

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

MICHELY CALCIOLARI DE SOUZA

**PEDAGOGIA DAS PRINCESAS: O QUE A BARBIE ENSINA ÀS
MENINAS**

MICHELY CALCIOLARI DE SOUZA

**MARINGÁ
2016**

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA DAS PRINCESAS: O QUE A BARBIE ENSINA ÀS
MENINAS**

MICHELY CALCIOLARI DE SOUZA

**MARINGÁ
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S729p Souza, Michely Calciolari de
Pedagogia das princesas: o que a Barbie ensina às
meninas / Michely Calciolari de Souza. -- Maringá,
2016.
121 f. : il. col., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação - Estudos culturais. 2. Pedagogias
culturais - Filmes. 3. Mídia. 4. Gênero. 4. Filme.
I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 21.ed.370.15

ECSL-003186

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA DAS PRINCESAS: O QUE A BARBIE ENSINA ÀS
MENINAS**

Dissertação apresentada por MICHELY
CALCIOLARI DE SOUZA, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá, como um
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a): Prof^(a). Dr^a.: TERESA
KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2016

MICHELY CALCIOLARI DE SOUZA

PEDAGOGIA DAS PRINCESAS: O QUE A BARBIE ENSINA ÀS MENINAS

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Kazuko Teruya (Orientador) – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Bianca Salazar Guizzo – ULBRA - Canoas

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Rose Maio – UEM

03 de Março de 2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Dirlei Marcon de Souza e Izabel Calciolari de Souza, que se empenharam em me proporcionar uma educação de qualidade. Aos meus familiares Virginia, Remualdo, Ed Carlos, Claudinéia e Ana Laura Calciolari. E ao meu companheiro Silas Maciel de Oliveira, que me incentiva e me apoia nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Teresa Kazuko Teruya, minha orientadora, por ter confiado em meu trabalho e por ter me proporcionado diversos aprendizados. Sempre esteve pronta para me ajudar.

À professora Dr^a. Ivana Guilherme Simili, minha orientadora durante a graduação em Pedagogia, por todos os ensinamentos e apoio para o ingresso no Mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), por todos os encontros de muitos estudos e discussões. Em especial aos/às amigos/as, Samilo Takara, Fernanda Amorin Accorsi, João Paulo Baliscei e Giane Andrade, esse trabalho tem um pouquinho da essência de cada um/a.

Às minhas amigas, Juliana Capela Pires, Andressa Mary Takano, Letícia Cristina Franco, Jessica Carvalho, Sabrina Baroni, Viviane Vilasanti e Camila Bortot, pelas risadas e pelos conselhos.

Às minhas primas, Silmara e Nathália Gomes, mãe e irmã de coração, por todos os finais de semana de conversas, que se tornaram meu refúgio e por nossa união. E à minha querida tia, Ilda Calciolari Gomes, pelo carinho.

Às professoras Dr^a. Bianca Salazar Guizzo, Dr^a. Eliane Rose Maio, Dr^a. Geiva Carolina Calsa e Dr^a. Juliana Vargas, banca de qualificação e defesa, por todas as contribuições valiosas para minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), por me proporcionarem uma formação em nível de Mestrado de excelência.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), Hugo e Márcia, pela atenção e dedicação para com nós pós-graduandos/as.

Ao grupo PET-Pedagogia, em especial à professora Dr^a. Sheila Maria Rosin, por terem contribuído com minha formação acadêmica e pessoal, todos os momentos vividos foram de grande valia.

A Deus, pela minha vida e saúde para vencer os obstáculos e por me guiar em todos os momentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

“Ruth estava determinada a fazer os compradores entenderem que aquele pequenino objeto de plástico tinha um espaço gigantesco para preencher na vida das meninas”.

Robin Gerber (2009, p. 12).

SOUZA, Michely Calciolari. **PEDAGOGIA DAS PRINCESAS: O QUE A BARBIE ENSINA ÀS MENINAS**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2016.

RESUMO

A mídia oferece representações de gênero, estereótipos e modos de se projetar socialmente como 'normais' nos padrões hegemônicos. O objetivo desta Dissertação foi investigar as Pedagogias Culturais representadas nas falas dos filmes: **Barbie escola de princesas** e **Barbie em: As 12 princesas bailarinas**, ambos protagonizados pela boneca Barbie, que trazem pedagogias – modos e formas de ensinar – sobre como ser princesa. A problemática da pesquisa consiste em investigar se as Pedagogias Culturais das falas dos filmes ensinam a menina a ser princesa. Com a metodologia de pesquisa ancorada nos Modos de Endereçamento, procura responder a esta questão, na linha de pesquisa Educação, Mídia e Estudos Culturais do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC-UEM. É perceptível que os filmes endereçam práticas e conceitos às meninas, ao sugerirem modo de agir, de se vestir e quais objetos adquirir no padrão normativo de gênero. O corpus de análise da Dissertação expõe estereótipos de gênero para as meninas e colabora para a construção de uma identidade feminina estereotipada, com aporte nos padrões de corpo e beleza valorizados na contemporaneidade. A análise das Pedagogias Culturais contribui para o entendimento de que o consumo dos produtos exibidos nos filmes faz parte do universo das meninas e são essenciais para a manutenção de atitudes e comportamentos de uma princesa. Esses padrões de gênero, considerados adequados para meninos e meninas, também são difundidos em sala de aula, nas relações entre professores/as e alunos/as e nos currículos que norteiam as práticas educativas.

Palavras-chave: Educação; Estudos Culturais; Mídia; Gênero; Filmes.

SOUZA, Michely Calciolari. **PRINCESSES PEDAGOGY: WHAT BARBIE TEACHES TO GIRLS**. 120 p. Dissertacion (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2016.

ABSTRACT

The media offers representations of gender, stereotypes and ways to project socially as 'normal' hegemonic standards. The aim of this Thesis was to investigate the Cultural Pedagogy represented in the movies quotes: **Barbie School of Princesses** and **Barbie in: The 12 Dancing Princesses**, both played by Barbie doll, which bring pedagogies - modes and ways to teach – about how to be a princess. The problematic of the research is to investigate if the Cultural Pedagogies of movie quotes teaches the girl to be a Princess. With the research methodology anchored in addressing modes, seeks to answer this question, in the research line Education, Media and Cultural Studies of the Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Aprendizagem e Cultura GEPAC-UEM (Group of Studies and Research in Educational Psychology, Learning and Culture). It is noticeable that the movies address practices and concepts to the girls, to suggest how to act, what to dress and what objects acquire in normative gender standards. The corpus of the dissertation analysis exposes gender stereotypes for girls and collaborates for the construction of a stereotypical feminine identity, with contribution of body and beauty standards valued in contemporary times. The analysis of Cultural Pedagogy contributes to the understanding that the consumption of displayed products in the movies is part of the girls universe and are essential for the maintenance of attitudes and behaviours of a Princess. These gender standards, considered suitable for boys and girls, are also broadcast inside the classroom, in the relations between teachers and students and in the curriculums that guide educational practices.

Keywords: Education; Cultural Studies; Media; Genre; Movies.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Capa do DVD Barbie em as 12 princesas bailarinas (2006).....	27
Figura 2: Capa do DVD Barbie Escola de Princesas (2006).....	29
Figura 3: Cena sem falas.....	52
Figura 4: Blair sendo coroada.....	56
Figura 5: O casamento de Genevieve e Derik.....	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ...	20
2.1.1. Resumo Barbie em as 12 princesas bailarinas	25
2.1. 2. Resumo Barbie Escola de Princesas	28
3. NEM TÃO INFANTIL, NEM TÃO SENSUAL: BARBIE, UMA BONECA COM A QUAL AS MENINAS POSSAM SE IDENTIFICAR	31
3.1. “Ela é uma princesa, nasceu para brilhar”: Práticas de feminilidade endereçadas às meninas.....	35
4. COMO SE ENSINA A SER PRINCESA.....	63
4.1. Meninas são como princesas: Gênero na educação das meninas	68
4.2. Gênero, mídia e consumo: O que endereçam?	74
4.3. A construção dos corpos e da beleza feminina	82
5. GÊNERO, CONSUMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	86
5.1 Currículo, mídia e consumo: O que ocultam e o que endereçam?	89
5.2. Prática pedagógica e formação docente	99
6. CONCLUSÕES QUE ABREM CAMINHOS	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXO I	120

1. INTRODUÇÃO

Os estágios obrigatórios realizados durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá proporcionaram a oportunidade de conhecer os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, a Gestão Escolar e o Magistério. Nas observações realizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Maringá, vivenciamos o cotidiano escolar das alunas com idade média de seis e sete anos.

Essas alunas manifestavam ações que chamaram nossa atenção por dois motivos: primeiro, diversas meninas pintavam os cabelos e usavam maquiagens nas aulas e tinham o hábito de retocar a maquiagem e pentear os cabelos nas idas e vindas do sanitário feminino. Segundo, eram as brincadeiras relacionadas ao corpo e a uma ideia de beleza cooptada pela cultura do consumo, que faziam parte do cotidiano delas. Isso se evidenciou ao observar que, no intervalo, as meninas brincavam de salão de beleza e desfiles de moda.

De maneira geral, o mercado de produtos de beleza movimenta mais de US\$ 425 bilhões todo ano e o Brasil é o terceiro país que mais consome produtos de beleza (FERREIRA, 2013). E as meninas pré-adolescentes fazem parte desse número e movimentam o mercado de cosméticos, que cada vez mais investe na fabricação de produtos para a infância e a pré-adolescência.

Essas constatações nos inquietaram e, a partir delas, desenvolvemos um trabalho de conclusão de curso¹ para identificar os artefatos e os discursos que faziam parte do cotidiano escolar. Dentre os inúmeros jogos, livros e brinquedos destinados às meninas, tomamos como objeto para nossos estudos uma mídia impressa protagonizada pela boneca Barbie. O tema desse trabalho foi a prática de embelezamento das meninas por meio do livreto **Dicas de beleza da Barbie**. Esse estudo proporcionou a elaboração e a reflexão de questões atreladas ao papel pedagógico que a boneca Barbie assumiu na construção das identidades das meninas na contemporaneidade.

¹ Trabalho defendido em novembro de 2013, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá intitulado **A educação das aparências: práticas de embelezamento e as feminilidades nas dicas de beleza da Barbie**, orientado pela professora Dr^a. Ivana Guilherme Simili.

Nesse sentido, analisamos, nesta Dissertação, duas mídias cinematográficas em que a boneca Barbie é a protagonista: **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**. Estes filmes tratam da educação das meninas para a formação de princesas.

Diferentemente da pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso anterior, focalizamos a análise das representações e artefatos que os filmes proporcionam às meninas, no que diz respeito aos ensinamentos, por meio dos diálogos, de ser princesa, com vistas à construção de suas feminilidades².

Com base nos Estudos Culturais, nas áreas de mídia, gênero e consumo infantil, fundamentamos a nossa análise especialmente em autores/as como Louro (2007; 2008), Kellner (2001), Hall (2006), Nunes (2010), Guizzo (2012; 2013), Giroux (1997) e Sabat (2012; 2013). Este aporte teórico nos proporcionou a formulação da seguinte pergunta norteadora desta investigação: **As Pedagogias Culturais das falas dos filmes da boneca Barbie ensinam a menina a ser princesa?**

Os textos de Fernanda Roveri (2004; 2008) enfatizam a maneira como a boneca Barbie e todos os materiais, brinquedos e acessórios relacionados a ela propagam um modo de educar as meninas e destacam, ainda, a trajetória da boneca que se tornou um ícone de moda e modelo de beleza para meninas e mulheres, a partir do seu lançamento no mercado de brinquedos em 1959. Destacamos que esta autora contribui com nossa análise sobre as repercussões da boneca Barbie junto ao público infantil feminino.

Das observações em sala de aula durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia no primeiro ano do Ensino Fundamental, dos estudos sobre a boneca Barbie e das reflexões sobre gênero e consumo na educação, tivemos como objetivo geral investigar as Pedagogias Culturais³ representadas nas falas dos filmes: **Barbie escola de princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, ambos protagonizados pela boneca Barbie, que trazem pedagogias – modos e formas de ensinar – sobre como ser princesa. E como objetivos

² Consideramos a feminilidade exibida pela boneca Barbie, caracterizada por: docilidade, meiguice, fragilidade, delicadeza, atitudes de princesas, romance, encanto, magia, dentre outras.

³ Empregamos o termo a partir dos estudos de Steinberg e Kincheloe (2001).

específicos, identificar as representações de ‘ser princesa’ ensinada por meio das falas dos filmes da boneca Barbie; problematizar a educação das meninas e a formação da identidade de gênero endereçada pela pedagogia do consumo propagada na mídia; refletir acerca da formação docente sobre as questões de gênero e consumo no ambiente escolar.

Os estudos desenvolvidos nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC/UEM) contribuíram para as nossas aprendizagens sobre a construção das identidades dos sujeitos por meio das relações e das interpelações do meio social, cultural e político. Os estudos de Takara (2013), Accorsi (2014), Baliscai (2014) e França (2014), contribuíram tanto com a pesquisa quanto com nossos estudos sobre os Estudos Culturais e de Gênero em educação.

A construção da identidade das meninas, que tem como base a boneca Barbie, não é estática. Com mais de 50 anos de idade, a boneca oferece dicas e modos de comportamento para milhares de meninas. Em especial os filmes – nosso objeto de análise – oferecem às crianças valores e práticas de como se portar, se vestir e quais as atividades que as meninas devem desenvolver para se tornarem verdadeiras ‘princesas’. Como afirma Roveri (2004, p. 41),

Barbie tem percorrido uma trajetória que vai de boneca à personagem e de personagem ao signo, cujo fim último é ser estampado em qualquer tipo de mercadoria que se destina à criança. Sua peculiar carreira nos dá as pistas de como nossa sociedade está estruturada e o impulso para que busquemos as esferas de autonomia que ainda são possíveis à criança, após tanto ter sido massacrada por modelos adultocêntricos apresentados como universais e válidos em si.

Conforme Roveri (2004), desde sua criação em 1959, a boneca Barbie conquistou milhões de seguidores/as e inúmeros setores da sociedade como medicina, estética, comércio e publicidade, que consistem em meios de se atingir a beleza propagada pela boneca. A autora define como “artefatos culturais” (ROVERI, 2004, p. 17) esses meios e os instrumentos pelos quais os sujeitos são educados para um determinado padrão de corpo, beleza e consumo. Dessa

forma, Barbie e todos os objetos ligados a ela podem ser considerados artefatos culturais.

As práticas e os ensinamentos presentes nos filmes selecionados da boneca Barbie e os materiais disponibilizados às crianças, tais como, brinquedos, livretos e audiovisuais refletem em suas reais vivências. Os estudos de Louro (2008) evidenciam que os sujeitos são educados por meio das relações culturais e sociais. As mídias, em especial, fazem parte da construção de feminilidades e masculinidades na formação dos sujeitos.

Como parte integrante da sociedade, na qual conceitos, conteúdos e representações de gênero são constantemente ensinados e aprendidos, a escola faz parte do processo de construção das identidades, das relações e dos valores de cada sujeito, independentemente do período histórico. Assim, a educação de meninos e meninas está intimamente ligada à sala de aula e aos/às professores/as. Paralelo aos estudos de Louro (2008), Goellner (2012, p. 37) afirma que a escola consiste em

[u]m espaço privilegiado para atuar tanto na instrução de crianças e jovens como ainda na interiorização de hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção: uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação do corpo, isto é, uma educação suficientemente eficiente na produção de corpos capazes de expressar e exibir os signos, as normas e as marcas corporais da sociedade industrial evidente, inclusive, as distinções de classe.

As instituições de ensino são espaços nos quais os sujeitos se relacionam, para além dos conteúdos, em que está contida a mídia e as concepções de cada sujeito, sobre todo e qualquer assunto e as relações históricas de professores/as e alunos/as poderiam ser consideradas no processo de ensino (SANTOS; BRAGA, 2013). Ou seja, a escola também consiste em um espaço de aprendizagem de questões relacionadas ao discurso da mídia acerca do que é ser mulher, homem, heterossexual, homossexual, transgênero, branco/a e negro/a.

Desse modo,

[...] os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações

de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade [...] (JOHNSON, 2010, p. 13).

Todas as práticas desenvolvidas socialmente podem ser estudadas na perspectiva cultural (JOHNSON, 2010), e a mídia é um artefato cultural passível de estudos. Barbie reproduz um determinado estereótipo de feminilidade na cultura em que está inserida – ocidental e capitalista –, “[...] no intuito de treinar as meninas a se tornarem perfeitas consumidoras de produtos de embelezamento [...]” (O’SICKEY, 2002, p. 33-34). As meninas/mulheres estão prontas para a entrada no mundo da moda dos/as adultos/as e continuarão a consumir produtos de beleza e perpetuar padrões.

A mídia oferece inúmeras possibilidades de compreensão de mundo, mas sobrecarrega os sujeitos com essa quantidade de informações. Conforme Teruya (2009, p. 156), as mídias “[...] possibilitam as novas formas de ver, de ler, de escrever e de entrar em contato com outro universo cultural, mas também sufocam a nossa inteligência com o excesso de informações”.

Sobre o conceito de mídia empregado no texto, fazemos uso do entendimento de Kellner (2001). O autor destaca que a mídia interpela a educação dos sujeitos, gerando padrões e, ao mesmo tempo, resistências. Accorsi (2014, p. 18) compreende os meios de comunicação como “[...] disseminadores de valores e concepções culturais, os quais reforçam as desigualdades de classe, gênero, raça, geração e etnia”.

A cultura da mídia tem efeitos materiais e eficácia, e um dos objetivos dos estudos culturais é analisar de que modo determinados textos e tipos de cultura da mídia afetam o público, que espécie de efeito real os produtos da cultura da mídia exercem, e que espécie de potenciais efeitos contra-hegemônicos e que possibilidades de resistência e luta também se encontram nas obras da cultura da mídia (KELLNER, 2001, p. 64).

Intentamos compreender quais os artefatos pedagógicos presentes nos filmes selecionados que interferem na construção da feminilidade. Podemos pensar outras indagações a partir dessa temática, de que forma os filmes da Barbie interferem no cotidiano das meninas? Quais as características que

marcam o estereótipo de garota/princesa transmitido pelos filmes? Buscaremos responder estas questões – juntamente com nossa questão norteadora – ao longo do trabalho.

Partimos da seguinte pergunta para conceituarmos de que menina estamos falando nesta Dissertação: Que menina os filmes pensam que você é? Por meio desse questionamento e da concepção de que a mídia consiste em um “[...] lugar de construção e veiculação de “verdades”” (FICHER, 2008, p. 3), entendemos que os filmes oferecem uma representação de feminilidade: loira, magra, alta, olhos azuis, rica, bem sucedida, popular e carismática. Ou seja, os filmes direcionam esse conceito de menina e feminilidade e as meninas que não se encaixam nesses padrões e desejam atingi-lo se engajam em práticas para se aproximarem do endereçamento dos filmes.

Falamos dessas meninas que buscam se ‘enquadrar’, se ‘encaixar’ nesse padrão endereçado pelos filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**. A negra, a ‘gordinha’, a morena, a parda, a ‘baixinha’, a menina de classe alta, média ou baixa que não possui a feminilidade apregoada pela boneca Barbie e sua linha de acessórios, brinquedos e filmes.

A perfeição de beleza propagada pela boneca deve ser desejada e buscada pelas meninas cotidianamente. A mídia oferece essa concepção e nos coloca em busca da perfeição e da necessidade de sermos aceitos socialmente a partir daquilo que está sendo vinculado nos meios midiáticos (FICHER, 2008).

Ao apresentar as imagens [...] não estou apenas acionando a memória ou o repertório visual do/a leitor/a: estou também colonizando seu olhar para que me sirva de aliado na leitura das próximas discussões [...]” (ZAGO, 2013, p. 32). Conforme o autor, as imagens contribuem com nossas discussões e direciona o olhar do/a nosso/a leitor/a para nossas análises e conclusões sobre as falas dos filmes estudados.

O texto está organizado em quatro capítulos, o primeiro, intitulado: **Percurso metodológico e levantamento bibliográfico**, descrevemos a metodologia com base nos modos de endereçamento para analisar os filmes selecionados e apresentamos a revisão de literatura.

O segundo, intitulado **Nem tão infantil, nem tão sensual: Barbie, uma boneca com a qual as meninas podem se identificar**, problematiza os filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, fundado nos estudos de feminilidade, gênero, consumo e padrões de beleza para analisar as cenas selecionadas.

No terceiro capítulo intitulado: **Como se ensina a ser princesa**, refletimos acerca da construção das identidades de gênero e do consumo no cotidiano das meninas. Evidenciamos como a feminilidade hegemônica é constituída na contemporaneidade e como ela interpela a relação dos sujeitos com as relações sociais.

O quarto e último capítulo, denominado **Gênero e consumo e educação: reflexões sobre a prática docente**, analisa a prática docente e a elaboração dos currículos escolares frente às questões de gênero, construção da identidade e consumo que adentram à sala de aula, bem como a feminização da educação e a falta de formação inicial e continuada sobre gênero.

Por fim, apresentamos as conclusões que nos permitem pensar e repensar questões sobre nosso objeto de pesquisa, bem como sintetizar o que verificamos em nossas análises sobre os endereçamentos dos filmes. Essas mídias apresentam modos de como a menina deve se portar para tornar-se uma princesa, partindo do modelo de beleza branco, loiro, de olhos azuis e do consumo como uma maneira de atingir o padrão estético de beleza. Além disso, os filmes endereçam uma concepção do que é ser menina: usar roupas e acessórios cor-de-rosa, ser meiga, delicada, não se sujar, não correr ou pular.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para a verificação das produções científicas existentes cuja temática central fosse a educação das meninas pela boneca Barbie e seus filmes: **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, desenvolvemos uma revisão no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de Teses e Dissertações e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para nossa busca, elencamos como descritores os termos: Educação e Barbie; Barbie e feminilidade; Barbie e Gênero.

Na busca feita no Portal de Periódicos da CAPES encontramos duas dissertações – que indicam discussões próximas às que propomos neste trabalho – intituladas, respectivamente, **Estereótipos de gênero: o efeito da exposição à mídia filme sobre brincadeiras de crianças** (NERY, 2012) e **O consumo infantil de brinquedos: um múltiplo olhar**, (MALEK, 2012).

Na busca feita pelo site da BDTD, encontramos sete dissertações. Dessas, cinco apresentam relação com a temática da nossa pesquisa e contribuíram com nossos estudos, são elas: **Espaço, tempo e infância: problematizações acerca do artefato midiático Barbie** (DINIZ, 2014), **Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas** (ROVERI, 2008), **Meninas são doces e calmas: um estudo sobre a produção de gênero através da cultura visual** (NUNES, 2008); **Webmarketing: processos interativos no site barbie.com** (SILVA, 2008) e **Eu tenho, você não tem: o discurso publicitário infantil e a motivação ao consumo** (VERSUTI, 2000).

