013.

_____.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia:** Novos Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLAN, P. **Barbie 53 anos:** curiosidades sobre a boneca mais famosa do mundo. 2012. Disponível em:
<http://consumidormoderno.uol.com.br/empresas/barbie-53-anos-curiosidades-sobre-a-boneca-mais-famosa-do-mundo>
Acesso em: 06 dez. 2013.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GOLDBERG, M. A. A. **Educação sexual:** uma proposta, um desafio. São Paulo: Cortez, 1984.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na**

sociologia. (3. ed.). Petrópolis: Vozes, 2001.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia:** guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. (5. ed.). Campinas: Papyrus, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética.** (21. ed.). São Paulo: Brasiliense, 1990.

KORNATZKI, Luciana. **Educação sexual intencional em livros para a infância:** um estudo de suas vertentes pedagógicas. 2013. 268 p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2013.

MEIRELES, C. **Melhores Poemas.** São Paulo: Global, 1997.

MEIRELES, C. **Poesias completas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MELO, S. M. M. de. et. al. **Educação e Sexualidade.** 2 ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MELO, S. M. M de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MELO, S. M. M. de. TEIXEIRA, M. dos S. PACHECO, R. da V.. Reflexões sobre a caminhada de produção do programa de TV "Educação Sexual em Debate" como material pedagógico de apoio a processos de educação sexual emancipatória. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.) **Políticas**

Públicas em Educação no Contexto Ibero-Americano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 189-199.

MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: **Integração das Tecnologias na Educação**, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED. 2005.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Atlas, 2009. p. 269-279.

MUNARIM, I., GIRARDELLO, G. E. P. Crianças, mídias e cultura de movimento (Des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, M. G., SILVA, M. R. (orgs). **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 331-347.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade.** Campinas: Ed. Papyrus, 1997.

NUNES, L. B. **“Meninas são doces e calmas”:** um estudo sobre a produção de gênero através da cultura visual. 2008. 114p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação, 2008.

PENSADOR. Paulo Freire. Disponível em:
http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/ Acesso em: 13 out. 2013.

PEREIRA, K. M.. **Navegando nas ondas dos saberes do ser:** Uma conversa com a sexualidade à luz da corporeidade. 2007. 218p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte – Educação, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROVERI, F. T. **Tudo o que você quer ser... Ou considerações sobre a educação de meninas.** 2008. 104p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – Educação, 2008.

ROVERI, F. T. **Barbie na educação de meninas:** Do rosa ao choque. São Paulo: Annablume, 2012.

SABAT, R. Filmes infantis como máquinas de ensinar. In.: **25ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG): 2002. Texto disponível em
<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ruthfrancinisabatt16.rtf>. Acesso: 10 dez. 2013.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo:** uma reflexão sobre a pratica. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia.** 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 14. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, A. C. de S.. **Relações de gênero e empoderamento de mulheres: a experiência da associação de produção "mulheres perseverantes"**. 2009. 165p. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Piauí – Educação, 2009.

SARTORI, A. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. *In: UNIrevista*. Vol. 1, nº3: jul/2006. p. 1-15

SARTORI, A. S. SOUZA, K. R. KAMERS, N. J. **Desenho Animado, Tv e YouTube: Reflexões Sobre Educomunicação e Linguagens**. *In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM*, Recife, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0788-1.pdf> Acesso em: 10 jul.2013. p. 1-14.

SARTORI, A. S. SOARES, M. S. P. **Concepção Dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. In Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

SAYÃO, D.T. Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 2, n.2, Nov. 2008

Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/20/20> Acesso em: 05 de jan. de 2014.

SCHUH, C. I. **44 anos de Barbie, uma visão de comunicação no imaginário da contemporaneidade.** 2004. 172p.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Comunicação Social, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez., 1995, p.71-99.

SETTON, M. da G. **Mídia e Educação.** São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, E. A. **Filosofia, Educação e Educação Sexual:** matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2001.

SILVA, M. S. da. **Webmarketing:** processos interativos no site Barbie.com . Florianópolis: Insular, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: **Revista Comunicação & Educação**, Salesiana: São Paulo, n. 23, jan./abr. 2002, p. 16-25.

SOARES, I. de O. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>
Acesso em: 15 out. 2013

STEIN, E. **Epistemologia e crítica da modernidade.** Ijuí: UNIJUÍ Ed., 2001.

STRECK, D. R. REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. (orgs.)
Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte:
Autêntica, 2010.

STROPASOLAS, V. L. Os significados do corpo nos processos de sociabilização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, M. G., SILVA, M. R. (orgs). **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 153 – 183.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1971.