Quanto aos outros dois trabalhos encontrados em nossa busca, verificamos que os textos não se aproximam de nossas discussões, são eles: **Etnometodologia e multirreferencialidade: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental sob duas perspectivas de análise** (BARBOSA, 2006) e **A presença do pedagogo de patrimônio histórico no estuário santos/Guarujá** (RIBEIRO, 2009).

As pesquisas que se relacionam com nossa temática foram relevantes para a compreensão do papel que a boneca Barbie representa no mundo do consumo infantil, bem como pudemos refletir acerca da construção das representações de

gênero que fazem parte do cotidiano escolar e foram inseridas nas discussões ao longo da Dissertação.

Da revisão de literatura, passamos para a seleção dos filmes que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa. Tendo em vista os 27 filmes⁴ lançados com a boneca Barbie como protagonista, estipulamos alguns critérios de seleção destes filmes. Em um primeiro momento, da lista de todos os filmes da boneca Barbie, lançados entre 2001 e 2014, selecionamos aqueles cujos títulos incluíam a palavra ‘princesa’, pois objetivamos identificar quais as Pedagogias Culturais do ‘ser princesa’ são representadas nos filmes selecionados. O conceito de “ser princesa” é uma representação de feminilidade que envolve e interpela meninas de maneira estereotipada e reduzida.

Cinco dos 27 filmes atendem a este critério. A saber: **Barbie em a princesa e a plebeia** (2004), **Barbie Escola de Princesas** (2011), **Barbie Butterfly e a princesa Fairy** (2013), **Barbie em as 12 princesas bailarinas** (2006) e **Barbie em a princesa da ilha** (2007). O segundo e último critério para a seleção dos filmes que constituíram nosso *corpus* de análise foi a recorrência de falas e conteúdos explícitos sobre como ‘ser princesa’. Assistimos os cinco títulos citados e verificamos que, destes, dois propagam ensinamentos de como se comportar como uma princesa de forma explícita, ou seja, que apresentam falas de como agir e se portar. Desta forma, o *corpus* de análise de nossa Dissertação é composto pelos filmes: **Barbie Escola de Princesas** (2011) e **Barbie em as 12 princesas bailarinas** (2006).

Ao todo, analisamos sete cenas do filme **Barbie Escola de Princesas** e duas cenas do filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas**. Foram consideradas apenas as cenas que apontam um ensinamento sobre os ‘modos de princesa’, nas quais existem personagens que estejam ensinando, explicando ou oferecendo dicas de como se comportar como uma princesa às demais personagens. Cenas implícitas de ensinamentos, nas quais não existem falas explícitas ou personagens que fazem o papel de professor/a não foram inseridas, mas destacamos sua importância para o desenvolvimento de pesquisas futuras

⁴ Em resposta ao nosso contato por e-mail, a empresa Mattel listou 27 filmes produzidos e divulgados entre 2001 e 2014. A lista disponibilizada pela empresa se encontra nos anexo 1 dessa Dissertação.

no âmbito da Educação e dos estudos de Mídia e Gênero, embora não seja o recorte do presente estudo.

Para a análise dos filmes optamos por uma metodologia qualitativa denominada modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), que contribui com as reflexões acerca da construção das identidades de gênero e converge com nossa perspectiva teórica, a dos Estudos Culturais. Além de oferecer um sentido para nós, de ser significativa, “[...] não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos ‘escolhidos/as’ [...] pelo o que foi historicamente possível de ser enunciado” (CORAZZA, 2002, p. 124).

Os estudos sobre os modos de endereçamento se iniciaram no cinema e propõem pensar e investigar qual é o/a telespectador/a ‘ideal’ pensado pelos/as produtores/as na elaboração de um filme. Os modos de endereçamento buscam relacionar tanto as questões sociais quanto as pessoais que envolvem o sujeito com o filme, visto que não existe neutralidade na produção e exibição de uma produção cinematográfica, menos ainda no modo como ela é recebida pelo/a telespectador/a (ELLSWORTH, 2001).

Se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do/a espectador/a, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do/a espectador/a, produzindo um filme de uma forma particular. Ou você poderá ser capaz de ensinar os/as espectadores/as como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles/as são ou quem um filme quer que eles/as sejam (ELLSWORTH, 2001, p. 12).

Os filmes direcionam e proporcionam determinados aspectos e características, conforme o público que os/as produtores/as pretendem atingir. Ao mesmo tempo, como ressalta a autora na citação acima, o público pode ‘escapar’ ou ‘desviar’ desses endereçamentos e elaborar novas concepções que não aquelas pensadas pelos/as criadores e criadoras do filme.

Os livros, filmes e comerciais televisivos endereçam uma mensagem para alguém, ou seja, os/as produtores/as, ao elaborar um roteiro de filme ou um comercial televisivo, por exemplo, pensam sobre o público que ele pretende atingir, mas existe uma distância que separa esse/a produtor/a do público que o assiste. Existe essa distância entre o que é planejado e exibido e a forma como

as pessoas recebem esses endereçamentos, Ellsworth (2001, p. 13) aponta que essas distâncias podem ser “[...] econômicas, temporais, sociais, geográficas, ideológicas, de gênero, de raça”.

A distância que existe entre o que o/a produtor/a do filme endereça para o sujeito e a forma como esse se relaciona com o discurso é um caminho incerto, pois o/a primeiro/a não possui controle do modo como o/a segundo/a receberá e compreenderá o que o filme endereça.

O modo de endereçamento também não se encontra visivelmente nos filmes, pois estes não podem ser identificados de forma explícita. É nas entrelinhas e envolto na trama e nas histórias que compõem um filme que produtores e produtoras endereçam suas concepções sobre o público que pretende atingir e quais os endereçamentos necessários para que isso ocorra (ELLSWORTH, 2001).

A metodologia de análise sob a perspectiva dos modos de endereçamento atende a nossa investigação para identificar as Pedagogias Culturais endereçadas pelos filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, pois, além de trabalhar com a mídia cinematográfica, busca compreender quais os endereçamentos dessa mídia.

Nesse sentido, analisamos as práticas do ‘ser princesa’ que são endereçadas, assim como os modos de endereçamento, que identificam a emissão das imagens, textos, falas, cenários, propagandas etc., e não a recepção desses. Buscamos identificar nas falas dos/as personagens quais as concepções sobre ser princesa e ser menina, o que elas podem ou não fazer.

Além disso, construir nossa metodologia com base no modo de endereçamento pode contribuir com a formação de professores/as, uma vez que, como argumenta Ellsworth (2001), esse pode ser identificado e problematizado na educação escolar, nas ações, relações e atuações entre professores/as e alunos/as. De modo semelhante como os/as diretores/as apresentam discursos nos filmes para que seu público ‘receba’, no espaço escolar, os/as docentes endereçam determinados discursos aos/às seus/suas alunos/as.

Entretanto, é importante destacar que o endereçamento de um filme não alcance determinado público do modo pensado e idealizado pelo/a produtor/a, os conteúdos e práticas transmitidos pelos/as professores/as, talvez não sejam

recebidos de maneira integral pelos/as alunos/as, ou seja, o modo como cada estudante se relacionará com esse endereçamento é imprevisível (ELLSWORTH, 2001).

[...] o espaço da diferença entre endereçamento e resposta é um espaço que carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-o, assim, capaz de escapar à vigilância e ao controle tanto por parte dos[/as] professores[/as] quanto por parte dos[/as] estudantes (ELLSWORTH, 2001, p. 43).

O que é endereçado está no controle do/a diretor/a ou do/a professor/a, mas o modo como esse conteúdo, esse discurso, essas práticas são recebidos pelos/as telespectadores/as ou estudantes foge do controle do/a emissor/a, ao mesmo tempo em que o sujeito que recebe a informação elabora relações conforme suas vivências e perspectivas, ou seja, existe uma interpelação nessa relação.

Para o desenvolvimento das análises com base na metodologia dos modos de endereçamento, passamos por algumas etapas de reflexão sobre as cenas transcritas que analisamos de ambos os filmes. Conforme o questionamento que a própria metodologia evidencia: O que esse filme endereça? Observamos as falas com o intuito de averiguar os aspectos que respondessem essa questão.

Feita as transcrições das falas, nosso objeto de análise, tecemos relações com os/as autores/as por meio do que as transcrições endereçaram sobre como se portar como uma princesa. Por exemplo, em uma das cenas a professora Dama Davin profere a uma aula como caminhar com ‘delicadeza’, ‘charme’ e ‘feminilidade’, esse é um dos possíveis endereçamentos da cena, elencado por nós.

Nossa análise partiu da compreensão do que esses filmes endereçam, o que eles/as, produtores/as, pensam que a menina é e qual a concepção de feminilidade endereçada. E todas essas reflexões sobre os modos de endereçamento nortearam a análise de todas as falas.

Vale lembrar que nossas construções partem dos Estudos Culturais e, assim, não podemos garantir ou afirmar que a metodologia empregada nessa pesquisa consistiu o modo ‘correto’ ou o ‘único possível’ de analisar nosso objeto de pesquisa. Para Corazza (2002, p. 122) “[...] nenhuma metodologia é ‘a sua’;

assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias sobre como responder às questões de dados contextos”.

Como os filmes compreendem seus/suas telespectadores/as? Que público esses filmes pretendem atingir? Quem esses filmes pensam que esse público é? Como os filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas** ensinam as meninas a serem princesas? Quais os endereçamentos das falas sobre o que é ser princesa? Essas e outras perguntas nos motivam na análise do *corpus* de nossa pesquisa e fazem parte das reflexões que Ellsworth (2001) desenvolveu em seus estudos sobre a metodologia dos modos de endereçamento. Cabe ressaltar que essa construção metodológica não possui um ‘passo-a-passo’ ou etapas para serem cumpridas, mas sim questões que fazem o/a pesquisador/a pensar sobre um filme e seus endereçamentos.

2.1.1. Resumo **Barbie em as 12 princesas bailarinas**

O filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas** foi dirigido por Greg Richardson e lançado em 2006, pela Universal. Narra a história de 12 irmãs princesas: Genevieve – interpretada pela Barbie –, Ashlyn, Blair, Courtney, Delia, Edeline, Fallon, Hadley, Aila, Janessa, Kathleen e Lancey. A narrativa do filme é construída a partir do fato de as 12 princesas não desempenharem ‘modos’ e ‘comportamentos’ socialmente atribuídos às princesas. Elas são ‘desastradas’, ‘atrapalhadas’, fazem ‘bagunça’ e não são ‘pontuais’. Diante dessa situação, o rei⁵, pai das 12 princesas, decide pedir a ajuda da duquesa Rowena, tia das meninas, para educá-las.

Rowena se encarrega de ensinar às meninas modos e regras que ‘verdadeiras’ princesas ‘devem’ seguir. Rowena proíbe as meninas de dançar, cantar, correr pelo castelo, de se sujar e se atrasar, pois acredita que essas não são atitudes de verdadeiras princesas. Concomitante a isso, ela passa a ensinar às meninas atitudes que ela considera de princesas.

Em seu aniversário de cinco anos, as irmãs trigêmeas, Janessa, Kathleen e Lancey recebem um presente deixado pela mãe já falecida: uma cópia do livro

⁵ Seu nome não é mencionado.

que contava a história **As princesas bailarinas**, o mesmo livro que ela deu a cada uma das demais filhas quando completaram cinco anos de vida. Ao ler a história, Genevieve percebe que a capa de cada livro corresponde aos 12 pisos que decoram o quarto das princesas. Ela dança sobre as pedras que abre um portal para um jardim secreto, mencionado na história.

Diferente da rotina que Rowena impõe, no jardim secreto, as 12 meninas poderão dançar livremente e desejar qualquer coisa. A única restrição destacada na história do livro deixado pela mãe é que as princesas só poderão visitar este local mágico apenas três vezes, pois, em seguida, ele deixará de existir.

Ansiosas, as princesas não contam esse segredo nem mesmo ao pai enquanto se divertem e se encantam no jardim secreto. Elas dançam a noite toda e fazem muitos pedidos: desejam roupas de bailarina, príncipes que dançam e música de *balet*. As princesas dançam a noite toda e voltam antes que Rowena perceba a ausência delas no palácio.

Todavia, o macaquinho de estimação de Rowena descobre o segredo das princesas e informa sua dona sobre o segredo das meninas. Prontamente, Rowena segue as meninas e se infiltra no jardim secreto. Conquistando poderes mágicos, a duquesa volta ao 'mundo real' e destrói o portal de acesso ao jardim mágico. Já no castelo, o plano de Rowena é o de envenenar o rei e tomar seu trono.

Ainda no jardim secreto, as princesas pedem ajuda a Derik, o sapateiro real que é apaixonado por Genevieve, e conseguem voltar para o castelo onde descobrem que o pai fora envenenado por Rowena. Buscando salvar o rei, Genevieve e Derik lutam com Rowena, enquanto as demais princesas distraem os guardas do castelo. Por fim, o rei é salvo graças à poção mágica trazida do jardim secreto e Rowena é condenada a dançar para sempre. Ao final do filme, com o rei recuperado, Genevieve se casa com Derik e as princesas voltam a dançar livremente pelo reino.

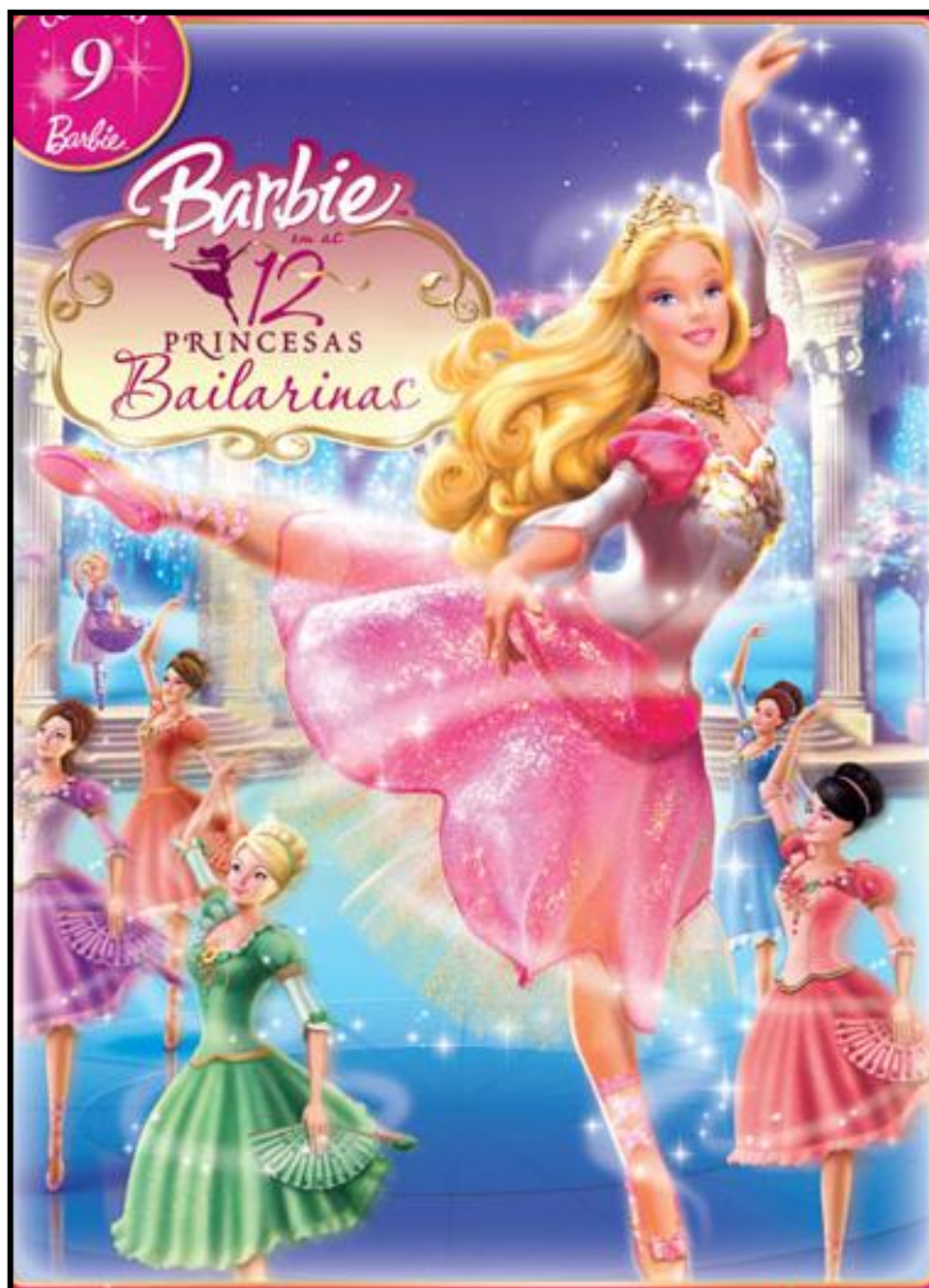


Figura 1: Capa do DVD **Barbie em as 12 princesas bailarinas** (2006)

Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=barbie+em+as+12+princesas+bailarinas&espv=2&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAmoVChMI64OJxpztXwIVxBaQCh3JUweC#imgsrc=3yXlb4bTpLQZLM%3A>. Acesso em: 10 set.2015.

A imagem⁶ acima apresenta a capa do DVD do filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas**. Na imagem encontram-se apenas sete das 12 irmãs,

⁶Apresentamos as capas dos dois filmes analisados, com o intuito de situar o/a leitor/a sobre qual material foi analisado. As imagens foram acrescentadas com o intuito de relacioná-las com as situações descritas e para situar o/a leitor/a sobre elas, assim como Escoura (2012) e Knupp (2015) desenvolveram em suas dissertações de mestrado. Ressaltamos que as imagens

sendo a Genevieve – interpretada pela Barbie – a personagem no centro da figura, em primeiro plano. A cor rosa emoldura a capa e está presente em quase todas as vestimentas das princesas. Consideramos, como base nos modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), que a imagem endereça ao seu público a ideia de encantamento, delicadeza e movimentos leves das princesas, e os pontos luminosos com pequenas estrelas proporcionam a ideia de que as princesas estão desenvolvendo uma dança.

2.1. 2. Resumo Barbie Escola de Princesas

Barbie Escola de Princesas foi dirigido por Zeke Norton e lançado em 2011, também pela *Universal*. O filme conta a história de Blair – interpretada pela Barbie – uma garçonne criada por uma senhora que a encontrou em uma cesta, em frente à sua casa. Blair considera Emily, sua irmã de criação e a mãe, sua verdadeira família.

Emily inscreveu Blair em um concurso, no qual a ganhadora teria uma bolsa de estudos na renomada Escola de Princesas do reino de Gardania. Esse concurso acontecia uma vez por ano e era a oportunidade que meninas plebeias tinham de estudar na Escola de Princesas, onde aprenderiam ‘boas maneiras’, artes, danças reais e receberiam ‘cuidados de princesas’.

Blair é sorteada e se muda para a Escola de Princesas, faz amizades e inimizades. Delency e sua mãe, Dama Davin, professora da Escola de Princesas, fazem de tudo para envergonhar e fazer com que Blair deixe a escola, por ela ser uma plebeia. Blair participa de todas as aulas: danças reais, boas maneiras, frequenta o *spa* para cuidar da beleza, entre outras atividades. Contudo, Blair mostra-se ‘atrapalhada’ e causa estranhamento entre as demais garotas e professoras. Ela não desiste de se tornar uma dama real e, com a ajuda das amigas, descobre que ela é a herdeira do trono de Gardania. Blair é, na verdade, a princesa Sophia, que sobreviveu ao acidente que matou seus pais.

Na cerimônia de coroação das princesas e damas reais, Delency seria coroada princesa de Gardania, por ser a única descendente da família real ainda

viva. Contudo, após ter sido presa no cofre da família real com suas amigas pela Dama Davin, que já tinha conhecimento sobre a verdadeira história da princesa Sophia, Blair chega a tempo de revelar toda a verdade e ser coroada a princesa Sophia do reino de Gardania.

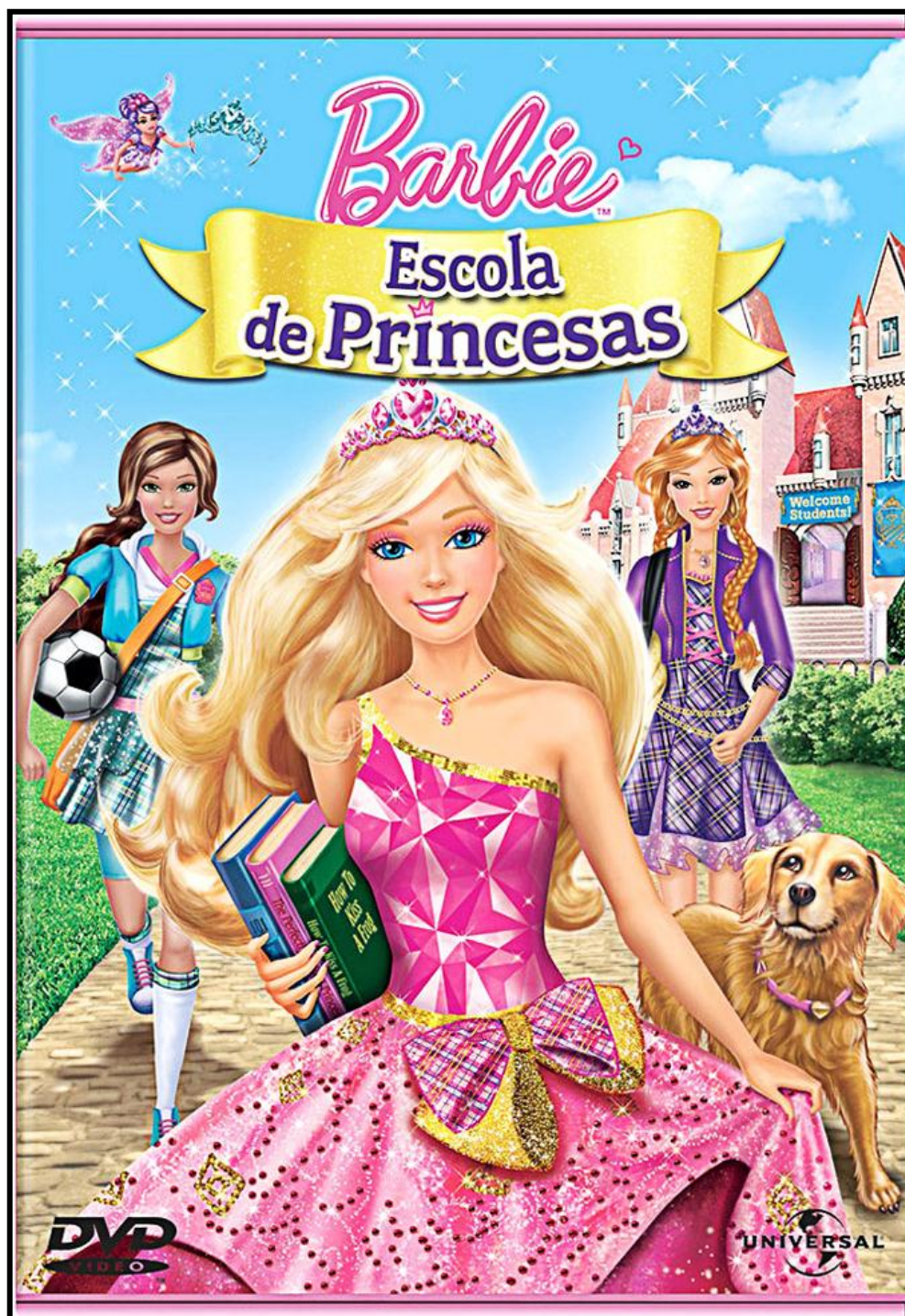


Figura 2: Capa do DVD **Barbie Escola de Princesas** (2011)

Fonte: Disponível em

<https://www.google.com.br/search?q=barbie+escola+de+princesas&espv=2&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0CAgQ_AUoA2oVChMI_4_Xsp7txwIVAn2QCh1TowRN#imgsrc=6yIQiKlze3VdM%3A>, Acesso em: 19 mar. 2015. .

A figura refere-se ao filme **Barbie Escola de princesas**, tendo como centro a personagem Blair – interpretada pela boneca Barbie. O cor-de-rosa continua sendo a cor de destaque, juntamente com brilhos e pedrarias. Em seguida, visualizamos o cachorro da Escola de Princesas e as amigas de Blair, Hadley e Isla, com estilos diferentes, uma gosta de esportes como futebol, e outra de ouvir músicas e ler. A capa também endereça a concepção de que Blair é dedicada e estudiosa, pois é a única que carrega vários livros nas mãos, além de demonstrar que, na escola de princesas, as meninas estudam e se dedicam para se tornarem verdadeiras princesas.

Esses artefatos contribuem “[...] para que as meninas acreditem que ser doce e calma são características comuns ao feminino” (NUNES, 2010, p. 74). Podemos inserir a boneca Barbie nesse contexto, visto que, ao indicar nos filmes, e em outros meios que divulgam sua imagem, o modo como uma princesa se porta, a boneca representa um estereótipo de menina que é considerado ‘comum’ e ‘correto’.

No capítulo seguinte, apresentamos as análises das cenas tendo como foco identificar quais são as pedagogias culturais endereçadas pelos filmes **Barbie Escola de Princesas** (2011) e **Barbie em as 12 princesas bailarinas** (2006). Desenvolvemos essa análise com base nos modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001).

3. NEM TÃO INFANTIL, NEM TÃO SENSUAL: BARBIE, UMA BONECA COM A QUAL AS MENINAS POSSAM SE IDENTIFICAR

Para desenvolver as análises dos filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, buscamos, primeiramente, compreender a trajetória de criação da boneca Barbie. Gerber (2009) expõe a história da empresa Mattel e de sua criadora Ruth Handler (1916-2002), juntamente com o brinquedo de maior sucesso da empresa, a boneca Barbie, também criada por Ruth Handler.

Gerber (2009) argumenta que Ruth Handler não aprovava os modelos de bonecas existentes, até então, as bonecas bebês, vendidas para crianças de todas as faixas etárias. Para ela, era necessária a criação de uma boneca que chamasse a atenção das garotas pré-adolescentes. Ruth percebeu que, quando sua filha Bárbara brincava com as meninas de sua idade, o que mais chamava atenção das meninas eram as fotografias de manequins e modelos que compunham as revistas e catálogos de moda. Recortar essas figuras e interagir com elas consistia em momentos de ludicidade e diversão para as meninas. Ruth considerava isso fascinante, elas “[...] seguravam essas mulheres de papel, como se fossem marionetes, e conversavam sobre a vida adulta, [...] as garotas se viam naquele papel que imaginavam para a boneca” (GERBER, 2009, p. 16).

Nos anos 1950, foram desenvolvidos outros modelos de bonecas, as bonecas de moda, isto é, bonecas utilizadas para expor vestidos, acessórios e demais vestuários. Conforme Gerber (2009), ainda que tais bonecas se distanciassem dos moldes das bonecas bebês, constituíam-se elaborações precárias no que tange à variedade de formatos, nuances e detalhes.

As bonecas tinham rostos infantis, pescoços curtos, barrigas arredondadas, peitos lisos e pernas retas, parecendo cômicas em trajes de noiva ou vestido de formatura. A empresária acreditava que as jovens não podiam fazer brincadeiras adolescentes com aquelas bonecas infantis (GERBER, 2009, p. 17).

Ruth encontrou em uma vitrine europeia, em uma de suas viagens com a família, uma boneca que tinha a essência do que ela sonhava lançar no mercado de brinquedos para as pré-adolescentes. Essa boneca era a Bild-Lilli, sensual e

era um *souvenir* que tinha como público alvo os homens adultos. Gerber (2009, p.20) relata que “[...] Lilli assediava homens ricos fazendo poses provocantes com roupas reveladoras [...]”.

Bild-Lilli havia saído das tirinhas de jornais e se transformado em boneca no ano de 1955, sendo vendida em lojas de brinquedos adultos, tabacarias e bares. Gerber (2009) enfatiza que a boneca era um acessório para os homens, que ganhavam de presente em despedidas de solteiro e exibiam-na nos carros.

Bild-Lilli chamou a atenção de Ruth por ser diferente das bonecas bebês e das bonecas de moda, tinha um corpo com formas mais definidas e mais rico em detalhes. Sua silhueta era constituída por linhas curvas, volumes e saliências, atribuindo-lhe aspectos sensuais característicos do corpo adulto feminino. Além disso, as roupas que acompanhavam a boneca tematizavam o cotidiano de uma mulher europeia, trajes de esqui característicos dessas regiões.

As bonecas Lilli tinham pouco menos de 30 centímetros de altura, todas com o mesmo rosto de uma mulher adulta, sobancelhas altas e bem delineadas, olhos voltados para um dos lados e lábios vermelhos unidos num biquinho provocante. As pernas eram longas e torneadas, seios fartos e a cintura fina (GERBER, 2009, p. 19-20).

Ruth adquiriu diversas bonecas Bild-Lilli para elaborar o projeto de uma nova boneca. Ao retornar à Califórnia, Ruth entregou um exemplar da Bild-Lilli para o então projetista da Mattel, Jack Ryan (1926-1991), para que ele encontrasse um/a fabricante para a boneca. A versão de boneca idealizada por Ruth ganharia um rosto diferente e roupas da moda, que impressionariam especialmente as garotas adolescentes (GERBER, 2009).

Enquanto o manequim de Barbie era construído, Ruth cuidou da maquiagem e das roupas da boneca. Teceu parceria com maquiadores/as e estilistas para elaborar uma boneca que interessasse às meninas e que, ao mesmo tempo, não fosse vulgar, como Bild-Lilli. Ruth almejava lançar uma boneca que revolucionasse esse mercado de brinquedos, ela seria totalmente diferente das demais, começando pelas roupas, que seriam comercializadas separadamente para que as meninas pudessem fazer várias trocas de roupas (SILVA, 2008).

Para diminuir a impressão de sensualidade da boneca e chamar a atenção dos pais e das mães, Barbie foi divulgada como uma adolescente. A ideia era oferecer a representação de que Barbie era (e tinha) tudo o que as garotas queriam e que não podiam encontrar em outros modelos de bonecas (GERBER, 2009).

Em 1959, três anos após a viagem de Ruth à Europa, a Mattel lançou a boneca Barbie na Feira de Brinquedos, na qual as companhias mostraram seus lançamentos aos/as lojistas. O nome Barbie foi uma homenagem à filha de Ruth, que se chamava Bárbara e que foi uma das inspirações para a criação da nova boneca. Para a frustração de Ruth, o lançamento foi um desastre. Barbie não foi bem aceita pelos/as comerciantes que acharam a boneca sensual demais para crianças (GERBER, 2009).

Milhares de bonecas Barbie, produzidas para atender prontamente os/as lojistas sem atrasos e prazos de espera, ficaram estocadas sem perspectiva de venda. Contudo, meses depois, os pedidos começaram a ser feitos, os/as mesmos/as empresários/as da Feira de Brinquedos queriam adquirir a boneca Barbie (GERBER, 2009).

A partir de 1960, Barbie se transformou em um dos brinquedos mais famoso e desejado pelas meninas e, até hoje, faz parte das brincadeiras de milhões de garotas, além de ter se firmado como uma *top model* adolescente. Foram vendidos 340.000 exemplares da primeira versão da boneca – 1959 – (SILVA, 2008).

A Barbie foi a primeira boneca a ser maquiada e a receber acessórios. Continuou a 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 (SILVA, 2008, p. 151).

A Mattel ampliou a linha de brinquedos relacionados à Barbie, como o namorado Ken, criado em 1961, as amigas, carros, casas, animais, entre outros acessórios. Além da boneca no modelo original, foram desenvolvidas outras versões que tematizam ocasiões e nacionalidades: veterinária, babá, alemã, chefe de cozinha, chinesa, coreana, professora, sereia, presidente, estrela do

rock, princesa, cantora, pediatra, aeromoça, arquiteta, borboleta, fada, diretora de cinema, jogadora de tênis, enfermeira, treinadora de golfinhos, patinadora, salva vidas, noiva, bailarina, executiva, astronauta, atleta olímpica, miss, atriz, dentista, bombeira, instrutora de aeróbica entre outros⁷.

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 (ROVERI, 2008, p. 68).

Barbie apresenta para a menina uma vida perfeita, na qual se pode ser o que quiser, pode ter amigos/as, casas, ser bela e usar qualquer roupa, desenvolver qualquer atividade ou profissão que desejar. Basta querer e se dedicar, como indica um dos *slogans* da boneca: “*We Girls can do anything*’ (Nós, garotas, podemos fazer qualquer coisa)” (GERBER, 2009, p. 255).

A imagem da boneca Barbie está intimamente relacionada com a figura de feminilidade compreendida como padrão de beleza e pertence ao universo feminino. “Barbie é provavelmente um dos mais imediatamente identificáveis símbolos da feminilidade no mundo⁸” (MESSNER, 2000, p. 775, tradução nossa).

Para sua criadora, Ruth Handler, Barbie ensinava apenas coisas boas para as meninas. A boneca contribuía com a educação das crianças, pois propunha combinações de roupas, acessórios, cores e ensinava o modo como as meninas deveriam se comportar (GERBER, 2009).

Barbie não apenas se transforma em tudo o que ela quer ser, ela se dissipa em outros materiais e produtos. A publicidade que envolve a Barbie ultrapassa os moldes da boneca e eleva “[...] o brinquedo no nível de uma *marca*, pois assim

⁷⁷ Aqui, supracitamos as versões e modelos da Barbie para mostrar a variedade de produtos e representações (de feminilidades, de profissões, de belezas etc.) que são oferecidas às meninas adolescentes, público alvo do produto.

⁸ “*Barbie is likely one of the most immediately identifiable symbols of femininity in the world*”.

qualquer coisa pode ser *da Barbie*: roupas, artigos escolares, esportivos, eletrônicos, entre outros” (ROVERI, 2008, p. 4, grifos da autora).

Assim, não apenas a boneca, mas todas as mídias, produtos, acessórios e brinquedos que levam sua marca contribuem para a construção de uma feminilidade específica. Barbie patenteou carros, casas, profissões, nacionalidades, amigas e amigos, computadores, roupas, mochilas, cadernos, lápis, estojos, calçados, maquiagens, acessórios para os cabelos, produtos de higiene, produtos alimentícios, jogos, festas temáticas, *site* oficial, desenhos, livretos de histórias, livros de dicas e filmes.

Ela se inova constantemente em novas versões de bonecas. Barbie se transformou em personagens de contos de fadas, em outros, Barbie se reinventou fada, sereia e borboleta e, ainda, Barbie se identifica como aprendiz de princesa.

Os dois filmes selecionados para nossa análise, **Barbie em as 12 princesas bailarinas** e **Barbie em Escola de Princesas**, tem em comum o aprendizado de como ser princesa que, para nós, podem favorecer estereótipos de como uma menina deve se portar, se vestir, conversar e brincar.

Após os aspectos gerais introdutórios sobre a história da criação da boneca Barbie e outros produtos tematizados por ela, no item seguinte apresentamos as discussões acerca dos filmes analisados nesta Dissertação, **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**.

3.1. “Ela é uma princesa, nasceu para brilhar”⁹: Práticas de feminilidade endereçadas às meninas

Ao tratarmos da boneca Barbie, deparamo-nos com o consumo relacionado à sua marca, como em uma das cenas do filme **Barbie Escola de Princesas**, no momento em que Blair conhece seu ‘armário de princesa’ e sua fada exclusiva, Grace, explica tudo o que ele contém, ou seja, tudo o que uma princesa precisa no seu dia-a-dia.

⁹ Trecho de uma das músicas da trilha sonora do filme **Barbie Escola de Princesas**. A letra completa da música pode ser acessada em <<http://letras.mus.br/barbie/1958345/>>. Acesso em: 12. Mai. 2015..

Grace: *Tem tudo o que uma princesa precisa. Livros, canetas, papel, maquiagem, espelhos, coleção de bolsas brilhantes e, é claro, sapatos chiques!*

Blair: *Este é o meu armário?*

Grace: *Depois temos os seus artigos de beleza. Escova de cabelo cravejada de pedrarias, batom de diamante. Oh! Eu adoro esse perfume¹⁰.*

Com base nos modos de endereçamento suspeitamos que a cena aponta para o que uma princesa precisa ter em seu armário, e a maioria dos objetos nos remete ao consumo. Sommer e Schmidt (2013) mostram o que as meninas consideram como seus brinquedos prediletos. A lista é composta por batons, sombras, perfumes etc. Para as autoras “[...] isso pode impor a elas a necessidade e o desejo de consumir para estar em sintonia com padrões hegemônicos de beleza, adultizando-as [...]” (SOMMER; SCHMIDT, 2013, p. 160). Meninos e meninas distinguem o que um gosta de fazer, usar e brincar. As autoras caracterizam esse processo como ‘generificação do consumo infantil’ (idem, p. 161).

Outros estudos reforçam nossas inferências como os de Teruya (2009), o consumo evidenciado pela mídia proporciona no sujeito a necessidade de adquirir produtos e incorporar práticas difundidas por ela. Assim, “[e]ntretida no mundo do consumo visualizado pela mídia, a criança desperta para as múltiplas vontades estimuladas pela tela” (TERUYA, 2009, p. 157).

Escoura (2012), em seu estudo de mestrado com alunos/as de três instituições de ensino que teve como objetivo investigar como as ‘princesas’ da *Disney* são significadas pelas crianças, verificou que as alunas observadas por ela – com cinco anos de idade – se intitulavam como princesas e não abriam mão de acessórios cor-de-rosa e maquiagem – elementos esses semelhantes àqueles encontrados no armário de princesa de Blair. Em uma das observações da autora, a professora havia confiscado o batom de uma das meninas. Ao recuperar o batom a garota retocou seus lábios e, em seguida, compartilhou-o com suas amigas que, posteriormente, saíram pelo corredor desfilando, como se estivesse em um desfile de moda.

¹⁰ As falas das personagens dos filmes analisados, **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, serão colocadas em itálico para diferenciar das citações de autores.

Em situações como essas, nas quais as meninas traziam para as brincadeiras situações cotidianas de um salão de beleza ou de um desfile de moda, evidenciava-se a relação por elas estabelecidas entre uma feminilidade imitável e o tema mais geral da beleza e a estética (ESCOURA, 2012, p. 143).

Consideramos, portanto, que os discursos encontrados nos filmes da Barbie endereçam que, para se tornar uma princesa e para ser feliz, é preciso consumir exaustivamente. Consumir um produto, um brinquedo, significa sentir-se parte daquele mundo e, conseqüentemente, sentir-se feliz. Diniz (2014, p. 108) analisa que,

[...] as crianças anseiam por serem aceitas e, por isso, buscam ser visíveis e, para isso, a alternativa mais viável é a do consumo. Consome-se no afã de ser visível, ser aceito socialmente e, por fim, chegar próximo da felicidade prometida.

O cinema encanta e seduz o público infantil com as histórias que são recontadas e resignificadas (DINIZ, 2014). Essas histórias fazem com que muitas crianças desejem ser como a personagem ou, no mínimo, possuir o vestido da princesa, a coroa, o colar e, para isso, ela precisa consumir.

Um dos mecanismos utilizados pela publicidade e pela mídia é denominado por Schor (2009) como “brinquedorização”. Esse processo refere-se ao fato de transformar um produto de uso habitual em brinquedo. Estampar personagens em materiais escolares, escovas de dente, produtos de limpeza e banho se transformou em um grande negócio da indústria do consumo.

Barbie ilustra todos os produtos citados por sua assistente de princesa Grace: sapatos, bolsas, maquiagens, perfumes e materiais escolares. A menina brinca e faz uso daquilo que Barbie indica para ela, como uma forma de se aproximar da boneca e de pertencer a seu grupo de princesas. A relação de objeto e sujeito que consome não consiste em uma simples relação de fazer uso de uma mercadoria, mas sim em uma relação mais sentimental, existe um significado no ato de consumir. E esse ato passa a fazer parte do cotidiano de muitas meninas (VERSUTI, 2000).

Nesse sentido, o brinquedo, que possui um papel de ludicidade para a criança, passa a contribuir para a difusão de modelos de beleza, como é o caso

da boneca Barbie. Ou seja, a publicidade se apropriou de um objeto – o brinquedo – que faz parte do meio infantil, para lucrar com ele.

[...] a publicidade infantil parte das escolhas das crianças para elaborar seu discurso, levando em consideração principalmente as características que marcam as diferentes fases do seu desenvolvimento bem como as novidades no âmbito do consumo que cercam sua realidade social e cultural, advindas dos diferentes meios de comunicação [...] (VERSUTI, 2000, p. 52).

O discurso publicitário vai além da divulgação de um produto, ele cria sentimentos para que o/a consumidor/a – a criança – deseje ainda mais o produto e se sinta pertencente a um determinado grupo (VERSUTI, 2000), que pode ser, por exemplo, o daquelas meninas que se identificam com o papel da princesa, interpretada pela boneca Barbie.

Barbie aparenta ser um brinquedo inocente, produzido apenas para divertir as meninas, contudo “[...] vê-se que sua produção está imersa em intenções pedagógicas, com o intuito de ensinar a supremacia de um tipo de corpo, raça e comportamento” (CECHIN; SILVA, 2012a, p. 624), oferecendo para a criança um estereótipo de menina e de feminilidade. Na cena em que Grace mostra o armário para Blair, o principal ensinamento é o de consumo. A necessidade de toda menina e de toda princesa encontra-se no armário de Blair – interpretada por Barbie. E, com todos os artefatos ligados à boneca Barbie, disponibilizados no mercado pela empresa Mattel, as meninas podem se sentir como a boneca e consumir os acessórios que ela utiliza nos filmes.

As representações sobre feminilidades e masculinidades, por exemplo, estão diretamente relacionadas com a concepção de estereótipo. Conforme Silva (2003), a ideia de estereótipo pode ser entendida como a forma de reconhecimento e descrição do outro ou de grupos.

[...] o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação. No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, generalização, de homogeneização (SILVA, 2003, p. 51).

Ao relacionarmos com o outro, ocorre um processo de caracterização e significação do outro, ou seja, elencamos características para dialogarmos com esse sujeito “[...] apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro” (SILVA, 2003, p. 51). Ao representarmos outro sujeito, elencamos características e, ao mesmo tempo, elaboramos um estereótipo da pessoa que é generalizado e distorcido.

A beleza também é estereotipada e o modelo – distorcido – propagado pela mídia e pelo mercado de consumo enfatiza quais os cuidados e as características que as meninas devem ter. Não basta ser bela, existem mecanismos e instrumentos que contribuem com o cuidado e a manutenção de um rosto e um corpo belo. Por isso, pessoas que se distanciam do padrão vigente são vistas como desmotivadas e que não se responsabilizam com os cuidados para si. “Expressões como “cabelo ruim/pixaim/bombril”, [...] “leitão” para se referir ao tipo de cabelo [...] e à forma do corpo, [...] são recorrentemente proferidas pelas crianças” (GUIZZO, 2013, p. 130).

Essas expressões citadas por Guizzo (2013) fazem parte, em uma escala maior, do cotidiano das meninas. Elas estão em contato constante com brincadeiras, *sítes* interativos, livros, brinquedos, produtos de beleza e filmes, como os da Barbie, que oferecem práticas de embelezamento que remetem a um padrão de beleza propagado pela sociedade contemporânea. E elas desenvolvem práticas para se esquivar daquilo que não agrada ou que não faz parte dos padrões.

Guizzo (2013) relata que, em um dos momentos lúdicos das crianças observadas em sua pesquisa, três meninas brincavam de se maquiar e afirmavam que não saíam de casa sem passar batom, porque as meninas/mulheres ficam mais bonitas quando utilizam esse cosmético.

As meninas criam e recriam representações que são tidas socialmente como ‘normais’. Essas representações, que acabam sendo compreendidas por muitas meninas como o ‘normal’, estão constantemente vinculadas nas mídias cinematográficas, impressas, *online* e televisiva.

Meninas se engajam em práticas que visam esconder suas falhas. Contudo, essas preocupações não devem ser vistas como uma maneira natural de pensar da mulher. Elas precisam ser

entendidas como parte de um processo histórico, social e cultural do sistema de relações¹¹ (GUIZZO, 2012, p. 113, tradução nossa).

Destacamos que todas as personagens dos filmes **Barbie em as 12 princesas bailarinas** e **Barbie Escola de Princesas** são magras, possuem alta estatura, todas elas têm cabelos lisos ou levemente ondulados e roupas com tons de rosa. Muitas meninas se cobram e se empenham em práticas por si mesmas, tendo como base a interpelação das mídias e dos conceitos de beleza propagados. Elas pedem aos/às pais/mães para comprar determinados produtos, fazem dietas por conta própria e escondem aquilo que não agrada o/a outro/a (GUIZZO, 2011; 2012; 2013).

A magreza é uma das principais preocupações entre a maioria das meninas observadas em sua pesquisa. Crianças de cinco e seis anos de idade se sentem angustiadas por causa do peso, “[...] [c]orpos que poderia ser livres para correr e brincar, e expressar-se, se tornam para algumas crianças, sinônimos de vergonha¹²” (GUIZZO, 2012, p. 116, tradução nossa).

Os concursos de beleza infantis são exemplos claros de como o estereótipo de corpo e beleza adentra o mundo das pequenas mulheres de maneira enfática. Conforme Knupp (2015), esses concursos fazem com que suas participantes se engajem em práticas e cuidados estéticos como o alisamento dos cabelos, clareamento dos dentes, uso de unhas postiças, retirada de pelos das áreas do buço, testa e sobrancelhas. Além disso, elas são submetidas ao uso de sapatos de salto alto e de roupas e acessórios que causam incômodo e, em alguns casos, a irritabilidade das meninas ao ponto de se recusarem a participar dos concursos.