VIEIRA, C. M. C. **É menino ou menina? Gênero e educação em contexto familiar**. Coimbra: Edições Almedinas, 2006.

WIGGERS, I. D. “Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer... ele tem um canhão com bola e raio laser...” Um Estudo sobre representações corporais de crianças. In: ARROYO, M. G., SILVA, M. R. (orgs). **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 303 – 330.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de intervenção 1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE INTERVENÇÃO 1

- Apresentação da caminhada da pesquisadora.
- Apresentação da pesquisa as participantes.
- Preenchimento do questionário de identificação individual por cada uma das professoras participantes da pesquisa. (anexo)
- Assinatura do TCLE. (anexo)

Observações:

O encontro ocorrerá em uma sala de aula da Universidade do Estado de Santa Catarina no campus do Itacorubi ou em algum outro lugar adequado e acordado entre as envolvidas.

As professoras terão tempo para fazerem todos os questionamentos que tenham e se houver a concordância de tudo as mesmas receberão os formulários acima indicados.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____ **Naturalidade:** _____

Estado Civil: _____

Filhos: () Sim () Não Quantos: _____

Idades: _____

Formação acadêmica:

Relembre o início da sua caminhada acadêmica até os dias de hoje e assinale os cursos que fez e conte onde os fez?

() Educação Infantil. Se sim, onde? _____

() público () privado

() Ensino fundamental 1. Onde? _____

() público () privado

() Ensino fundamental 2. Onde? _____

() público () privado

() Ensino Médio. Onde? _____

() público () privado

() Magistério. Se sim, onde? _____

() público () privado

() Graduação. Se sim, onde e qual curso? _____

() público () privado

() Especialização. Se sim, onde e qual?

() público () privado

() Mestrado. Se sim, onde e qual?

() público () privado

() Doutorado. Se sim, onde e qual?

() público () privado

Formação profissional:

Conte abaixo quais os lugares que trabalhou e funções exercidas e tempo de duração na empresa:

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Instituição: _____

Função _____ Tempo _____

Na instituição atual qual a sua função/funções?

Carga horária: _____

Faixa etária com a qual trabalha: _____

Número de alunos por turma em que trabalha: _____

Quais destes materiais você usa em sala de aula?

-)lápis de cor
-)computador
-)giz de cera
-)televisão
-)filmes
-)tinta
-)jogos de montar
-)flanelógrafo
-)quadro negro
-)instrumentos musicais
-)fantoques

**Como você compreende a influência das mídias
(Computadores, internet, TV, etc.) em relação a sua vida?
Comente.**

O uso de filmes para crianças faz parte do cotidiano em sua sala de aula? Se sim, quais tipo de filmes? Como você os escolhe (indicação de formação, de colegas professoras, de alunos, etc.)? Comente.

Obrigada!

Florianópolis, ____ de _____ de 2013



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa mestrado intitulada **INFLUÊNCIA DE FILMES DA BONECA BARBIE NA EDUCAÇÃO SEXUAL DAS CRIANÇAS: A COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, que fará questionários, sessão de assistência a filme, conversa dirigida e entrevista, tendo como objetivo geral: Desvelar a compreensão de professoras de educação infantil sobre as influências de filmes da boneca Barbie nos processos de educação sexual das crianças, para contribuir com a construção de propostas intencionais de educação sexual, numa perspectiva emancipatória; e como objetivos específicos: Aprofundar estudos de fundamentos teóricos das categorias base do projeto: educação sexual emancipatória, formação de professoras e suas interfaces com a linguagem audiovisual, Levantar a importância pedagógica da linguagem audiovisual relacionada à personagem Barbie, Desvelar a compreensão de professoras de educação infantil sobre as influências de filmes da Barbie nos processos de educação sexual das crianças, Identificar e aprofundar as categorias teóricas emanadas da análise sob a perspectiva de interfaces com uma abordagem de educação sexual emancipatória. Serão previamente marcados a data e horário para os encontros, utilizando questionários e entrevista. Estas medidas serão realizadas no Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED. Também será realizada sessão de assistência

de filmes, seguida de grupo de conversa sobre eles. Não é obrigatório participar da sessão de assistência ao filme e da conversa dirigida, nem responder a todas as perguntas dos questionários e da entrevista.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver mediações não invasivas. A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um codinome.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão fundamentalmente a possibilidade de compartilhar experiências e descobertas profissionais na educação infantil para colaborar com as pesquisas e estudos da área que se preocupam em ouvir os/as professores/as sobre sua compreensão em relação ao ambiente escolar e a prática pedagógica, bem como as relações de interação das crianças com a mídias, no caso filmes, procurando proporcionar à educadores uma reflexão crítica sobre o tema bem como subsidiar o desenvolvimento de propostas educativas inovadoras, numa perspectiva emancipatória dos seres humanos.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora, aluna do Mestrado em Educação Raquel da Veiga Pacheco, pedagoga, orientadora educacional.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Agradecemos a sua participação e colaboração.