Criou-se um ideal de beleza para as meninas – no período da infância – que não permite brincadeiras que envolvam o correr, pular e se sujar. Muitas meninas se envolvem com brincadeiras reprodutoras da vida adulta, como salão de beleza, desfiles de moda, manicure etc. Tais aspectos são endereçados pelos filmes analisados nesta Dissertação. Ambos oferecem cuidados e

¹¹ “Girls engage in practices meant to hide their “flaws”. However, these concerns should not be seen as simply a woman’s natural way of thinking. They need to be understood as part of a historical, social, and cultural system of relations”.

¹² “Bodies that could be free to run, and play, and express themselves, have for some children become synonyms of shame”.

comportamentos ditos de princesas e pertencentes à realidade das meninas, que envolvem delicadeza, cuidados estéticos e corporais, romantismo e o consumo.

Para Knupp (2015, p. 54), os concursos “[...] propagam a magreza e vendem os corpos das misses como perfeitos, sugerindo que as crianças, especialmente as meninas, devam almejar padrões de beleza inatingíveis”. E para isso todas as práticas de embelezamento são permitidas e compreendidas como normais e necessárias para a valorização da beleza estética dessas pequenas mulheres.

Para o autor, os concursos de beleza funcionam como escolas para as meninas, visto que apresentam regras e uma organização particular,

[e], ainda, como instâncias pedagógicas que interpelam as crianças de diversas formas, ensinando-as o que é permitido (produções exageradas, danças sensuais, salto alto, bronzamentos, roupas justas, transparentes, fendas etc.) e o que é proibido dentro de uma escola de formação de pequenas misses (não sorrir, balançar os braços, chorar espontaneamente [pois borra a maquiagem – podem apenas se emocionar, e enxugar as lágrimas com delicadeza], andar sem faixa e sem “produção” etc.) (KNUPP, 2015, p. 63).

Essas práticas supervalorizam o consumo, a busca pela beleza, magreza e a adultização dessas meninas. Tanto os preceitos e as regras dos concursos infantis de beleza quanto os ensinamentos endereçados nos filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas Bailarinas** anulam a infância e as brincadeiras infantis – como aquelas proibidas às princesas: correr, sentar-se no chão, pular e se sujar – e cria representações do que é ser menina/mulher e bela, instituindo, então, uma beleza padronizada (KNUPP, 2015).

A boneca Barbie faz parte do mundo da moda e do mercado de embelezamento das meninas. Barbie representa um ícone da beleza, que dita modos de ser menina em todas as mídias ligadas a ela (ROVERI, 2008; CECHIN; SILVA, 2012a; DINIZ, 2014). Assim como Barbie, outras personagens do filme **Barbie Escola de Princesas** dissipam o mesmo discurso, como a fala da diretora ao anunciar a Escola de Princesas para Blair.

Em um primeiro momento, duas garotas¹³ se aproximam de Blair e da diretora empolgadas com as atividades que elas poderão desenvolver durante a semana na escola. Em seguida, a diretora Previtt mostra as instalações da Escola de Princesas.

Garota 1: *Aah!! Chá desfile semanal!!*

Garota 2: *Isso! E a gente pode por apelido umas nas outras e trocar de sapatos!*

Todas: *Aahh!*

Diretora Previtt: *Xi! Moças!*

Todas: *Chá desfile no nosso dormitório toda semana.*

Diretora Previtt: *Essa é a Escola de Princesas original, o castelo secular. A maioria das salas e dos dormitórios das alunas fica na parte nova. Nossas excelentes instalações incluem uma sala de aula digital de última geração. A esquerda, nosso salão de baile tamanho olímpico e o meu preferido, nosso luxuoso spa. Eu gosto muito de fazer mão e pé de vez em quando. Ah! Chegamos.*

As garotas estão empolgadas com as atividades relacionadas à moda, denominada como ‘Chá desfile’. Nesse evento as meninas podem trocar sapatos, desfilar e apelidar umas as outras. A linha Barbie de brinquedos oferece bonecas e *looks* para que as meninas possam desfilarem com suas ‘amigas de plástico’, além das trocas de roupas e acessórios que elas podem fazer durante a brincadeira.

Cabe lembrar que Barbie não representa apenas uma boneca, mas desde sua criação, criou-se uma história para a personagem, uma vida com amigos e amigas, histórias, profissões, namorado, casa, carros, eventos sociais, ela é branca e heterossexual, entre outros. A boneca “[...] é um objeto com identidade cultural [...]” (CECHIN; SILVA, 2012a, p. 627).

Barbie representa um modelo de vida, de beleza, sucesso e felicidade. Muitas práticas desenvolvidas pelas meninas no período da infância fazem parte da vida adulta.

As meninas, atualmente, se maquiagem e fazem a unha, diferentemente do que ocorria há uns trinta ou quarenta anos atrás. As crianças de hoje buscam cada vez mais chegar à fase adulta precocemente e a Barbie é um personagem que marca essas gerações de garotas-mulheres (DINIZ, 2014, p. 13).

¹³ Por serem personagens secundárias, os nomes das duas meninas não são mencionados em nenhum momento do filme, por esse motivo nominamo-las como “garota 1” e “garota 2”.

O consumo é parte integrante da identidade das crianças, visto que elas estão em constante contato com as mídias que oferecem um discurso e objetos para serem consumidos. O diálogo pode inferir que a menina deva consumir produtos de beleza e objetos que se assemelham ao ideal que Barbie representa (PETERSEN; SCHIMIDT, 2012; ESPERANÇA; RIBEIRO, 2014, LOURO, 2008).

Schor (2009, p. 2) argumenta que as crianças “[...] são o epicentro da cultura de consumo [...]. Suas preferências direcionam as tendências de mercado. Suas opiniões modelam decisões estratégicas corporativas”. Esse direcionamento não é percebido por muitos/as pais e mães, que acabam contribuindo e perdendo a noção da amplitude dessa característica consumista no período da infância.

As crianças consomem cada vez mais, como nos mostra o documentário **Criança, a alma do negócio** (2008). Muito se deve ao fato de elas passarem grande parte do tempo sentadas em frente à televisão, em média cinco horas e vinte minutos¹⁴ (ALANA, [s.a]) e aos computadores, assistindo a filmes, desenhos e propagandas que mostram o consumo atrelado a história que está sendo contada, como é o caso dos filmes da boneca Barbie.

No documentário, meninos e meninas precisam reconhecer algumas frutas e legumes e, posteriormente, símbolo de marcas e produtos com os nomes retirados. No primeiro caso, as crianças não sabiam dizer aos/às adultos/às quais os nomes de inúmeras frutas, mas quando perguntadas sobre as imagens de produtos e símbolos, elas respondiam imediatamente e de maneira correta.

Para Schor (2009) e Malek (2012) as crianças estão amadurecendo precocemente, elas tomam decisões importantes em seus lares e interagem com o consumo de artefatos da cultura muito cedo. Elas escolhem o que comprar, o que vestir, quais tendências seguir e quais lugares frequentar, conforme os programas e filmes que assistem, além de serem alvo constante das propagandas.

As atitudes de consumo estão se dirigindo para o luxo e para os padrões dos adultos. O salão de beleza inglês MiniKin Kinder oferece para crianças de 8 anos o “Tratamento Princesa”, composto por corte de cabelo, manicure e maquiagem” (SCHOR, 2009, p. 22).

¹⁴ Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/>>. Acesso em: Set.2015.

Assim como o *spa* oferecido pela Escola de Princesas, para as alunas relaxarem e cuidarem de sua beleza, como a diretora gosta de fazer nas horas vagas, é importante que a menina se cuide como uma princesa. O filme oferece esse modelo de conduta e o mercado abre espaço que ofereça esses serviços.

Os materiais ofertados pelo mercado de consumo podem ser encontrados em sala de aula, no caso da Barbie, estojos de maquiagem, escovas de cabelo, esmaltes, bolsas escolares, sapatos, acessórios para os cabelos, pescoço e braços. Por se identificarem com personagens, grupos, programas de televisão e padrões, o consumo caminha lado a lado com a construção da personalidade de meninos e meninas (NUNES, 2010).

Em cada novo lançamento da boneca, entre roupas e acessórios, as meninas são interpeladas pela ideia de que necessitam das novidades ofertadas pela Barbie. Muito mais do que uma boneca, Barbie mostra-se como amiga das meninas, disposta a ajudá-las em suas escolhas.

Antes de ingressar na escola, as garotas aprendem o que abrigar em seu guarda-roupa. Isso fica evidente na fala destacada anteriormente do filme **Barbie Escola de Princesas**. No momento em que ingressam na escola, elas buscam identificar-se com um determinado grupo de meninas e, ao mesmo tempo, procuram se diferenciar entre si, numa espécie de disputa de roupas, sapatos e acessórios. Assim, “[...] evidencia-se que o consumo dos artefatos escolares divulgados pela mídia, também regulam, educam, disciplinam” (PETERSEN; SCHIMIDT, 2012, p. 9).

Esperança e Ribeiro (2014) desenvolveram um estudo que envolvia crianças de oito a doze anos de idade e, nos encontros para debater com os/as alunos/as, objetivaram identificar como os corpos infantis são construídos na sociedade do consumo. As autoras enfatizam o papel que a mídia possui na educação das meninas. Perguntadas sobre o corpo que elas gostariam de ter, muitas meninas destacaram modelos de revistas que são ícones da beleza contemporânea. Uma das meninas, quando questionada sobre a escolha, respondeu que essas modelos sempre estão magras e se alimentam de maneira saudável. Ela desejava a barriga da modelo, pois se sentia ‘gordinha’.

Por meio dessas imagens, presentes em seu cotidiano, as crianças aprendem a preferir e admirar alguns corpos, assim como a rejeitar e desqualificar outros; aprendem que a beleza habita os corpos de alguns poucos (magros, musculosos, atléticos, jovens), que são aclamados pela mídia como exemplos a serem seguidos (ESPERANÇA; RIBEIRO, 2014, p. 200).

Isso indica que essas garotas buscam referência em um padrão de beleza que é encontrado tanto nas mídias impressas quanto nas mídias digitais. O contato com essas Pedagogias Culturais faz com que a criança compreenda o que é um corpo saudável que deve ser admirado. E a mídia constrói símbolos de gênero com as contribuições existentes na sociedade (ALMEIDA, 2007).

Dentre essas construções estão as que envolvem outras raças e culturas que não a branca ocidental. O padrão da boneca Barbie sempre foi o mesmo: pernas longas, loira e olhos claros. As representações que envolvem questões multiculturais foram deixadas para as amigas de Barbie e outros/as personagens, como as amigas afrodescendentes Francie, Shani, Asha e Nichelle, a asiática Kira e boneca latino-americana Teresa. Contudo, o padrão de corpo representado é o mesmo da Barbie, apenas a cor do plástico usada na fabricação se modifica (ROVERI, 2008). Por exemplo, as bonecas lançadas de diversas nacionalidades, nas quais os estilos de roupas são característicos da cultura considerada padrão em cada país. A boneca Barbie de nacionalidade brasileira, por exemplo, é exibida como uma mulata e com vestimentas que fazem referência ao carnaval.

As diferenças culturais descritas pela Mattel através da coleção Bonecas do Mundo reforçam estereótipos étnicos, principalmente através das roupas e acessórios, supostamente usados pelas mulheres de diferentes nacionalidades (CECHIN; SILVA, 2012a, p. 632).

Apenas no ano de 2009, a empresa Mattel lançou uma linha exclusiva de bonecas negras, que na verdade reforçavam o padrão normativo estadunidense. Mais uma vez apenas a cor do plástico usado na produção era diferente daquele usado na fabricação da boneca Barbie branca. Em meio aos diversos lançamentos, a empresa buscou garantir o lucro e o prestígio no mercado da boneca e não levantar a bandeira da diversidade (CECHIN; SILVA, 2012a).

Bauman (2007) trata da falta de planejamento e da mudança rápida de opinião, de relacionamentos e de troca de objetos na sociedade pós-moderna. O autor denomina esse período como 'modernidade líquida'. Nessa perspectiva, tudo passa a ser descartável, com validade curta tanto para sentimentos e pessoas quanto para objetos.

A boneca transmite a ideia de consumo como um aspecto importante para a felicidade. Com ela, a garota pode ser o que quiser: aeromoça, nadadora, chefe de cozinha, veterinária, médica. De certo modo, a felicidade e os desejos podem ser comprados. Nesse sentido, a publicidade é uma forte aliada da boneca e "[...] Barbie é um ícone da mulher universal, a ser transformado em realidade por cada um que consome seus produtos" (DINIZ, 2014, p. 77).

Outra característica da modernidade líquida diz respeito à individualização dos problemas e do fracasso, ou seja, os sujeitos são responsáveis individualmente por suas atitudes e pelo seu fracasso. No caso da boneca Barbie, que interpreta a personagem Blair no filme **Barbie escola de Princesas**, a diretora e as colegas da Escola de Princesas duvidam da capacidade de Blair formar-se como Dama Real, já que ela é uma plebeia e de qualquer forma não teria o título de princesa.

Diretora: Aah, Blair. Só 27% das moças do sorteio conseguem se formar. Acha que vai conseguir?

Blair: Acho que sim. Eu vou tentar (risos).

Diretora: Você vai ver que todas as nossas alunas se portam com dignidade e sofisticação.

Blair terá que provar, por si mesma, que é capaz de se formar na Escola de Princesas. Por ser considerada uma plebeia, todos e todas duvidam de sua capacidade de adquirir 'modos' de princesa e de se tornar uma dama real, a responsabilidade é somente dela. Em outro diálogo percebemos o mesmo tipo de pensamento com relação às origens de Blair. Uma de suas colegas, Delence, ignora e atrapalha Blair em todo o percurso do filme.

Blair: Eu acabei de chegar.

Delence: Você acabou de chegar? Deixa eu adivinhar, Blair Willous, a garota do sorteio.

Blair: É, então você me entende. Uu! Isso é tão novo para mim.

Delence: *Eu acho que o sorteio é uma piada. Não é óbvio? Plebeias como você não se encaixam aqui, certo, Porcha?*
Porcha: *Ham? Que foi?*

Delence demonstra desprezo por Blair e não aceita sua entrada na Escola de Princesas. Para ela, o concurso é uma 'piada' e que aquela escola não é o lugar de plebeias, como se todas/os tivessem suas profissões e classes destinadas, sem que pudessem ocorrer mudanças. Assim como nas sociedades aristocratas e medievais, nas quais todos e todas tinham suas posições sociais, no filme, Barbie representa uma plebeia e não pertence à classe da nobreza ou à família aristocrata.

Além disso, a constituição medieval aristocrata atribui características e regras às princesas. Uma princesa, por exemplo, não poderia frequentar áreas comuns do palácio como os salões, diferentemente dos nobres do gênero masculino (CAVALHEIRO, 2011). No filme **Barbie Escola de Princesas**, as aprendizes de princesas convivem em um ambiente destinado apenas às meninas, em apenas uma cena do filme, os aprendizes de príncipes aparecem nesse local, para ensaiarem uma dança real com as princesas.

Na modernidade líquida, pontuada por Bauman (2007), o/a outro/a não se preocupa comigo, por esse motivo, sou responsável pelos meus atos e pelo papel que assumo na sociedade, sem qualquer intervenção cultural, financeira, social e política.

Além do consumo e da descartabilidade, as mídias propagam modelos de conduta e padrões de feminidades e masculinidades, que são difundidos e considerados socialmente como normalidades a serem seguidas pelos sujeitos, ou seja, destacam padrões de gênero. Essa concepção fica evidente em outro trecho do filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, no qual as irmãs estão numa aula de como utilizar o leque, com a duquesa Rowena, contratada pelo pai para ensinar as filhas a se comportarem como 'verdadeiras' princesas.

Rowena: *Em fila! As coisas vão ficar um pouco diferentes agora, a começar pelo vestuário.*
Rowena: *Ergam os leques. Blair, mais ânimo!*
Fallon: *Sou a Fallon.*
Rowena: *Tanto faz. Agora agite-os assim. Charme! Bem feminino. Lacey não precisa criar um furacão.*
Courtney: *Eu sou Courtney.*

Rowena: *E eu sou impaciente. Tente de novo, bem acima do nariz. Bom, ah.. . é um começo.*

Princesas devem ter atitudes delicadas, serem charmosas, mostrar-se sempre com alegria e simpatia. Como as princesas não atendem as exigências de Rowena, ela se irrita como se fosse inaceitável e uma afronta à realeza elas não se comportarem como princesas. As atitudes que uma princesa deve tomar e como deve se comportar são transpostas para as atitudes de meninas no dia-a-dia.

Rowena impõe uma conduta para as irmãs aprendizes de princesas que elas não conheciam até então. Elas não podem dançar, se sujar e se atrasar, devem ser delicadas e pontuais. Essa cena marca o início dos ensinamentos que Rowena irá desenvolver com as meninas. Como pudemos ver, ela se irrita com a falta de “jeito” das princesas com o leque, um acessório ‘feminino’ e ‘charmoso’, utilizado pelas princesas.

Ainda sobre aulas de ‘modos’ de se comportar como princesa, no filme *Barbie Escola de Princesas*, as alunas participam de aulas de equilíbrio nas quais elas devem caminhar com ‘delicadeza’ e ‘leveza’, como aponta a professora Dama Davin. No momento da aula, Blair – Barbie – cai ao chão e irrita a professora.

Blair: *Eu não posso fazer tudo o que ela faz.*

Dama Davin: *Equilíbrio. O devido equilíbrio impõe o respeito necessário para qualquer um na realeza. Obrigada, Delency.*

Dama Davin: *Agora princesas, damas reais, vamos ver o que podem fazer. Comecem com um livro e deslizem, deslizem suavemente, graciosamente.*

Blair: *Eu consigo equilibrar uma bandeja com xícaras de café para os fregueses, só que eu nunca fiz isso na cabeça.*

Dama Davin: *Ravilin está amolecendo os seus miolos, pare! Adorável Aila.*

Aila: *Obrigada Dama Davin.*

Dama Davin: *Se quiser ser a princesa maluca que ouve música dentro da cabeça. Louraine está treinando equilíbrio não levantamento de peso. Como princesa Joset, não como pato em pleno voo. Porcha, aah, aah, está indo bem.*

Blair: *Vamos lá, vamos lá! Faz isso pela Emily.*

Delency: *Você comprou esse sapato num brechó.*

Porcha: *Tá na hora da soneca? Por que ninguém me disse?*

Dama Davin: *Você! O que tem a dizer sobre esse desastre.*

Blair: *Foi um acidente Dama Davin, eu estava tentando...*

Dama Davin: *Levante-se! É a garota do sorteio não é?*

Blair: *Sou, Dama Davin.*

Dama Davin: *Eu devia ter adivinhado. Olhe para mim garota! A verdadeira dama real nunca abaixa a cabeça.*

Delency: *Mamãe! Você ia dizer alguma coisa para a Blair?*

Dama Davin: *Ia! Você é totalmente desqualificada para a vida real! Quero que saia desta sala! Você também deveria pensar se uma pessoa do seu nível deveria estar em um lugar que está claro que não lhe pertence.*

Blair: *Eu entendo.*

A professora, Dama Davin, procura ensinar o modo como uma princesa deve se locomover, destacando sempre a graciosidade e reprovando o modo como as alunas se deslocam pela sala com o livro apoiado em suas cabeças. As alunas enfrentam dificuldades para se locomover “como uma princesa” e Dama Davin critica todas as alunas por esse motivo.

Escoura (2012) relata a divisão das brincadeiras e dos materiais usados pelos meninos e pelas meninas. As crianças distinguem o que é pertencente a cada mundo – masculino e feminino. Meninas, por exemplo, não podem brincar ou utilizar qualquer artefato do personagem **Ben 10**, pois ele é forte, agressivo e luta com alienígenas, e essas atitudes não são femininas. Assim como cor-de-rosa não é cor para meninos utilizarem, como indica a diretora da Escola de Princesas – do filme **Barbie Escola de princesas** – quando divide meninas na linha rosa e meninos na azul.

O mesmo acontece com acessórios e roupas que são produzidos com o conceito de gênero embutido neles. As aulas de etiqueta ensinadas às 12 princesas são reforçadas a todo o momento. Ao chamar a atenção das meninas, Rowena utiliza sempre o mesmo argumento: “aquela atitude não é ‘nobre’ ou ‘que não é esperada de uma princesa’”. Na cena seguinte, as princesas estão em seu quarto comemorando o aniversário das trigêmeas, Janessa, Kathleen e Lacey, com uma canção. Nesse momento Rowena entra no quarto e reprova o comportamento das meninas.

“É o seu aniversário e nós queremos lhes contar

Desejos de rainha devem se realizar”

Genevieve: Feliz aniversário meninas!

“Giramos com Janessa e dançamos para Kathleen

Para Lacey piruetas, reverências são assim

A todas adoramos e cantamos com amor”

Rowena: *Estão atrasadas!*

Genevieve: *Senhora, estamos celebrando um aniversário especial.*

Rowena: *Isso não é desculpa. Até que aprendam etiquetas, comemorações vão esperar.*

Genevieve: *Mas só estávamos dançando. Mamãe criou essa tradição de família.*

Rowena: *E infelizmente sua mãe não está mais aqui, está? E eu sou a responsável pela sua criação. Então dançar está totalmente proibido. E por favor, não cantem, está proibido também.*

Lacey: *Mas é nosso aniversário!*

Rowena: *Uma princesa não discute. Sem danças até que aprendam a agir com nobreza.*

Mesmo sendo uma data especial, as princesas são proibidas de comemorar o aniversário das irmãs, pois não estão preparadas para a ‘vida de princesa’ e precisam de regras rígidas para que se ‘comportem’ ‘adequadamente’. Rowena afirma que princesas não discutem e que elas não agem com nobreza, ou seja, não dominam as atitudes de uma princesa e, conseqüentemente, não estão prontas para desempenharem esse papel.

Escoura (2012) destaca, em seus estudos citados anteriormente, que as meninas relacionam as características de uma princesa com brincadeiras consideradas femininas. Ao brincar de ‘casinha’, por exemplo, as meninas afirmam que estão brincando de princesas, ou seja, elas relacionam outras brincadeiras – salão de beleza, desfile de moda, compras no *shopping center* – com o ser princesa. Brincadeiras de meninas são vistas pelas alunas investigadas na pesquisa, como brincadeiras de princesas.

No filme **Barbie Escola de Princesas**, em uma aula de dança real, como um ensaio para o dia da coroação de princesas e damas reais, a diretora Previtti percebe que Blair enfrenta dificuldades para acompanhar as demais meninas que já possuem modos um pouco mais ‘apropriados’ para princesas.

Diretora: *1...2...3. E 1...2...3. 1...2...3. E 1...2...3. E 1...2...3. E 1...2...3.*

Porcha: *Ai!! Ai!*

Diretora: *Outra vez Blair?*

Blair: *Me desculpe!*

Porcha: *Você pisou em oito dedos meus. Agora só sobraram quatro.*

Blair: *Dois, sobraram dois.*

Porcha: *Isso é pior ainda.*

Diretora: *Obrigada pessoal, até amanhã. Você não Blair, eu preciso conversar com você.*

Delence: *Uau, não é uma surpresa?*

Blair: *Está, é, está tudo bem?*

Diretora: *Não, não está Blair. Ontem a dama Davin me recomendou a sua expulsão.*

Blair: *Opa!*

Diretora: *Eu não a culpo, sei que só se passaram alguns dias, mas sinceramente, acho que nunca vi uma aluna tão desastrada nesses corredores.*

Blair: *Entendi.*

Diretora: *Na verdade eu estava quase expulsando você.*

Blair: *A senhora disse quase?*

Diretora: *Quase. Sabe o que é preciso para ser princesa?*

Blair: *Uma coroa?*

Diretora: *Não, coroa não. Caráter, todas as aulas de postura, boas maneiras, dança, não são superficiais, elas criam autoconfiança. Mas autoconfiança sem caráter é perigoso. Você Blair, tem um problema diferente. Caráter sem autoconfiança.*

Blair: *Então vai me expulsar diretora?*

Diretora: *Eu vou educar você. Se conseguir achar lá no seu íntimo a princesa que existe em você. Não tenho dúvidas de que vai se formar em qualquer posição de dama real. Se conseguir dar conta. Então o que acha?*

Blair: *Sim!*

Diretora: *Primeira regra, não abraçar a diretora.*

Blair: *Desculpe. Eu só... quando começamos?*

Diretora: *Agora mesmo.*

Blair não se encaixa no padrão de princesa apregoado pela Escola de Princesas, principalmente pela professora Dama Davin. Para solucionar o problema, é preciso ignorá-lo, no caso expulsar Blair ou dar-lhe um atendimento especial e desgastante, para que ela aprenda de uma vez por todas a se 'portar' como uma 'princesa' à altura das princesas formadas pela escola. Todas as características estabelecidas pela diretora são necessárias para formar o caráter de uma menina, ou seja, de uma princesa. Podemos inferir que uma princesa deve compreender que o caráter envolve todas as características mencionadas pela diretora, e só é possível adquirir o padrão de princesa por meio das aulas de boas maneiras, aulas de moda, etiqueta e de dança.

Em seguida, a diretora inicia o processo intensivo de ensino com a personagem Blair, para que ela se torne uma princesa adequada. A garota se mostra 'atrapalhada', 'sem equilíbrio' e muito desmotivada pelos tantos comentários negativos das demais colegas e das professoras. Em um primeiro momento, a diretora pede para Blair se equilibrar com dois vasos de flores, um em cada mão, tendo o apoio apenas de uma das pernas. A diretora mostra a

facilidade para realizar essa tarefa e Blair se apavora por não conseguir fazer o mesmo.

Diretora: *Eu consigo fazer isso porque estou perfeitamente confortável e relaxada comigo e com o meu corpo.*

Blair: *É porque a senhora não está cercada de pessoas que a fazem se sentir um zero à esquerda.*

Diretora: *Ninguém pode fazer você se sentir inferior se você não deixar. Certo, sua vez!*

Blair: *Diretora Privett não consigo fazer isso de jeito nenhum.*

Diretora: *Se não acreditar não consegue. Comece devagar. 30 segundos aqui mesmo no chão.*

Diretora: *Isso mesmo, assim mesmo!*

Blair: *Eu, eu não consigo.*

Diretora: *É claro que consegue.*

Diretora: *Muito bem, acho que temos um grande desafio pela frente.*

Dando continuidade aos ensinamentos, a cena seguinte exhibe trechos das atividades que Blair tenta desenvolver: sentar-se à mesa de chá; usar um vestido de princesa e se equilibrar em sapatos com salto, dançar e elaborar um *look* de princesa.



Figura 3: Cena sem falas

Fonte: *Print screen* do 33min 59s do filme Barbie Escola de Princesas (2011).

Nessa cena não existe nenhuma fala das personagens, apenas as imagens da diretora ensinando repetidas vezes as ‘atividades’ e ‘comportamentos’ de ‘princesa’. A música tocada no decorrer da cena, intitulada **No topo do mundo**, reafirma a necessidade de disciplina e dedicação para que Blair possa alcançar o ‘topo do mundo’, as frases indicam que, para mudar a situação em que Blair se encontra – quase expulsa da Escola de Princesas – só depende dela mesma.

Nesse momento a cena endereça o modo correto de servir um chá, a diretora Privet ensina Blair segurar um bule e como ela deve servir o chá na xícara. Tanto o bule quanto a xícara são cor-de-rosa – como a gravata do uniforme e a saia das meninas –, percebe-se que existe um modo, considerado pela diretora, ‘adequado’ para segurar tais elementos, por esse motivo ela adequa as mãos da menina para servir de modo correto e preciso o chá, e a expressão de Blair demonstra atenção na atividade em que ela desenvolve.

Quando a criança consume um produto ou brinquedo e quando assiste a um filme ou desenho, ela se relaciona com significados e símbolos aceitos socialmente como verdades e como padrões. E pode tomar para si a responsabilidade de se aproximar desses padrões, como no relato de Nunes e Martins (2012).

Cunha (2008) enfatiza que as imagens fazem parte de nossas relações de aprendizagem cotidianamente. Elas produzem intenção e interferem diretamente nas representações ou nas apropriações que o sujeito fará a partir delas.

[...] as imagens, sejam elas editadas pelos meios de comunicação ou mesmo as fotografias amadoras que nossos pais fizeram desde nosso nascimento, definem quem somos, nos levando a acreditar que elas constituem nossa história e a “realidade” que vivemos (CUNHA, 2008, p. 112).

As imagens atribuem significados a pessoas, objetos, desejos e ensinamentos, e as imagens que compõem a cena comentada acima contribuem para a compreensão do papel que a diretora possui frente às dificuldades de Blair em se tornar uma princesa e enfatiza algumas características e atividades pertencentes ao universo das princesas.

Ao se apropriar desses ensinamentos, conceitos do que é ser princesa e práticas corporais, Blair poderá se transformar em uma princesa – o que ocorre

no final do filme. Ser diferente causou estranhamento em colegas e nas professoras de Blair e “[s]er igual possibilita a participação em um determinado grupo social” (CUNHA, 2008, p. 127). A participação de Blair na Escola de Princesas dependia de sua dedicação nas aulas que a diretora Previtti proporcionou a ela.

Para Dama Davin e Delence, ser uma princesa é uma questão de berço e não de esforço. Se nasceu em uma família nobre, há potencial para ser uma princesa, ao contrário de Blair, que cresceu como plebeia. Para a diretora Previtti, basta se dedicar e se empenhar para conquistar esse posto de princesa, isso só depende do sujeito, como afirma a música que compõe a cena apontada anteriormente.

Não tenho equilíbrio/Não quero cair/Queria esse talento/Gostaria de fugir/Não aguento mais/Suportar essa pressão/É um grande desafio/Controlar minha emoção/Chegou a hora de me libertar/Isso só depende de mim/Se me dedicar vou ficar/No topo do mundo/Onde verei tudo bem de perto/Quase o céu poder tocar No topo do mundo/Meus sonhos vindo ao meu encontro/Terei asas pra voar/No topo do mundo/(no topo do mundo)/Não vou desanimar/Eu vou fazer o certo/Mesmo que eu tente/Uma hora eu acerto/Nada é muito fácil/Busco a solução/Mas não penso em derrota/Pois é forte o meu coração/Chegou a hora de me libertar Isso só depende de mim/Se me dedicar vou ficar/No topo do mundo/Onde verei tudo bem de perto(de perto)/Quase o céu poder tocar/No topo do mundo/Meus sonhos vindo ao meu encontro/Terei asas pra voar/o topo do mundo/Mais uma vez/Sempre a lutar/O meu sonho(o meu sonho)/Vou alcançar(uuuu)/Posso sentir/Vou chegar(aaarr)/Ao topo subir(subir)/No topo do mundo/Onde verei tudo bem de perto/Quase o céu poder tocar/No topo do mundo/Meus sonhos vindo ao meu encontro/Terei asas pra voar/No topo do mundo¹⁵.

Percebemos mais uma vez a individualização dos problemas e a caracterização de um estereótipo de princesa, que pode ser transposto pelas meninas em seu cotidiano. A música enfatiza que com dedicação e ‘fazendo o certo’ atinge-se todo e qualquer objetivo para chegar ao ‘topo do mundo’. Além disso, a cena não tem falas da diretora Previtti muito menos de Blair, pois as imagens mostram o papel de cada uma das duas personagens na cena: ensinar e

¹⁵ Disponível em: < <http://letras.mus.br/barbie/1955210/>>. Acesso em: Set.2015.

aprender ‘modos’ de princesa. A figura a seguir faz parte da cena em que Blair inicia suas aulas com a diretora.

Outro aspecto observado por nós, diz respeito ao romance entre príncipes e princesas. Escoura (2012) relata que o romance entre um príncipe e uma princesa também é elencado nas falas das crianças entrevistadas por ela – de cinco anos de idade, de três escolas. Em uma das falas uma menina argumenta que ser princesa está atrelado ao casamento com um príncipe e ao romance entre um príncipe e uma princesa. Em ambos os filmes essa concepção é explicitada, destacamos a cena do filme *Barbie em Escola de Princesas*, na qual Blair ensaia uma dança real com um príncipe da Academia de Príncipes.

Nicholas: Desculpa, desculpa. Estou atrasado. Ah não olha, me desculpa.

Blair: Está tudo bem.

Nicholas: Não, não. Não está não. Foi mal mesmo. Por favor.

Blair: Obrigada.

Nicholas: Desculpa, eu não queria me atrasar.

Diretora: Tudo bem. Vocês dois podem fazer par e entrar na dança. Agora cavalheiros, um beijo suave na mão de suas parceiras e dancem!

Nicholas: Senhorita, eu sou Nicholas. Jovem camponês do leste. E é um privilégio conhecê-la. Eu fui educado o bastante?

Blair: Com certeza.

Nicholas: Acha que consegue me superar.

Blair: Meu caro camponês, sou Blair. Donzela de Gardania. E estou muito honrada em conhecer vossa ruraliza.

Nicholas: Muito bom heim?!

Blair: Eu tento.

Diretora: Maravilhoso, maravilhoso. Agora um cumprimento final para seus parceiros e damos adeus aos jovens cavalheiros da Academia de Príncipes. Lembrando que se verão novamente na cerimônia do dia da coroação, no final do ano escolar.

Nicholas: Eu contarei os minutos até lá.

Blair: Também contarei, bom senhor.

A cena destaca uma aula de dança real, na qual não existem pares somente de meninas. Para uma vida real, princesas devem dançar com príncipes, por isso a necessidade de convidar a Academia de Príncipes para participar desta aula com as alunas da Escola de Princesas.

Nas atividades desenvolvidas por Escoura (2012), as crianças argumentam que princesas devem ter um par romântico e devem ser meigas e doces, além de serem destacadas com vestidos imperiais e coroa. Assim como ocorre no final do

filme **Barbie Escola de Princesas**, no qual Blair é coroada princesa de Gardania, no momento em que coloca a coroa, como mágica, Blair aparece com um vestido cor-de-rosa rodado e brilhante.



Figura 4: Blair sendo coroada

Fonte: *Print screen* do 00min 01s. Disponível em: <<http://www.barbie.com/pt-br/video/Princess-Charm-School-Trailer>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

O momento destacado na imagem consiste no momento de glória da personagem Blair. Ao ser coroada, imediatamente, o vestido se transforma em um vestido de princesa cor-de-rosa, que aparece como em um passe de mágica. Nesse momento, Blair se encontra em evidência, não há personagens ao seu redor. Por ser coroada a princesa do reino de Gardania, não há nada e ninguém que possa atrapalhar esse momento ou roubar o foco das atenções. A partir da imagem, ser uma princesa significa ser o centro e ser olhada por todos/as. Nesse momento, Blair é admirada por todos/as os/as convidados/as da Escola de princesa e da Academia de príncipes.

Barbie evidencia o modelo de como uma princesa deve se portar e quais as atitudes que uma menina deve tomar para se identificar com o modelo hegemônico de ser menina e, assim, sentir-se pertencente à classe de princesas/meninas Barbie.

Outro aspecto identificado por nós nas análises diz respeito ao amor romântico. Pires (2009) enfatiza que o amor romântico é compreendido socialmente e é apresentado em sonetos, poemas, histórias de contos de fadas e

filmes, como uma garantia de segurança, estabilidade e confiança. Relacionar-se com o outro é entregar-se, cuidar e zelar pelo seu amor a qualquer preço.

O amor romântico, conceito desenvolvido no século XVIII, consiste em uma construção cultural e social que se encontra acima do amor carnal. O amor romântico supera os obstáculos e idealiza o relacionamento entre um homem e uma mulher, ou seja, um relacionamento heterossexual, que supera o impossível para estarem juntos (PEREIRA, 2010).

Tanto o filme **Barbie Escola de Princesas** quanto **Barbie em as 12 princesas bailarinas** apresentam o amor romântico em suas tramas. No primeiro filme, a personagem Blair e o personagem Nicholas dão pistas para um possível relacionamento. Na cena em que se encontram para os ensaios de uma dança real, destacada acima, o casal troca olhares e se cortejam. Mesmo que não exista a cerimônia de casamento, a cena apresenta indícios desse possível romance, ou seja, em algum momento da história Blair – interpretada por Barbie – encontra seu par romântico.

Em contrapartida, o filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas** apresenta o casamento de Genevieve – interpretada pela Barbie – com o sapateiro real Derik. Ao longo do filme, o casal troca olhares apaixonados e Derik protege a princesa Genevieve de todos os perigos, mostrando como o amor supera os perigos e, ao mesmo tempo, enfrenta os desafios e medos.

[...] os enamorados exacerbam o sentimento de amor como se ele fosse o responsável pela felicidade eterna do parceiro e por sua exclusividade. Comumente, escuta-se em músicas, poesias, sonetos, conversas informais, que o outro é o motivo de sua vida, a razão da sua existência, que o sentido de um está na existência e na presença do outro (PIRES, 2009, p. 17).

A felicidade de Genevieve – do filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas** – foi completa apenas com seu casamento nas últimas cenas¹⁶ do filme, enfatizando a ideia do ‘felizes para sempre’, final tão difundido nos filmes que envolvem príncipes e princesas. Essa representação do amor romântico e do casamento valida a heteronormatividade difundida socialmente, a de que homens

¹⁶ Essas cenas não foram incorporadas ao *corpus* de análise por não atenderem aos critérios de seleção. Apresentamo-las aqui apenas para uma reflexão sobre a ideia de amor romântico difundida em ambos os filmes.

se relacionam apenas com mulheres e mulheres também se apaixonam somente por homens.



Figura 5: O casamento de Genevieve e Derik

Fonte: *Print screen* do 1h18min09s do filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas** (2006).

A cena acima consiste em um trecho do filme **Barbie em as 12 princesas Bailarinas**. Genevieve se casa com o sapateiro do reino Derik, após ser levada ao altar, a princesa Genevieve apresenta uma dança com seu esposo. O vestido branco enfatiza a ideia de noiva e casamento tradicional, uma ocasião que possui como tradição o vestido branco, véu e grinalda para a noiva.

O romance apresentado no filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, evidencia uma das práticas amorosas que marcaram o século XIX. Conforme Pires (2009), as histórias de amor eram rodeadas de troca de olhares e suspiros, até mesmo beijos roubados. Barbie e o sapateiro Derik trocam olhares em todos os momentos que se encontram, ficam envergonhados e Derik procura elogiar e galantear Genevieve. Dessa forma, “[...] o sinal, o galanteio, a conquista, deveriam, inevitavelmente, partir do rapaz. Às moças cabia responder com olhares, com sorrisos discretos, com o farfalhar de seus leques” (PIRES, 2009, p. 46; NEVES, 2007). Além disso, os casamentos ocorriam rapidamente, ou seja, o período de namoro era pequeno. Genevieve e Derik se casam logo após a resolução dos problemas com o rei – pai das 12 princesas.

A personagem Genevieve possui características que marcam o estereótipo de gênero: doce, calma, cuidadosa e esforçada. Já Derik, par romântico de Genevieve, é valente, inteligente e forte. As cenas do filme apresentam essa constituição de homem e mulher e de como o casal se completa e deposita a felicidade um no outro. Isso demonstra a capacidade do amor de levar leveza, felicidade e conforto aos casais (FELIPE; FERREIRA, 2011).

O amor romântico é capaz de superar todos os problemas, a resolução e o esclarecimento de todas as questões impertinentes (PIRES, 2009; PEREIRA, 2010). Ao longo do filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, Derik e Genevieve superam todos os obstáculos, lutam e expulsam juntos do castelo a duquesa Rowena. Em seguida, o pai de Genevieve concede a mão de sua filha em casamento à Derik.

Outra característica vinculada ao amor romântico, diz respeito ao fato de que o casamento consiste em um passo natural e fundamental na vida de homens e mulheres (BOEK, 2014). Relacionar-se com o/a outro/a significa, necessariamente, casar-se com ele/ela. A necessidade do outro como sinônimo de felicidade pode ser percebida nos filmes analisados nesta Dissertação, como também em diversas produções infantis, como os contos de fada.

A heteronormatividade, assim como outros aspectos sociais compreendido como bom ou ruim, aceitável ou inaceitável, consiste em discursos produzidos socialmente e que são aceitos como verdade e regulam essa relação de poder, que quanto menos notada mais regula a sociedade e os padrões (LOURO, 2009).

As discussões sobre a heteronormatividade ganharam destaque no final do século XIX, tanto em estudos quanto para os indivíduos. Os sujeitos que fogem à regra, conforme Louro (2009, p. 90),

[p]oderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos.

Escola, família, igreja, Estado, entre outras instituições, possuem em seus discursos a heteronormatividade de maneira sutil e natural. E, são esses

discursos que regulam a organização social que, na maioria das vezes, exclui aqueles que não se encaixam na heteronormatividade.

Em ambas as tramas, Barbie sinaliza um relacionamento – no caso do filme **Barbie Escola de Princesas** – ou efetiva essa felicidade no amor por meio do casamento – **Barbie em as 12 princesas bailarinas**. O amor é compreendido como algo mágico e, “[...] o “verdadeiro amor” sempre aparece, sempre acontece, sempre une, independente do tempo e dos obstáculos a serem suplantados: ao final, o amor “sempre” vence” (BOEK, 2014, p.40).

Boek (2014, p. 40) argumenta que o amor romântico é incorporado à rotina, principalmente das meninas, muito cedo,

[...] o amor romântico aparece como o ápice da felicidade, tornando, ao ser encontrado, tudo alegre e colorido. Para se tornar possível encontrá-lo, seria necessário, então, empreender uma busca ao longo da vida, estando tal propósito igualmente naturalizado na própria vida familiar, pois muitas crianças ouvem, desde pequenas, os adultos questionarem sobre se elas já têm namorados/as, quem são seus/suas namorados/as etc. e, pode-se dizer que muitas são as representações que dão destaque à busca de um amor romântico tornando-se essa busca, para alguns, um dos objetivos a serem incessantemente alcançados.

Desde pequenas muitas meninas assistem, leem e escutam essas histórias de amor com finais felizes e sonham em encontrar seu par romântico para também desfrutar de um final feliz, como a princesa Genevieve no final do filme **Barbie em as 12 princesas Bailarinas**, ou ao menos ‘paquerar’ um príncipe ‘atraente’ como a personagem Blair no filme **Barbie Escola de Princesas**. Ensina-se a amar o outro e a se encantar com o amor (BOEK, 2014).

Os filmes analisados apresentam estereótipos de gênero, tanto do estereótipo feminino e masculino quanto da ideia de amor romântico. O menino sempre deve desempenhar o papel condutor das situações e, então, pedir a princesa/mulher em casamento, de declarar-se ao seu grande amor, demonstrando a ordem natural dos relacionamentos, nos quais homens desempenham o papel ativo e as mulheres são passivas (PEREIRA, 2010). Isso demonstra, conforme Neves (2007, p. 623), que “[a] intimidade e o amor, [...], estão impregnados de variáveis conjunturais, onde as relações de poder

institucionalizadas dentro e fora das relações íntimas desempenham um papel determinante”.

Além do amor romântico, como marcador de gênero, podemos elencar outro aspecto presente nos filmes que diferencia meninos de meninas, as cores. Rosa para meninas e azul para os meninos. Essas cores distinguem os gêneros e colocam objetos e brinquedos adequados a cada sexo. A cena seguinte refere-se à primeira parte da aula de dança das alunas da Escola de Princesas e percebemos pela fala da diretora a distinção de gênero.

Diretora: *Quero duas fileiras. Moças na linha rosa, rapazes na linha azul. Sejam todos bem-vindos à nossa aula em conjunto com a Academia de Príncipes.*

Alunas: *Uhul! Aah!*

Diretora: *Eu gostaria muito que gritassem o mais baixo possível, seria mais adequado.*

A diretora divide as/os alunas/os em duas linhas, rosa e azul, marcando o estereótipo de gênero, do que é pertencente ao mundo das meninas e dos meninos. Observando o contexto do filme, percebemos que a cor rosa faz parte de todas as composições. Está presente em paredes, no uniforme das meninas, nos armários, nos dormitórios, nos vestidos e até mesmo nas coroas de princesas.

É socialmente estabelecido e aceito que meninas correlacionam-se com objetos cor-de-rosa e considerados meigos, enquanto meninos com objetos em tons de cores mais escuras, verdes e azuis principalmente, e símbolos de agressividade. Esse sistema de classificação não é posto em questão pelos produtos destinados às/aos pequenas/os consumidoras/es, ao contrário, é dado como pré-requisito para sua inserção no mercado e transforma, por exemplo, ovos de chocolate em objetos generificados (ESCOURA, 2012, p. 125).

Desse modo, os objetos comercializados não possuem apenas o significado em sua utilidade, mas se transformam em artefatos culturais marcados por distinções de gênero. E, assim, não existe apenas o caderno, mas sim um caderno só para meninas – da Barbie, cor-de-rosa, das princesas – e outro somente para meninos – do personagem **Ben10**, de carros velozes, heróis, por exemplo.

Conforme Santos e Braga (2013, p. 106),

[...] quando presenteamos uma criança do sexo masculino com roupas azuis, brinquedos como carrinhos, armas de brinquedos, soldados etc., estamos tentando garantir que aquela criança construa características, habilidades esperadas para o seu gênero, a saber, virilidade, liderança, agressividade, que tenha controle sobre suas emoções, enfim, características culturais masculinas. Em relação à menina, a prática é a mesma, as presenteamos com roupas cor de rosa, brinquedos 'sensíveis', como bonecas e utensílios de casa, porque, socialmente, espera-se que a menina chegue ao casamento e continue a reprodução da espécie.

Todos esses artefatos oferecem representações do que é ser menino e posteriormente homem, do que é ser menina e mulher. Deposita-se na criança concepções e características heteronormativas, sem que se considere as identificações pessoais de cada criança. O mercado de consumo e a mídia endereçam estereótipos masculinos e femininos constantemente.

Além das falas das/os personagens das cenas destacadas nesse capítulo, que contemplam nossos critérios de pesquisa, frisamos a contribuição das imagens que contemplam todas as cenas do filme. Como Cunha (2008) destacou, as imagens contribuem com as construções das identidades dos sujeitos. Em nossa Dissertação, as falas analisadas dos filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, juntamente com as imagens, contribuem com a compreensão de um estereótipo de feminilidade que consiste no padrão vigente na contemporaneidade. Entretanto, nosso objetivo foi buscar nas falas das personagens ensinamentos e aprendizagens sobre o comportamento 'correto' de uma princesa e os argumentos que legitimam esse discurso, nos quais existe um/a personagem que ensina e outro/a que aprende esses modos.