Raquel da Veiga Pacheco

Ce.l: (48) 9911 0463

End.: Rua Almirante Lamego, 830, apto 510

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, os procedimentos de pesquisa serão feitas comigo, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____ .

APÊNDICE B – Roteiro de intervenção 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE INTERVENÇÃO 2

- Sessão de assistência do filme: BARBIE: Escola de Princesas.
- Realização de uma conversa dirigida sobre a sessão entre as professoras da amostra e a pesquisadora, com objetivo de subsidiar uma observação participante do grupo pela pesquisadora.

Observações:

O encontro ocorrerá no auditório do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, na Universidade do Estado de Santa Catarina no campus do Itacorubi ou em algum outro local adequado e acordado entre as envolvidas.

O local será preparado de forma que as participantes sintam-se a vontade durante a sessão e posteriormente, na conversa dirigida, baseada nas questões abaixo.

Questões norteadoras para observação participante

Foram elaboradas questões abertas com uma linguagem acessível que possibilite as participantes falarem livremente de suas experiências.

- 1) Quem gostaria de compartilhar com o grupo suas impressões sobre o filme que hoje assistimos.
- 2) Quem gostaria de compartilhar com o grupo suas impressões sobre a relação entre o filme e a educação sexual crianças.
- 3) Quem gostaria de participar de uma entrevista para aprofundamento dessas questões?

APÊNDICE C – Roteiro de intervenção 3



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE INTERVENÇÃO 3

- Encontro individual entre a pesquisadora e cada uma das professoras a serem entrevistadas. Será realizada uma entrevista semi-estruturada. Cada uma das entrevistas será realizada e gravada em local adequado ainda a ser definido.

Observações:

O encontro ocorrerá em uma sala de aula da Universidade do Estado de Santa Catarina no campus do Itacorubi ou em algum outro ambiente adequado e acordado entre as envolvidas.

Cada professora será entrevistada em horário e dia específico conforme sua disponibilidade.

Questão norteadora para Entrevista

Qual a sua compreensão sobre a influência desse filme na educação sexual das crianças?

ANEXOS

ANEXO A - Declaração dos Direitos Sexuais Como Direitos Humanos Universais¹³

A sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento pleno depende da satisfação de necessidades humanas básicas como desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, ternura e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O desenvolvimento pleno da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados em liberdade, dignidade e igualdade entre os seres humanos dado que a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos das sociedades desenvolvam uma sexualidade saudável, os seguintes direitos humanos devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades, de todas as maneiras.

A saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconheça, respeite e exerça estes direitos sexuais:

1) Direito à liberdade sexual. A liberdade sexual diz respeito à possibilidade de os indivíduos expressarem seu potencial sexual. Aqui, no entanto, excluem-se todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação de vida.

2) Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual. Este direito envolve a habilidade de uma pessoa para tomar decisões autônomas sobre a própria

¹³ Texto integral, extraído de Melo (2011, p. 55-56-57).

vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.

3) Direito à privacidade sexual. O direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidade, desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.

4) Direito à igualdade sexual. Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente de sexo, gênero, orientação sexual, idade, etnia, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.

5) Direito ao prazer sexual. O prazer sexual, incluindo autoerotismo, é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.

6) Direito à expressão sexual. A expressão sexual é mais que um prazer erótico ou atos sexuais. Cada indivíduo tem o direito de expressar a sexualidade através de comunicação, toques, expressão emocional e amor.

7) Direito à livre associação sexual. Significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.

8) Direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis. É o direito de decidir ter ou não filhos, o número, o tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade.

9) Direito à informação baseada no conhecimento científico. A informação sexual deve ser gerada através de um processo

científico e ético, disseminado em formas apropriadas e em todos os níveis sociais.

10) Direito à educação sexual compreensiva. Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento pela vida afora, e deve envolver todas as instituições sociais.

11) Direito à saúde sexual. O cuidado com a saúde sexual deve estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais. Declaração aprovada pela Assembléia Geral da Associação Mundial de Sexologia. WAS, em 26 de agosto de 1999, no XIV Congresso Mundial de Sexologia. Hong Kong/China.