Ao analisarmos as implicações dos filmes – mídia cinematográfica – na educação das meninas, refletimos, no capítulo seguinte, acerca da construção das identidades de gênero de meninos e meninas e como as mídias, como os filmes analisados, contribuem para o consumo e para a difusão dos estereótipos de corpo e beleza.

4. COMO SE ENSINA A SER PRINCESA

Discutimos a educação das meninas por meio dos ensinamentos de como 'ser princesa' exibidos nos dois filmes selecionados: **Barbie escola de princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**. Para tanto, buscamos como embasamento teórico autores/as como Louro (1997), Simili e Souza (2015), Meyer (2010; 2012), Goellner (2012), Sabat (2001; 2012; 2013), Giroux (1995; 2001; 2013), Silva (2003), Steinberg e Kincheloe (2001), Teruya e Takara (2014), Bento (2011), Nunes (2010), Sardenberg e Macedo (2011), Mesquita e Castilho (2011), Vigarello (2006).

Para iniciarmos as discussões deste capítulo é necessário destacar alguns conceitos pelos quais delineamos nossa pesquisa. O primeiro deles é o conceito de Pedagogias Culturais, com base em Wagner e Sommer (2007), de que diversos meios e objetos trazem consigo concepções que interpelam a educação dos sujeitos, como a mídia e a boneca Barbie e seus filmes, livros e jogos, por exemplo.

A noção de pedagogia cultural possibilita considerar como educativos a mídia impressa, programas de televisão, filmes, desenhos animados, museus, publicidade... Educativos porque nos ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros. Educativos porque tais produções e artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações (seja de que natureza for), vão se constituindo como materiais a partir dos quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia (WAGNER; SOMMER, 2007, s/p).

Barbie é um artefato cultural que produz Pedagogias Culturais sobre o que é ser menina e, conseqüentemente, sobre o que é ser menino. Essas representações contribuem para a construção das identidades, inclusive a de gênero. "Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes e tudo isso se aplicaria às identidades sexuais e de gênero. [...] [A]s identidades de gênero e sexuais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural" (LOURO, 2007, p. 240). Essa concepção de Louro (1997; 2007) contextualiza o conceito de gênero utilizado por nós nesta Dissertação. A identidade de gênero é transitória e

mutável, se constitui nas relações sociais e culturais, não é biológica. Diferente do sexo biológico – macho ou fêmea.

As mídias produzem e reproduzem modelos e padrões de beleza e de condutas ditas masculinas e femininas. Como Pedagogias Culturais, os filmes endereçam quais os comportamentos e as atitudes normais e aceitáveis. Aquelas atitudes como as das alunas da Escola de Princesas – do filme **Barbie Escola de Princesas**, na aula de como caminhar com leveza e elegância, na qual as meninas deveriam caminhar com livros empilhados em suas cabeças, sem deixá-los cair, proferida pela Dama Davin, explicita uma Pedagogia Cultural para a menina.

As mulheres e os homens que não se enquadram nos padrões hegemônicos da sociedade são considerados diferentes do normal e fogem a regra. Por isso, conseqüentemente, são, de modo geral, colocados à margem socialmente (GOELLNER, 2012). Se pensarmos nos padrões de gênero – características específicas para homens e para mulheres – ambos os sexos deveriam seguir normas e condutas pertencentes a seu gênero e, assim, se afastar do sexo oposto.

As diferenças de gênero existentes em nossa sociedade estão presentes na escola e são produzidas e reproduzidas também por esta. A própria organização curricular produz e reproduz padrões desde o ingresso da criança nesse ambiente. Designar o que será trabalhado ou não, quais datas comemorativas celebrar, como organizar meninos e meninas, quais crenças apregoar, entre outras questões, apontam como a escola regula e se faz presente na construção da identidade da criança, “[...] escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

Fica evidente, no cotidiano escolar, a distinção de atividades femininas e masculinas. As aulas de disciplinas como Educação Física e Matemática, por exemplo, nas quais muitos/as professores/as têm a concepção de que a mulher é naturalmente inferior ao homem e, por esse motivo, elas não são capazes de executar as mesmas atividades que eles. Se as meninas se destacam em atividades matemáticas é por causa do esforço e não por sua inteligência, que historicamente está vinculada ao sexo masculino. Ou ainda um exemplo simples e corriqueiro, as famosas filas de meninos e meninas (LOURO, 1997).

Meninos e meninas, desde a tenra idade, distinguem o que é apropriado para cada gênero – feminino e masculino – e passam a horrorizar e se distanciar daquilo que pertence ao/à outro/a. Conforme Messner (2000, p. 769, tradução nossa), os meninos, por exemplo, “[...] logo começam a executar uma masculinidade que se constrói em oposição a Barbie e às meninas como não feminino”¹⁷. O autor ainda enfatiza que as crianças constroem caminhos que diferenciam meninos de meninas.

Existem atividades apropriadas para cada gênero, bem como existem brincadeiras e brinquedos para meninas e para meninos. Os materiais vinculados à boneca Barbie, que se destinam às atividades das meninas, envolvem, na maioria dos casos, princesas nos castelos, ensinam a delicadeza, os cuidados com a casa e o romance, além dos cuidados com o próprio corpo. Em estudos anteriores ressaltamos que,

Barbie enquanto dispositivo disciplinar de moda infantil e/ou infanto-juvenil, juntamente com as revistas, o cinema e a televisão, desempenhou papel significativo nas percepções de corpo e beleza, atuando, assim, na modelagem das sensibilidades das meninas, inserindo-as no mercado da moda, por meio da inculcação de valores e práticas de consumo que fazem avançar o mercado de bens e produtos – roupas, cremes, xampus etc. (SIMILI; SOUZA, 2015, p. 206).

Essas práticas são, de certa forma, legitimadas pelos currículos escolares. Os currículos são meios de se propagar ideologias e perspectivas específicas, ou seja, de determinados sujeitos que não consideram outros meios de se olhar a realidade. “As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais [...], atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores” (SILVA, 2003, p. 11).

Para este autor, as políticas curriculares dão suporte na elaboração de outros elementos que direcionam a educação, como diretrizes, livros e apostilas didáticas, parâmetros curriculares, dentre outros. Além disso, os currículos direcionam o modo como professores/as e alunos/as devem se organizar em sala

¹⁷ “The boys initially are unwittingly constituted as an audience for the girls' performance but quickly begin to perform a masculinity that constructs itself in opposition to Barbie, and to the girls as not feminine”.

e quais os papéis que cada um/a ocupa no processo de ensino, oferecendo identidades, significados e relações hierárquicas.

A cultura é a expressão da 'prática de significação' que pressupõe um universo cultural de "[...] atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes" (SILVA, 2003, p. 19). A cultura e o currículo estão em constante processo de transformação. Ambos são marcados por discursos, formas de pensar, espaço de criação e produção, mesmo que detenham características diferentes.

Conforme Silva (2003), o currículo contribui com o processo de formação de identidades. Essas identidades se constroem em meio às relações de poder, as transformações e as representações que constituem os currículos.

[...] currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2003, p. 27).

Nesse sentido, o currículo não pode ser entendido como uma simples forma de transmitir conceitos, conhecimentos e organizar a prática docente. O currículo é uma representação de signos e significados – o que simboliza algo e o que representa, atribui sentido – circunda a construção das identidades.

Isso nos leva a pensar nos modos de endereçamento propostos por Ellsworth (2001). Podemos nos questionar: o que a escola endereça? O que os currículos escolares endereçam? O que a escola pensa de seus/suas alunos/as? As respostas caminham na direção da omissão e proibição das identidades particulares de cada aluno e aluna.

Retomando às reflexões de Louro (1997, p. 84), percebemos que os currículos privilegiam questões universais para meninos e meninas. Nas palavras da autora, esse processo pode ser compreendido como uma "normatização cotidiana, continuada, naturalizada". Lembramos que não se pode afirmar que apenas o ambiente escolar e o familiar educam os sujeitos.

[...] educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em [...] homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2012, p. 17).

Essas representações do que é considerado masculino e feminino necessitam de questionamento, pois são tidas como construções naturais de cada sexo. Como vimos, os sujeitos são transformados em homens e mulheres por meio da interpelação dos contextos sociais que englobam não somente a escola (GOELLNER, 2012; LOURO, 1997; MEYER, 2012).

Nesse sentido, evidenciamos o conceito de gênero que perpassa as discussões desenvolvidas neste trabalho. Conforme Meyer e Soares (2013), gênero consiste em uma construção social e cultural, ou seja, o sujeito não nasce homem ou mulher, mas ao longo de sua vida constrói sua identidade de gênero que pode estar ligada a seu sexo – macho ou fêmea – ou não.

Contudo, percebe-se que as instâncias sociais consideram o gênero como natural e inato, mas cuidam de assinalar e demarcar o campo feminino e o masculino por meio das mídias, dos relacionamentos, da escola, da família e da comunidade.

Gênero e sexualidade, assim como o próprio corpo, parecem simplesmente estar lá, inscritos numa determinada anatomia, [...]. Espera-se que essas 'marcas naturais' expressem nossa subjetividade, nosso sentido íntimo do eu e nossa identidade (MEYER; SOARES, 2013).

Ao visibilizarmos esses conceitos que são tidos como 'normais', instigamos o pensamento e passamos a olhar para essas questões de maneira crítica. Isso nos leva a compreender que a construção da identidade de gênero, assim como de outros aspectos, não é natural, mas sujeita a constantes mudanças.

Destacamos ainda as relações de poder que fazem parte das relações de gênero. "O conceito de gênero trouxe-nos a possibilidade de colocar em discussão as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, posicionando-os como desiguais" (FELIPE; GUIZZO, 2013). As desigualdades

entre homens e mulheres, por exemplo, não são naturais, mas impostas e alimentadas socialmente.

Nesta Dissertação procuramos evidenciar e problematizar as normas estabelecidas como 'naturais' para as meninas ditadas pelos filmes da boneca Barbie. Essas reflexões podem contribuir para uma mudança na compreensão de que os sujeitos se constroem histórica, cultural, econômica e socialmente, bem como contribuir para a formação de professores/as.

4.1. Meninas são como princesas: Gênero na educação das meninas

Muitas meninas se engajam desde a primeira infância em práticas para o cuidado e a mudança corporal. Dietas, procedimentos cirúrgicos, exercício físico e outras práticas são comuns no cotidiano de meninas e mulheres. Esses cuidados não estão, na maioria dos casos, vinculados à preocupação com a saúde, mas sim com a aparência física (FELIPE, 2012).

Conforme Flor (2009), a criança transformou-se em um consumidor em potencial a partir da década de 1950, com os avanços tecnológicos e, principalmente, com o surgimento da televisão. Os meios de comunicação endereçam propagandas publicitárias diretamente para o público infantil, que envolvem brinquedos, acessórios, roupas, sapatos, filmes, jogos e aparelhos eletrônicos. Além disso, a autora chama a atenção para a utilização da imagem da criança em campanhas publicitárias, que são mais eróticas e sensuais do que ligadas a ideia de infância.

Flor (2009) argumenta que as crianças são alvos do mercado publicitário, que investe em propagandas direcionadas ao público infantil, isso contribuiu para que esses/as pequenos/as se tornassem consumidores/as em potencial.

[s]e a finalidade das grandes corporações é criar um numeroso contingente de consumidores[as] cativos[as], sendo as crianças alvos preferenciais, há necessidade de técnicas aprimoradas para capturá-las. Elabora-se, hoje, nas ditas estratégias de marketing, uma teia composta de artefatos e táticas capazes não apenas de atrair as crianças para um consumo eventual, mas de torná-las sujeitos que orientam sua vidas para e pelo consumo (FLOR, 2009, p. 154-155).

Para tanto, especialistas das áreas de publicidade e propaganda, trabalham constantemente pesquisando e elaborando maneiras de capturar essas 'presas', as crianças. Assim, essas crianças são cada vez mais cercadas por novos produtos, novos conceitos e novos lançamentos.

Andrade (2012, p. 121) afirma que as dicas para um corpo esbelto e magro toma conta das páginas das revistas que tratam da beleza da mulher. Estas dicas são apontadas como o caminho ideal para conquistar o sucesso e a autoestima e só dependem da força de vontade e do empenho de cada uma, "indicando sempre a responsabilização do feminino sobre seu corpo, entendido como um exercício de poder sobre si mesma, como controle e como cuidado de si, o que significa investir, sempre".

As revistas dedicadas ao público feminino, bem como programas televisivos, a medicina estética e os filmes destacam um modelo de beleza que tem como base e como público endereçado a mulher ou a menina branca, de cabelos lisos, magra, alta, heterossexual e de classe média alta. Isso mostra que milhões de meninas não se encaixam no padrão veiculado por essas mídias e se dedicam em cuidados para se sentirem pertencentes a esses grupos.

Este mesmo universo da mulher é o universo futuro da menina que já se inicia neste mercado de consumo de estereótipos e produtos, por isso o consumo de práticas para o cuidado da beleza ou o consumo de objetos possui um significado para o grupo ao qual a menina pertence ou quer pertencer. Dessa forma, os grupos determinam o que consumir e qual o significado desse consumo (IGNÁCIO, 2009). E milhões de meninas movimentam o mercado e adquirem produtos para se sentirem pertencentes a/aos grupo/s.

A autora faz uma ressalva ao fato de que consumir e descartar caminham lado a lado nessa lógica de pertencimento. Isso se deve ao fato de que o novo é considerado correto, atraente e surpreendente, enquanto aquilo que é velho e tinha um determinado significado é inaceitável, incorreto e deve ser descartado. Assim, "crianças e jovens aprendem, desde muito cedo, a buscar aceitação social pelo consumo" (IGNÁCIO, 2009, p. 48).

Esses artefatos culturais¹⁸ produzem um conhecimento e “[...] são formas de ensinar através das quais significados sociais são construídos e reproduzidos”. (SABAT, 2012, p. 150). Nesse sentido, os filmes protagonizados pela boneca Barbie demarcam em suas Pedagogias Culturais e os conceitos do que é ser uma verdadeira princesa. A autora completa afirmando que,

[a] construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade [...]. A publicidade não inventa coisas, seu discurso, suas representações, estão sempre relacionadas com o conhecimento que circula na sociedade; suas imagens trazem sempre signos, significantes e significados que nos são familiares (SABAT, 2012, p. 150).

O padrão de feminilidade – corpo magro, pele macia, alta estatura e cabelos lisos – não é totalmente criado pela publicidade, é um estereótipo encontrado na sociedade e que é evidenciado pelas mídias, mas com um fator adicional, eles são vinculados ao discurso do necessário: não há como não cuidar da beleza, não há como não se portar como uma princesa, a felicidade é estampada juntamente com produtos, imagens, histórias e filmes.

O cuidado com a beleza inclui a concepção de corpo. Meyer e Soares (2013) enfatizam que o corpo também é uma construção social e a escola contribui com esse processo. Contudo, as autoras apontam que a instituição de ensino adentra os corpos, separando meninos e meninas, exigindo posturas diferentes. A escola parece não perceber o que supostamente é desviante, como as questões de sexualidade e de gênero, impondo suas normas e currículos.

Nunes (2010) trabalhou com alunos/as do Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre (RS), com o intuito de compreender a relação dos artefatos visuais presentes na sala de aula, com a construção da identidade de gênero dos/as estudantes. A autora enfatiza a ideia de que a identidade dos sujeitos é construída por meio das relações sociais com outras pessoas, com situações e com objetos do dia-a-dia.

¹⁸ Os artefatos culturais referem-se às instâncias socioculturais como a medicina, a mídia e o cinema, que cultivam o consumo de produtos e de padrões aceitos ‘naturalmente’ pela sociedade. (ROVERI, 2004; 2008).

Essas instâncias com as quais nos relacionamos podem se modificar ao longo da vida do sujeito, ou seja, a identidade não é estática, mas sim dinâmica. As representações que carregamos podem se transformar ou não em novas concepções. Cabe destacar a ideia de pertencimento abordada pela autora. A identidade do sujeito é construída a partir da necessidade que esse tem de fazer parte de um determinado grupo. E, assim, o indivíduo buscará as características necessárias para o pertencimento desse grupo específico.

As meninas, por exemplo, podem buscar nos filmes, livros e desenhos da boneca Barbie características como o cuidado com a aparência estética, corporal e com o modo de se portar em diferentes situações. Isso faz com que elas se sintam pertencentes ao grupo de garotas que possuem como símbolo a Barbie. Essa identidade está diretamente relacionada ao conceito de representação.

Essas representações estão presentes em nossas ações e concepções e são históricas e não naturais (NUNES, 2010). Identificamo-nos com diferentes representações do que é ser menina, menino, homem, mulher, heterossexual, branco/a, negro/a etc.

Nossas identificações podem se fundamentar em diferentes meios, como a mídia, a publicidade, revistas, livros, filmes entre outros artefatos. “Todos esses recursos comunicam mensagens visuais, acompanhadas de pequenos textos e sons, e estão inseridos nas salas de aula [...]” (NUNES, 2010, p. 55). Esses recursos, compartilhados em sala de aula pelos/as alunos/as, possibilitam a construção de identidades de gênero.

A concepção do que é ser menina, está diretamente vinculada à ideia difundida pelos artefatos culturais (filmes, brinquedos, propagandas, novelas, desenhos, cosméticos infantis). Não se vende apenas um produto para meninas, mas sim um entendimento de feminilidade. Assim como a boneca Barbie, que oferece representações sobre o mundo feminino à menina. “Sua marca cor-de-rosa ensina e produz certas formas de pensar, agir, estar e se relacionar com o mundo” (CECHIN; SILVA, 2012b, p. 26).

Em sua pesquisa, Nunes (2010) analisou as representações de gênero presentes em imagens contidas na sala de aula relacionadas às meninas, como mochilas, capas de cadernos, revistas para colorir etc., associadas a um trabalho desenvolvido com os/as alunos/as, de modo a identificar as representações que

eles/elas tinham sobre temáticas como consumo e gênero. Nesse estudo, a autora verificou que tais imagens exercem um importante papel no comportamento e na formação da identidade das meninas.

A Mattel oferece diversas linhas da boneca, de moda, princesa, esportiva, profissional, entre outras, oferecendo para a menina diversas possibilidades de identificação, mas com os mesmos princípios que caracterizam a Barbie em qualquer papel que ela exerça: Magra, alta, loira, delicada, doce, bem sucedida e feliz. Nesse sentido, Barbie transita entre a identidade iluminista e pós-moderna, pontuadas por Hall (2006).

Na primeira concepção, o autor caracteriza o sujeito como centrado, capaz de solucionar quaisquer questões por si só, sem relacionar-se com o meio, já o sujeito pós-moderno que não possui identidade fixa, pois se relaciona com o meio cultural e social (HALL, 2006). Ao fixar a mesma identidade para todas as formas nas quais a boneca é comercializada (magra, olhos claros, geralmente loira, uso do cor-de-rosa na maioria das roupas), Barbie se faz iluminista e, ao deslocar-se para várias outras formas, estilos e personagens (Barbie dentista, aeromoça, médica, africana, indiana), Barbie se constitui pós-moderna.

Na pesquisa realizada por Nunes (2010), em diversos momentos de conversa com as meninas, ficou evidente a representação de uma menina ser meiga, doce e calma. Já a fala dos meninos expressou suas próprias características como sendo mais agressivos, pois lutam, correm e pulam. Eles destacavam as mesmas características elencadas pelas meninas com relação a elas e a eles, postulando as identidades fixas que também são difundidas pela Barbie.

Nos textos produzidos por meninas as histórias giravam em torno de um estilo de vida mais delicado, com convites cordiais e demonstrações de amizade. Suas histórias contavam fatos ligados a passeios ao shopping, a brincadeiras de boneca, encontro com as amigas e festas em palácios. Através disso mostravam que sua imaginação estava ligada a um mundo de contos de fadas, onde ser princesa era o objetivo de todas (NUNES, 2010, p. 76-77).

As imagens, os filmes, os desenhos, entre outros, exibem uma identidade pronta para as crianças do que é pertencente a cada gênero, o que meninas fazem diferente de meninos, quais as características comportamentais de

meninos e meninas e quais os tipos de brincadeiras para cada um/a. Isso contribui para que as crianças não aceitem outras formas de ser e agir e outros modos de se envolver com os artefatos culturais – os brinquedos para cada gênero, por exemplo.

A autora constatou, na fala das crianças, uma distinção bem demarcada de gênero. Os meninos, por exemplo, consideraram que o uso de materiais com o desenho de princesas, da Barbie e cor-de-rosa, se usados por eles, os tornariam ‘bichinhas’, pois esses materiais são para meninas.

[...] os materiais consumidos pela infância ajudam a modelar identidades femininas e masculinas [...]. A demarcação dos limites entre o que as meninas e os meninos consomem é bastante visível, desejada e propagada por todos. As crianças não consomem somente os produtos, mas sim todos os valores sociais que esses mantêm e propagam (NUNES, 2010, p. 97).

As crianças compram e consomem modos de se portar e agir e não apenas um brinquedo, um livro ou um filme. Elas não apenas brincam com a Barbie sem qualquer tipo de relação com a realidade, pelo contrário, a boneca proporciona determinados ensinamentos de como ela deve agir para ser uma princesa. Além disso, os brinquedos que são comercializados de maneira distinta para meninos e para meninas “[...] pretendem ensinar as crianças a enxergar com naturalidade essa separação” (CECHIN, SILVA, 2012b, p. 32).

Para Campos e Souza (2003), a mídia contribui para que a criança consuma diversos tipos de produtos e modelos de conduta. Esse processo faz com que cada vez mais cedo as crianças se envolvam com o universo adulto, elas utilizam roupas que são a miniatura de roupas adultas, entram em contato com qualquer tipo de informação por meio da televisão e da internet.

Conforme as autoras, “[a] cultura do consumo molda o campo social, construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo” (CAMPOS; SOUZA, 2003, p. 14). As crianças do século XXI já crescem em contato com a mídia e com o consumo de objetos e estereótipos de feminilidades, masculinidades, de beleza, de felicidade e de sucesso.

Nunes (2010) identificou na fala das meninas que ser bela não está relacionado apenas aos cuidados físicos, mas aos modelos de comportamento. Elas indicaram nas conversas que, para ser bonita, a menina deve ser doce, calma, caridosa e meiga. Sentir raiva, por exemplo, não é um comportamento de menina.

[...] o universo visual exerce pedagogias, pois as imagens nos ensinam a olhar as situações sociais e nos educam. Elas também mostram e constituem quais os produtos que devem ser consumidos pelas crianças, configurando os relacionamentos sociais através das condições de consumo. [...] os estudantes apresentam a necessidade de aquisição constante de produtos que têm destaque e significativa circulação entre os componentes da turma em sala de aula (NUNES, 2010, p. 174).

Com a ampliação do universo visual proporcionado pelas mídias ocorreu uma rápida modificação nos gostos e nas preferências de consumo (TERUYA; CAMURRA; MESTI, 2007). As crianças alteram seus desejos de compra e de identificação com uma personagem, constantemente. Se me cansei de algo, basta descartá-lo e procurar outro desenho, outra história, outro brinquedo. Contudo, ao se identificar, a criança assume um estilo de vida específico. No item seguinte, para além dos artefatos visuais, buscamos compreender como as mídias contribuem para a construção de identidades de gênero e para o consumo.

Observamos nesse item que existe um bombardeio tanto de consumo como da mídia que oferecem um padrão de feminilidade às meninas. Contudo, destacamos que existem filmes, desenhos, personagens e livros que caminham contra essa corrente, destacamos o filme **A princesa e o sapo** (2009) e **Frozen: uma aventura congelante** (2014).

4.2. Gênero, mídia e consumo: O que endereçam?

Em muitos casos, os filmes infantis hollywoodianos, como aqueles produzidos pela *Disney*, por exemplo, afirmam aspectos de heteronormatividade: a mocinha sempre encontra seu par romântico, o príncipe é corajoso e destemido, a princesa é frágil e indefesa.

São esses filmes que as crianças assistem vezes sem contar e aprendem com eles, decorando músicas, gestos, diálogos. Se pensarmos em trabalhar em nossas salas de aula com questões sobre sexualidade e gênero, é importante atentarmos para o fato de que os inocentes filmes infantis não são tão inocentes assim (SABAT, 2013, p. 105).

Esse tipo de material está presente no cotidiano das crianças e contribui para o entendimento do que é ser homem e mulher. O desafio é problematizar essa normatividade dentro de sala de aula, com o intuito de educar meninos e meninas para não caracterizar as diferenças como problema.

Exemplificamos essa normatividade com os estudos de Giroux (2013). O autor destaca a forma como a *Disney Company* traz um discurso aparentemente inocente e encantador, camuflando, assim, seu caráter de poder. “A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder.” (GIROUX, 2013, p. 134).

Disney World promove representações que permitem a identificação dos sujeitos com uma suposta “[...] memória popular que aparece sob o disfarce de um anseio por inocência infantil e aventura saudável” (GIROUX, 2013, p. 135). A companhia transforma desejos infantis em filmes, desenhos e brinquedos estereotipados, marcados por questões de gênero e etnias. Ela utiliza-se do meio cultural popular para produzir mercadorias, histórias que são remetidas à história social de ‘todos os sujeitos’.

A aparência de aventura feliz e inocência infantil, embora atraente, encobre, neste caso, um universo cultural amplamente conservador em seus valores, colonial em sua produção de diferenças raciais e classe média em sua descrição dos valores de família (GIROUX, 2013, p. 136).

Conforme Giroux (2013), os filmes produzidos pela *Disney* demonstram, em suas entrelinhas, características preconceituosas, racistas e sexistas, além disso, elevam a nação estadunidense para além do bem e do mau. Os filmes oferecem uma visão romântica, sensível e sentimentalista aos acontecimentos e às personagens (GIROUX, 2013), todo e qualquer acontecimento é válido para que o príncipe e a princesa vivam felizes para sempre.

Além de Giroux (2001), Steinberg e Kincheloe (2001) consideram que essas Pedagogias Culturais, propagandas, filmes, desenhos, brinquedos entre outros artefatos, ensinam o que é a felicidade, ensinam às crianças o que é ser bela/o, o que devem vestir e consumir. Os filmes infantis,

[...] parecem ao menos inspirar a autoridade e a legitimidade culturais para ensinar papéis, valores e ideias específicos, tanto quanto o fazem os locais mais tradicionais de ensino, como as escolas públicas, instituições religiosas e familiares (GIROUX, 2001, p. 89).

Os filmes infantis sugerem modelos de como se comportar física e emocionalmente e proporcionam uma identidade pronta. Giroux (2001) refletiu acerca das marcas hegemônicas e dos padrões presentes nos filmes produzidos pela *Disney Company*, mas podemos, também, nos apropriar das discussões do autor para pensarmos os filmes da boneca Barbie.

Esses filmes não só oferecem um tipo de identidade, mas também um estereótipo de beleza, de raça/etnia e de gênero, que são entendidos como a normatividade, e aquele/a que se distancia disso, ou escapa do endereçamento, é o/a diferente e o/a estranho/a.

O autor enfatiza a necessidade de que o material cinematográfico, que faz parte do cotidiano das crianças, seja pensado como um material que educa e, por isso, é passivo de estudos e análises críticas na escola. Isso garantiria o encaminhamento de discussões que descaracterizassem padrões e preconceitos, pois os filmes “[...] inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas [...] e família” (GIROUX, 1995, p. 51).

As mídias – cinema, televisão, videogame, internet etc. – sugerem modos de se comportar acessados livremente pelas crianças. Quando os filmes da Barbie mostram, entre outros aspectos, que uma princesa não se senta ao chão, não corre, pula, brinca com pernas-de-pau significa prescrever às meninas um modelo e as atitudes que devem ser tomadas para se tornar uma princesa. E assim, elas decidem quais roupas, acessórios e sapatos consumir, construindo suas identidades.

Brincar com Barbies na quinta série consistia em arrastar caixas plásticas carregadas com ‘conquista’ para o *playground* e construir cenários em torno da Barbie e ‘recebendo’ Ken. Eu sabia nesta idade precoce que a Barbie (vendo como ela era feminina) tinha que ter uma ‘roupa’ para cada ocasião e que não se usava a mesma coisa dentro de um certo espaço de tempo (STEINBERG, 2001, p. 324).

Neste relato, a autora relembra episódios de sua infância. Por isso, questionamos: Barbie ensina um modo de vida? Ela indica padrões, estilos, modelos e uma identidade feliz? Milhares de meninas amam a boneca e querem não apenas consumir tudo o que estampa o rosto dela, mas se sentirem uma Barbie, nem que seja aprendendo com os filmes ou adquirindo um sapato ou uma bolsa da boneca. “A Barbie nos prova que se tentarmos com afinco podemos ter qualquer coisa e todas as coisas” (STEINBERG, 2001, p. 328).

Barbie sugere que as garotas podem fazer qualquer coisa. A boneca mostra que é fácil ser feliz, popular, ter amigas fieis, um namorado romântico. Basta acertar no *look*, se manter magra e se portar como uma verdadeira princesa. Barbie não representa apenas um brinquedo, mas um exemplo de garota com um estilo próprio. É simpática e delicada, mas ao mesmo tempo se preocupa com os/as outros/as – como podemos observar nos filmes da boneca.

Barbie, e toda publicidade ligada a ela, exibe a identidade das meninas, quem elas são e como devem se comportar. No momento em que o rei, no filme **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, solicita a ajuda de uma professora para ensinar às suas 12 filhas a se comportarem como princesas, uma característica feminina padrão é oferecida às meninas que assistem essa mídia. O mesmo ocorre em **Barbie Escola de Princesas**, quando a diretora Privet da Escola de Princesas encontra Barbie sentada no chão e expressa sua estranheza, dizendo que não é comum uma princesa sentar-se ao chão.

Exemplos como esses apontam que a publicidade investe fortemente nos padrões de beleza, familiares e de gênero. Para Kincheloe (2001), a mídia oferece um padrão hegemônico encontrado na sociedade – que é o da classe média, branco/a, loiro/a, magro/a, forte e alto/a. E a partir desses padrões, as empresas vendem seus produtos, estampando aquilo que supostamente agrada a maioria.

Desses dois filmes, selecionados em nossa análise, destacamos os padrões de feminilidade e, conseqüentemente, de gênero. Ambos tratam da educação das meninas para uma vida de princesa. O cor-de-rosa compõe a cor base das roupas, dos acessórios, dos objetos, dos planos de fundo das cenas entre outros. As aulas de como se tornar uma princesa, em ambos os filmes, reprovam o atraso, a falta de delicadeza, o andar sem postura e brincadeiras consideradas de meninos – perna-de-pau, jogos com bola, correr e pular.

Nesse ponto, “as crianças ‘aprendem’ por meio da exposição às formas culturais populares”, destaca Giroux (1995, p. 75). Não podemos negar que tais filmes ensinam às crianças uma determinada visão de mundo, e essas, por sua vez, atribuem um novo significado às Pedagogias Culturais inseridas em suas vivências.

Essas relações atribuem sentido e caracterizam a subjetividade das crianças e, assim, elas se relacionarão com o mundo de modo particular. Isso significa que “[a] subjetividade não seria então uma entidade que ‘reside’ ‘dentro’, mas sim as modulações possíveis da interação com os outros e com o mundo que produzem experiências” (TERUYA; TAKARA, 2014, p. 283).

É na relação com o meio e com os/as outros/as que as identidades se constroem, desse modo, os filmes contribuem para a construção dessa identidade feminina. Contudo, a maneira como os filmes analisados expõem a imagem da menina marca um padrão de gênero que afirma o que é ‘certo’ e ‘errado’ para uma garota.

A escola, o currículo e as mídias são espaços para problematizar as performances de gênero. São artefatos que produzem as performances consideradas adequadas e, no caso dos veículos de comunicação, inserem essas possibilidades na lógica do consumo (TERUYA; TAKARA, 2014, p. 284).

Reafirmamos a necessidade de se compreender o papel que as mídias desenvolvem na construção das identidades de gênero dos sujeitos, em nossos estudos especificamente, na construção das identidades das meninas, por meio dos filmes.

O cuidado com o corpo e com a beleza é um dos aspectos que fazem parte do cotidiano de muitas meninas. Essas garotas se engajam em dietas e

exercícios para se manterem ou se tornarem magras. Nos filmes analisados, e em todas as publicidades que envolvem a boneca Barbie, notamos que todas as personagens possuem corpo magro.

Sabat (2001) analisa propagandas publicitárias infantis e nos mostra como o gênero é representado. Em uma das imagens um garoto é fotografado sentado sobre uma mesa de escritório, o ambiente demonstra confiança e firmeza e demonstra o futuro já determinado desse menino, que é o do trabalho e da vida social. Já a imagem que representa uma menina inclui um carrinho de bebê e uma boneca, que representam o futuro dessa garota: cuidar dos/as filhos/as e do lar.

O consumo pode ser compreendido como uma forma de educação. Para Sommer e Schmidt (2013) e Costa (2009), as propagandas atrelam o consumo ao caminho para se atingir a felicidade. O indivíduo pode ser o que quiser e a qualquer hora, basta consumir.

A mídia não vende apenas produtos, mas vincula imagens do que é ser homem e mulher na sociedade contemporânea. Isso significa que as mídias não inventam modelos e normas, mas espalham discursos baseados naqueles difundidos socialmente (SABAT, 2001; BELELI, 2007; PEREIRA, 2011).

Para Pereira (2011), ao direcionar-se ao público infantil, o mercado lança produtos que devem ser adquiridos e consumidos pelas crianças. Além disso, a indumentária e muitas atividades desenvolvidas pelas crianças são cópias do mundo adulto. Até o século XVI, as crianças utilizavam as mesmas roupas que os adultos, participavam de muitas conversas dos adultos, frequentavam os mesmos lugares que eles, e somente a partir do século XVII, essa criança passou a ser vista como um ser em desenvolvimento e que necessitava de cuidados e atenção especial.

Hoje a criança está no foco das atenções, principalmente do mercado, que não a enxerga mais como filha do cliente, e sim como consumidora final e alguém que tem forte influência nas decisões de compra da família (PEREIRA, 2011, p. 78).

As características que marcam o estereótipo de menina são semelhantes ao que é atribuído às princesas de filmes e desenhos, dentre elas a boneca Barbie. Xavier (2011), em sua pesquisa desenvolvida em uma escola da capital

de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, relata que as alunas descrevem as princesas sempre de forma semelhante. Essa princesa é representada como loira, alta, cabelos lisos e cintura fina, meiga, simpática, inteligente e romântica. Representação que demonstra qual a imagem de princesa evidenciada e aceita socialmente.

Constatamos que o modo como as princesas, dos filmes **Barbie Escola de princesas** e **Barbie em as 12 princesas bailarinas**, se comportam condiz com o padrão estabelecido para as meninas se identificarem e se espelharem no cotidiano, para a construção de suas identidades femininas. Justificamos desse modo, a forma como abordamos o sentido de “ser princesa”, que se refere ao “ser menina”.

As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica (XAVIER, 2011, p. 594).

Barbie evidencia o modelo de como uma princesa deve se portar e quais as atitudes que uma menina deve tomar, para se identificar com o modelo hegemônico de ser menina e, assim, sentir-se pertencente à classe de princesas/meninas Barbie.

Os estudos desenvolvidos pela autora, com alunos e alunas, demonstram o quanto os padrões de feminilidade e masculinidade estão presentes nas representações que meninos e meninas fazem com relação aos/às príncipes e princesas. Estes padrões só poderão ser ultrapassados por meio do diálogo e do trabalho de descaracterização de estereótipos (XAVIER, 2011; BELELI, 2007).

Bento (2011, p. 552) pontua que nascemos com uma sexualidade pré-definida por outros sujeitos. Ser menino ou menina consiste em uma escolha dos/as pais e mães antes mesmo da criança nascer. Essa escolha determina qual a cor do quarto da criança, com quais brinquedos ela brincará e quais roupas utilizará. “Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros”.

Ao longo da vida, a criança entra em contato com o que é ‘certo’ para meninos e meninas, sem que isso seja questionado ou tenha a possibilidade de mudanças. Se uma menina não se identifica com brincadeiras de casinha e bonecas, ela possui um comportamento desviante do que se espera de uma menina. Os filmes analisados por nós demonstram o que se espera do comportamento de uma princesa. Aquilo que é contrário ao padrão, é questionado e reprovado.

Nunes e Martins (2012) relatam que, em suas intervenções em escolas públicas, se depararam com meninas de nove anos de idade, que se sentiam insatisfeitas com seus corpos e se engajavam em dietas de emagrecimento. Revistas e sites de seus ídolos¹⁹ funcionavam como um manual de instruções de dietas e de comportamento, para meninos e meninas.

Destacamos o conceito de Pedagogias Culturais e seu papel na constituição das identidades, principalmente as femininas. E essas pedagogias presentes em sala de aula, “[...] ensinam comportamentos, maneiras de pensar e agir [...]” (NUNES; MARTINS, 2012, p. 49).

Os artefatos midiáticos, que fazem parte do cotidiano de meninos e meninas, estão nas salas de aula e estampados nas capas de cadernos, mochilas, lápis, borrachas, estojos e perceptível nos diálogos e brincadeiras (NUNES 2010). Existe uma relação de troca entre a criança e o artefato, na qual os modelos são ensinados e interpelados pelo menino ou pela menina.

Os estudos de gênero ensinam que não nascemos homens ou mulheres, mas que nossas identidades masculinas e femininas são construídas socialmente, por meio das relações com o meio e com os demais sujeitos (SARDENBERG; MACEDO, 2011). As identidades são constituídas no constante processo de interação entre o eu e o mundo, que se altera ao longo da vida.

Acontece que, historicamente, o gênero masculino sempre esteve numa posição superior em praticamente todos os âmbitos sociais. As autoras enfatizam que, principalmente na classe trabalhadora, os homens ainda detêm grande poder em suas mãos, nas áreas tecnológicas, econômicas e sociais. Enquanto que as mulheres, além de receberem salários inferiores para trabalhos também

¹⁹ Atores e atrizes da novela Rebelde, exibida no Brasil pela rede SBT de televisão.

desenvolvidos por homens, são responsabilizadas pelos cuidados com o lar e da prole.

As relações sociais entre homens e mulheres são desiguais, no sentido de que um/a se submete ao/à outro/a em determinadas situações, por exemplo, as mulheres são delicadas e frágeis, os homens são fortes e rústicos. Conforme Sardenberg e Macedo (2011, p. 40), “[i]dealizados como diferentes, homens e mulheres são modelados para serem, de fato, diferentes e isso ocorre desde a escolha do nome e do enxoval para os bebês”. Essa é uma forma de reafirmar quais as posições e os comportamentos sociais de homens e mulheres desde a infância.

As questões que perpassam a construção de gênero abarcam a forma como os corpos são construídos socialmente. Para tanto, discutiremos no item seguinte o papel que a mídia, em especial os filmes, possuem na construção das representações dos corpos que são apresentados ao longo da história e como a história da beleza se modifica ao longo do tempo.

4.3. A construção dos corpos e da beleza feminina

Na cultura da mídia e do consumo, a identidade está diretamente relacionada ao corpo, ou seja, a aparência física, em muitos casos, determina a identidade dos sujeitos. As mídias e outros setores do mercado, como o da moda e da estética, lançam no mercado de consumo a melhor forma de se exibir socialmente. Isso faz com que homens e mulheres se sintam obrigados/as a se engajarem em práticas para se sentirem pertencentes ao grupo estereotipado que é comercializado. Já os/as que não se dedicam afincos a tais práticas, são taxados como descuidados/as e preguiçosos/as (MESQUITA; CASTILHO, 2011; SAPOZNIK *et al*, 2011).

A moda evidencia um determinado estereótipo de corpo que induz à domesticação dos indivíduos. O cuidado com o corpo deixa de ser um assunto individual e pessoal, passa a “[...] se inscrever como comportamento social, que regula normas de convívio. Corpos saudáveis, jovens e produtivos afastam da luz corpos que não se encaixam nos modelos divulgados” (KATZ, 2011, p. 21).

Não se encaixar aos padrões, exige argumentos que justifiquem essa situação, por exemplo, ser gordo/a e assumir o cabelo crespo são situações que fogem à regra e, por isso, precisam de explicações. Novaes e Vilhena (2003) argumentam que, na cultura atual, um dos meios pelos quais os sujeitos se sentem pertencentes a grupos é por meio do corpo. O modelo de saúde atrelado ao de beleza possui base em um corpo esbelto, magro e saudável.

Os padrões corporais, difundidos pelas mídias, são visualizados e pensados pelos sujeitos como 'normais', fazendo com que os próprios indivíduos se transformem em avaliadores que aprovam ou não o corpo dos/as colegas. "Os gordos são mantidos excluídos, feito párias sociais, pois já não participam das regras do jogo social" (NOVAES; VILHENA, 2003, p. 21).

No que se refere ao gênero feminino, as autoras apontam que a ideia de beleza está atrelada a de corpo magro. Para ser bela e aceita socialmente, basta ser magra e isso é simples, força de vontade e perseverança são as palavras-chave para essa conquista. Barbie ensina suas seguidoras por meio dos filmes, livretos, acessórios, materiais escolares, roupas e sapatos, uma fórmula simples de se sentir bela e dentro dos padrões.

Para as meninas, no período da infância, e para as mulheres, na fase adulta, o "cuidar do corpo" tornou-se uma busca frenética a um estereótipo de corpo idealizado pela sociedade, especialmente com a propagação nas mídias. Por isso vale qualquer estratégia para se atingir esse corpo, sem limites de idade.

Ser magra significa ser saudável, ser bem aceita socialmente e ser mais feminina. "Ser magra, nos dias atuais, é um adjetivo da beleza" (NOVAES; VILHENA, 2003, p. 30). A mulher que não se preocupa com cuidados da aparência é considerada menos feminina.

A propagação do modelo de beleza com relação ao corpo está em constante mudança. Katz (2011) ressalta que um dos princípios capitalistas é a não saciedade dos desejos. Isso é perceptível na mídia, na publicidade e na estética com lançamentos de produtos no mercado que provocam a busca constante pelo novo. O sujeito pode adquirir um produto ou fazer um tratamento estético, mas logo surgem outros tratamentos, outros produtos, para que a busca e o consumo se tornem constante.

[...] o corpo é, também, um capital simbólico, um capital econômico e um capital social. No entanto, é preciso ressaltar que esse corpo capital não é um corpo qualquer. É um corpo que deve ser sempre sexy, jovem, magro e em boa forma. Um corpo conquistado por meio de um enorme investimento financeiro, muito trabalho e uma boa dose de sacrifício (GOLLDENBERG, 2011, p. 59).

O corpo é o espetáculo. Ele deve ser mostrado, preservado, cuidado, estar em forma e estar na moda. Para tanto, esse corpo precisa ser conquistado por meio de exercícios, cirurgias estéticas e pela moda, cabe a cada um “cuidar” de seu corpo.

Vigarello (2006) salienta que no século XVI a beleza foi marcada pela divindade, a mulher era a mais bela criação, o ponto mais próximo da perfeição divina. Mas as relações de gênero que perpassavam esse período colocavam a mulher como objeto de satisfação do homem, que era considerado racional e forte.

Já no século XVII até o século XIX, outras partes do corpo da mulher foram valorizadas, como o busto, cintura e o rosto – que deveriam ser angelicais. O autor enfatiza que a partir do século XIX, quando as mulheres se viram livres dos espartilhos, desenvolveram-se os cosméticos, para os cuidados com a beleza e com o corpo, e técnicas de emagrecimento, que passou a ser o ideal de beleza almejado, visto que o corpo todo poderia ser evidenciado.

Com os avanços tecnológicos, o século XX marcou o desenvolvimento de uma profissão que objetivava o cuidado com a beleza. A profissão de esteticista assinalou a frenética busca pela perfeição da beleza (VIGARELLO, 2006). Salões de beleza, clínicas estéticas e lojas de cosméticos passaram a fazer parte do cotidiano de milhões de pessoas.

Destacamos a busca de um corpo padrão diferente para cada período histórico citado acima. Cuidados com a pele e com o corpo são construções históricas, sociais e culturais, ou seja, historicamente, o modelo de beleza difundido no século XXI, não é o mesmo que os de períodos anteriores.

Vigarello (2006) aponta que, na contemporaneidade, as práticas de embelezamento começam cada vez mais cedo. Conforme o autor, no ano de 2001, nos Estados Unidos, mais de 40 milhões de pré-adolescentes e adolescentes fizeram uso de produtos de beleza.

Como destacamos nos itens anteriores, o mercado de consumo infantil cresce constantemente e conta com grandes aliadas como a mídia, a publicidade endereçada ao público infantil e as personagens infantis, que ensinam qual o padrão corporal aceito socialmente, como a boneca Barbie. Objetivamos ao longo deste capítulo problematizar as relações de gênero e a construção da feminilidade da menina. Para tanto, destacamos o papel da mídia, do consumo e as representações dos corpos ao longo dos séculos na construção de gênero.

No capítulo seguinte, refletimos acerca da atuação docente sobre as construções das identidades de gênero e da feminilidade das meninas, frente aos artefatos culturais que contribuem com essa construção. Além de pensarmos como o currículo oculta e sinaliza determinadas concepções hegemônicas de ser homem e ser mulher.

5. GÊNERO, CONSUMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo discorreremos acerca da atuação docente frente às práticas de meninas e meninos em sala de aula, tendo por base nosso terceiro e último objetivo específico que é **refletir acerca da atuação do/a docente frente às questões de gênero e consumo no ambiente escolar**. Apontamos para o fato de que não basta reprimir determinadas atitudes, mas propor discussões sobre os padrões existentes do que é ser menina e comportar-se como uma princesa. Não criticamos e depreciamos o trabalho docente de tantos/as professores/as, mas sim dar voz a questões que fazem parte do cotidiano escolar – como destacamos nas seções anteriores.

Para que possamos discutir as práticas do/a professor/a, nos reportamos a constituição da escola pública, visto que em seu cerne a mulher foi indicada como a melhor pessoa para exercer o cargo de educadora, já que ela era e continua a ser pensada como a cuidadora do lar, dos/as filhos/as e do marido, vista como serena e paciente.

A partir da segunda metade do século XIX no Brasil, Louro (1997) ressalta que a mulher passou a ser inserida no âmbito escolar e tornou-se presença quase unânime nessa instituição. Em princípio, meninos recebiam educação de professores e conteúdos específicos e meninas de professoras e conteúdos relacionados ao gênero feminino.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 1997, p. 96).

A mulher ingressou no ambiente escolar não como uma trabalhadora em uma determinada profissão, mas em uma profissão destinada à ela. Suas

atividades na escola deveriam se assemelhar com o cotidiano de uma cuidadora dos filhos e do lar (LOURO, 1997; MAIA, 2009; PARAÍSO, 2007).

As representações que caracterizam os grupos sociais, dentre eles o de professores/as, são caminhos pelos quais verificamos como os/as docentes são definidos/as e pensados/as. Para Louro (1997), essas representações nos indicam se um sujeito pertence ou não a determinados grupos e elas se modificam conforme o tempo e a cultura.

Cultural e historicamente a mulher é compreendida como um modelo de educadora, ela carrega essa representação de professora atrelada à maternidade e aos cuidados com o lar. Ou seja, o magistério compreendido como a “extensão da maternidade” (LOURO, 1997, p. 104).

Há, também, uma suposição de que a professora mulher domina bem saberes domésticos, considerados úteis para a prática docente. O entendimento da mulher como possuidora do domínio do doméstico fica evidente quando as professoras são orientadas a desenvolver com seus[/suas] alunos[/as] atividades que, supostamente, “estão acostumadas a desenvolver na sua casa” (PARAÍSO, 2007, p. 140).

O magistério é totalmente vinculado ao papel que a mulher desenvolve em seu lar, tanto com os/as filhos/as, quanto com os cuidados com a casa e o gerenciamento das tarefas que ela se encarrega de fazer ao longo do dia. Além dos sentimentos e características atribuídas a elas: carinho, afeto, atenção, amor, cuidado e zelo.

Encontramos representações de gênero não só na imagem da mulher como professora, mas em outros aspectos que envolvem o campo educacional. Furlani (2012) destaca a hierarquização da linguagem nos processos que envolvem o cotidiano escolar. As avaliações, os trabalhos, os livros didáticos, os jogos, os avisos e os cartazes são meios de se propagar a discriminação de gênero.

Isso se deve ao fato de que as normas linguísticas são construídas por pessoas detentoras de um poder sobre a língua, além de serem construídas historicamente. A autora destaca o fato da norma padrão se utilizar do gênero masculino para denominações tanto masculinas quanto femininas.

Tanto a negação do feminino quanto a utilização de adjetivos específicos para cada sexo, pontuam a distinção dos gêneros. “[...] a menina é carinhosa, delicada, meiga e o menino é durão, corajoso, forte” (FURLANI, 2012, p. 70). Ao fazermos uso de uma determinada palavra, não somos imparciais, destacamos um ou outro gênero.

Moreno (1999, p. 16) destaca que “[a] escola colabora eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino”. A escola tem a função de formar alunos/as intelectualmente e de contribuir com a formação social e de gênero deles/as.

Em lugar de ensinar o que os outros pensam, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

O uso do gênero masculino, para englobar ambos os gêneros, proporciona o ensinamento para a menina de que ela deve se incluir e se sentir pertencente nos momentos em que o/a professor/a se refere à turma somente no masculino (MORENO, 1999).

Outro meio de legitimar as distinções de gênero dentro da escola é o livro didático. As imagens e os textos tratam de colocar em seu devido lugar meninos/homens e meninas/mulheres. Os livros didáticos “[...] não ensinam só a ler, assim como não é o domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma visão sexista” (MORENO, 1999, p.43).

A maioria dos livros exibe imagens nas quais os homens aparecem como guerreiros, soldados, astronautas e médicos, enquanto as mulheres, quando aparecem, são representadas com filhos/as, desenvolvendo atividades domésticas e cuidados com a beleza. Essa representação poderia proporcionar o entendimento de que nem tudo pode pertencer ao universo masculino e nem tudo ao mundo feminino, proporcionando uma compreensão do que é adequado para cada gênero (MORENO, 1999; PIRES, 2008).

Para além dos materiais e da linguagem empregada em sala de aula, Moreno (1999) discute o ponto de vista de professores/as com relação à

aprendizagem dos conteúdos. Eles/as acreditam que os/as meninos/as possuem a mesma capacidade de compreender Matemática? Os/as alunos/as podem ter ótimo ou péssimo desempenho nas disciplinas?

Conforme Moreno (1999), muitos/as professores/as consideram que as meninas possuem maior facilidade na elaboração de atividades concretas, além de serem taxadas como organizadas. Já os meninos se sentem melhor nos exercícios que envolvem conceitos abstratos e são considerados desorganizados. Para a autora, essa concepção, estereotipada de gênero, adentra à sala de aula e está presente na relação que o/a professor/a faz entre a disciplina e o desempenho dos/as alunos/as.

De acordo com a autora, ao invés de silenciar-se, a escola poderia propor reflexões sobre os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres, tendo em vista a compreensão de que tais atributos são constituídos socialmente e passíveis de transformações.

A escola pode contribuir para este trabalho, analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribuiu a cada sexo (estudando os modelos que a televisão e as histórias em quadrinhos apresentam, realizando pesquisas, etc.) e ajudando-os a descobrir o que de bom e de mau tem cada um, mas, sobretudo, a limitação imposta a cada pessoa ao ter que se submeter aos estereótipos que a sociedade, gratuitamente, impõe a seu gênero (MORENO, 1999, p. 74).

A descaracterização desses padrões foi observada nas simples situações, como na divisão de grupos de meninas e meninos, na separação dos brinquedos – meninas com bonecas, meninos com carrinhos –, na elaboração de enfeites e atividades que separam meninos e meninas por cores – usualmente azul e rosa²⁰. Essas atividades, que fazem parte da rotina das crianças, se modificadas e repensadas, problematizam as diferenças de gênero e contribuem para a compreensão de que as identidades se constroem, não são inatas.

5.1 Currículo, mídia e consumo: O que ocultam e o que endereçam?

²⁰ A determinação, tida como natural, de rosa para meninas e azul para os meninos, consiste em uma construção social desenvolvida na França, no século XIX. Nos países ocidentais essa associação passou a ser utilizada nas primeiras décadas do século XX (STEELE *apud* BARNARD, 2003).

Os currículos escolares são elaborados com o objetivo de levar o conhecimento aos alunos e alunas, relacioná-lo com a realidade e proporcionar a esses/as uma reflexão sobre a realidade. Santomé (2013) argumenta que ao analisar os currículos, se enfatiza a cultura erudita e conceitos hegemônicos. Os grupos considerados minorias, como as feministas, homossexuais e negros/as, não são abordados. O currículo não é neutro, ele é elaborado por alguém e pensado para alguém (MELLO; OYARZABAL, 2008).

Dessa forma, um dos principais objetivos da instituição de ensino não é contemplado, visto que exclui esses assuntos do cotidiano político, econômico e social do currículo escolar. Discussões e conteúdos sobre grupos minoritários podem até aparecer no currículo, mas se resumem em atividades esporádicas. Essa característica é nomeada por Santomé (2013, p. 167) como “currículos turísticos”.

Silva (2013) caminha nessa mesma direção, ao afirmar a necessidade de se desconstruir as narrativas dominantes dos currículos para que exista uma abertura nas propostas didáticas, que contribuam com a construção de “identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição” (SILVA, 2013, p. 199).

Acontece que em diversos casos, o/a professor/a não considera as particularidades dos/as alunos/as e a forma como eles/as se relacionam com o que foi endereçado. Para Ellsworth (2001), o/a professor/a não pode anular as questões que perpassam o endereçamento e as relações que os/as alunos/as estabelecem com sua realidade, sua subjetividade e suas concepções sociológicas e políticas pelo simples fato de objetivar que o sujeito receba o que lhe foi endereçado, sem possibilidade de abertura para sua realidade.

Essas questões, que impregnam as relações do eu e do/a outro/a, estão repletas das identidades de cada um/a, de cada representação que os sujeitos fazem com relação à cultura, relações sociais, de gênero etc. Nossa identidade consiste em uma construção social e cultural, não é estável e se faz em meio aos sistemas que nos rodeiam. Hall (2006) argumenta que as transformações na sociedade globalizada contribuem para que as identidades se modifiquem e sejam interpeladas por novas relações.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p. 38).

A identidade é transitória e pode modificar-se a qualquer momento, a partir da interpelação com o meio em que o sujeito está inserido, isso inclui a escola e a mídia, ou seja, espaços nos quais as identidades são construídas e modificadas. Ao mesmo tempo, constitui-se por meio do eu interno, a identidade elabora-se pelo/a outro/a, pelo o que é externo (HALL, 2006).

O significado é um dos aspectos citados por Hall (2006, p. 41) como parte da construção da identidade. Para o autor, o significado não pode ser compreendido como pronto e acabado, ele é instável e está em constante transformação, “[...] ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença) [...]. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle [...]”.

Os significados encontrados nos currículos, no cotidiano escolar, no diálogo de professores/as e de alunos/as marcam os significados como prontos e as identidades como padronizadas. Desconsidera-se o significado que o/a outro/a pode e atribui aos conteúdos e às relações escolares.

Ellsworth (2001) destaca que até mesmo quando o/a professor/a se apropria do diálogo como mecanismo de ensino, tentando se esquivar do aspecto ditador, consiste em um modo de endereçamento. Esse diálogo está impregnado de um determinado discurso e endereça uma determinada informação.

Assim como o diálogo, os currículos escolares endereçam concepções aos/às alunos/as. Não necessariamente há linearidade no que a escola quer ensinar e no que o/a aluno/a compreende daquilo que foi ensinado. Este caminho é rodeado de dúvidas, incertezas, fendas e desvios, que fogem do controle daquele que está endereçando. Há que se refletir acerca dessa relação professor/a-aluno/a-currículo, o que a escola pensa que o/a aluno/a é? O que esse currículo endereça? Qual o endereçamento do diálogo do/a professor/a para o/a aluno/a? Essas questões são apontadas por Ellsworth (2001) e nos fazem pensar sobre nossa temática.

Com o desenvolvimento das mídias, em especial da televisão, Kellner (2013) argumenta que a cultura centrou-se na difusão de imagens. Consequentemente, isso ocasionou uma queda nos índices de alfabetização, já que as imagens tomaram conta de todos os meios públicos possíveis.

E assim precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens (KELLNER, 2013, p. 105).

Nesse contexto, Kellner (2013) destaca que a publicidade é um dos principais criadores e difusores das imagens no século XX, que adentrou a contemporaneidade. Ela própria cria e, ao mesmo tempo, ensina os sujeitos com suas publicações diárias o que é 'correto', o que é popular e o que está na moda.

O autor propõe então uma interpretação crítica das imagens publicitárias, com vistas a proporcionar aos indivíduos uma relação menos passiva com essas imagens (KELLNER, 2013). Isso não significa que os sujeitos recebem essas informações sem qualquer forma de crítica, mas aprender a ler a publicidade contribui para uma leitura profunda das informações.

Assim como Kellner (2013), Teruya (2009) argumenta que a mídia sugere padrões e conceitos que educam, por isso há necessidade de abordar esse elemento em cursos de formação de professores/as e questionar, discutir e utilizar a mídia para desconstruir estereótipos.

A perspectiva dos estudos culturais salienta a necessidade de se educar o olhar ou educar para a mídia na formação de professores e professoras, não apenas para utilizar a mídia como recurso didático, mas é preciso ir além, problematizar as narrativas que dão sentidos à cultura do consumo para atender os interesses da produção capitalista (TERUYA, 2009, p. 156).

As imagens, como artefatos culturais, são permeadas de significados e estão presentes em mochilas, cadernos, lápis, estojos, canetas, roupas e sapatos, que proporcionam 'visibilidades' às crianças. Elas se identificam com as figuras da mídia e se relacionam com essas imagens por meio dos objetos que compõem

seu cotidiano, isso inclui as horas em que se encontram na escola (MOMO; COSTA, 2010; MOMO, 2009).

A rede midiática e de consumo em que as crianças vivem mobiliza o desejo, estimula a imaginação, cria necessidades, padrões de exigência, significados, capital simbólico e práticas que são compartilhadas pelas crianças. Mídia e consumo em alquimia produtiva criam circuitos dos quais é difícil não participar (MOMO, 2009, p. 10).

O mercado oferece produtos para todo tipo de poder aquisitivo. Se a garota não pode adquirir uma boneca Barbie de R\$ 70 reais, ela pode fazer uso de um apontador que estampa a marca da boneca. O mercado proporciona essas estratégias para que todos/as possam consumir, de alguma forma, e se tornar visível.

Momo (2009, p. 12) argumenta que a escola é um dos espaços onde meninos/as podem tornar-se visíveis. Para a autora, as crianças estão na escola diariamente e “[...] é para expor no “palco escolar” que produzem seus corpos espetacularizados, para que sejam vistos, apreciados ou estranhados”.

As imagens, filmes, desenhos, propagandas publicitárias e brinquedos que fazem parte do dia-a-dia da criança, longe dos muros da escola, ensinam e são interpelados por elas. As crianças não são meras receptoras de informações e conteúdos, elas elaboram relações com suas vidas e vivências, que não podem ser excluídas do contexto escolar, quando estão presentes nesse meio. Conforme Rego (2004, p. 166), “[a] criança age, reage, cria e se transforma a todo instante, já que é assim que internaliza os instrumentos de sua cultura e se incorpora ao mundo”.

São essas práticas, que fazem parte do cotidiano escolar, que em muitos casos são negadas, ocultadas ou desconsideradas pelos currículos escolares e pela atuação docente em sala de aula. O consumo caracteriza a sociedade contemporânea e faz parte da sala de aula. Direta ou indiretamente, os artefatos culturais, que endereçam padrões e estereótipos dentro da escola, contribuem para a construção das identidades de gênero, identidades culturais, raciais, políticas e históricas. Ou seja, há outros tipos e endereçamentos que não àqueles dos conteúdos escolares fechados e dos currículos.

Sacristán (1995, p. 83) enfatiza a necessidade de um currículo democrático, que valorize o interesse, a cultura e a demanda de todos e todas que constituem a escola e não a ênfase em uma minoria. Para essa transformação “[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de pais[/mães], alunos[/as], administradores[/as] e agentes que confeccionam os materiais escolares”.

A mudança não pode abarcar apenas algumas inserções de temáticas vagas e vazias, mas a mudança no currículo exige um espaço de diálogo entre as culturas dominantes e aquelas esquecidas ou silenciadas nas relações escolares. E, é na mudança ou no deslocamento do currículo, para áreas talvez menos confortáveis, que se encontra a dificuldade.

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos[/as]. Não irá admitir facilmente outras práticas e outras idéias, contrárias aos fins e usos planejados através de toda a história da escolarização (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

A transformação das práticas pedagógicas e curriculares não consiste em um processo simples e rápido, pelo contrário, muito se tem que pensar e planejar para que as mudanças ocorram, mas toda transformação exige um começo. Aquele grupo ou aluno/a que não se sente acolhido/a ou contemplado/a pelo currículo, necessariamente, não possui a mesma oportunidade que os/as demais. O discurso da ‘magreza’, por exemplo, é legitimado nas relações escolares, mas não é discutido em sala de aula, excluindo aqueles/as alunos/as que não se ‘encaixam’ no padrão.

As atitudes das meninas em sala de aula com relação à beleza (GUIZZO, 2011; 2012; 2013) demonstram o entendimento de muitas meninas e a preocupação com a beleza física e os cuidados que elas precisam ter para permanecerem magras e belas, a fim de se enquadrar aos padrões propagados pelas mídias.

O currículo poderia abranger temáticas que atendem as demandas culturais e sociais, distanciando-se de uma construção rígida e imutável. Elaborar um currículo flexível e que atenda às necessidades dos/as alunos/as, requer um estudo sobre como professores/as e equipe pedagógica, por exemplo, fazem uso da linguagem, se referem a grupos culturais diferentes, negam ou não a existência de diferenças de gênero (SACRISTÁN, 1995).

Em posição convergente, Sabat (2004) escreve que os currículos não abarcam esses conteúdos culturais, sociais e midiáticos, mas ainda sim eles estão presentes nas atitudes, nos diálogos entre professores/as e alunos/as, nas atividades e nas ilustrações coladas nas paredes das salas de aula.

[...] o currículo escolar não está livre desses outros “saberes”, que são produzidos através do currículo cultural desenvolvido pela mídia. Se temos na escola um currículo organizado que se destina a reunir um conjunto de conhecimentos reconhecidos oficialmente como aqueles que são dignos de aprendizagem, há também um outro tipo de currículo que prima não por ensinar conhecimentos científicos, mas modos de conduta, de comportamentos, hábitos, valores e atitudes, produzindo, assim, identidades culturais (SABAT, 2004, p. 131).

Nessa mesma discussão, Sacristán (1995) elenca cinco pontos cruciais para a compreensão da forma como o currículo e a instituição de ensino se configuram que, conseqüentemente, se transformam em dificuldades de inserções e mudanças, que atendam as demandas culturais. O primeiro ponto refere-se à divisão por série e graus de ensino que expressam o que será estudado e abordado em cada ano, do início ao fim do período escolar. Em seguida, destaca a divisão dos conteúdos e a forma como são transmitidos aos/as alunos/as: igualmente para todos e todas. O terceiro ponto destaca a categorização dos/as alunos/as em escolas ou até mesmo em salas diferentes, para alunos/a com altas habilidades, deficientes, com baixo rendimento etc. O quarto item trata da prática docente de abordar todos/as da mesma forma, tendo em vista a homogeneização do próprio processo de ensino. O sistema de controle e seleção, do qual as escolas são submetidas, favorece a padronização do ensino em sala de aula e o rendimento escolar. E, o último item destaca a falta de

recursos e instrumentos culturais que uniformizam a aprendizagem – elevando os padrões ofertados nos materiais didáticos.

Nessa perspectiva, tornam-se pouco prováveis mudanças na forma como as particularidades dos/as alunos/as são tratadas, “[...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização [...]” (SILVA, 1995, p. 184). A cultura, os conceitos de gênero, entre outras esferas são pouco citadas e quase nada trabalhadas, mas elas existem.

Um ponto essencial para a desnaturalização desse currículo seria a compreensão de que existem outras possibilidades educacionais, tendo em vista novas formas de se relacionar, diferentes culturas e outras maneiras de se identificar socialmente, contrapondo assim o currículo hegemônico existente e vigente em nossas escolas (SILVA, 1995).

O consumo, vinculado à mídia, que incentiva a descartabilidade, consiste em um dos principais aspectos que caracterizam as relações e a construção das identidades dos sujeitos. E a escola se transformou em ‘palco’ dessa cultura do consumo (FAZOLIN *et al*, 2005). As autoras destacam que os assuntos tratados pelas mídias e pelo mercado de consumo chegam à escola e fazem parte dos diálogos de alunos/as, inclusive os padrões apregoados pela boneca Barbie.

[...] a frivolidade, fragilidade e feminilidade da boneca Barbie, que povoa os sonhos das meninas há mais de cinquenta anos, também estão presentes no cenário escolar. Percebemos que o que observamos perturba a cena pedagógica, mais do isso, transforma e captura o imaginário infanto-juvenil. Educadores[as] e familiares já começam a perceber o caráter avassaladoramente contagiante e interpelador dessa cultura pós-moderna, onde tudo se torna espetáculo e descartável (FAZOLIN *et al*, 2005, p. 217).

Além de ser responsável pelo ensino da história da humanidade, ou da construção da sociedade e dos sujeitos, a escola consiste em um espaço no qual meninos e meninas expõem suas identidades e representações sobre a sociedade e a cultura, se relacionam e trocam experiências.

[...] as crianças e adolescentes dos manuais didáticos e psicopedagógicos, as imagens de crianças e adolescentes que inundaram o universo escolar dos séculos passados (e que talvez ainda permaneçam ocupando a centralidade de alguns discursos pedagógicos) já não dão conta da complexidade dos processos de

subjetivação e de produção de identidades no mundo em que vivemos hoje (COSTA, 2003, [s.p]).

Nesse sentido, o período contemporâneo exige um novo posicionamento na forma como as identidades e as representações que os/as discentes levam para a escola são compreendidas, identificadas e trabalhadas pelos/as educadores/as. Não há como separar a prática pedagógica daquilo que os artefatos culturais da mídia e do consumo oferecem às crianças e que elas levam para a escola, como verificamos nos estudos de Guizzo (2012; 2013), Escoura (2012) e Nunes (2010).

Tendo em vista a universalização da educação, a escola busca promover a inclusão de todos e todas,

[...] sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados (CANDAU, 2011, p. 21)

A escola legitima um determinado currículo que pode ou não excluir culturas, minorias sociais, crenças, concepções e valores individuais e questões de gênero. Conforme Candau (2011), a escola se afasta cada vez mais da cultura e da sociedade vigente, sendo que, na verdade, ela deveria se aproximar e englobar aquilo que é visibilizado socialmente.

Reflexões e propostas educacionais devem ser pensadas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos com aquilo ou com aqueles sujeitos vistos como 'diferentes'. "O/a educador/a tem um papel de mediador/a na construção de relações interculturais positivas" (CANDAU, 2011, p. 31).

Nesse sentido, a compreensão de que as identidades dos sujeitos são construídas histórica e culturalmente, bem como é passível de mudanças, ressignificações e as questões de gênero fazem parte das aprendizagens das crianças (SANTOS; BRAGA, 2013; MOREIRA; CÂMARA, 2011; RIPOLL *et al*, 2008), consiste em um aspecto essencial para que professores/as compreendam as particularidades de cada aluno/a.

O trabalho com a identidade, nas escolas, talvez ainda não se faça presente, como seria de desejar, em todas as salas de aula. Sua importância talvez não tenha sido de todo reconhecimento pelos[as] profissionais da educação, bem como pelas comunidades escolares (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p.62).

A identidade não fica para fora do portão da escola no momento em que alunos/as chegam nesse ambiente, ela faz parte das relações em sala de aula e interpela o processo de aprendizagem. Professores/as poderiam considerar a identidade e o contexto dos/as alunos/as, ao pensarem as atividades e conteúdos a serem trabalhados, bem como a forma como serão expostos em sala de aula.

Conforme Giroux (1997), a escola desconsidera os aspectos sociais, culturais e políticos que também constituem esse espaço. Nesse contexto, as identidades são deixadas de lado e prevalecem as concepções da cultura dominante – heterossexual, branca, ocidental.

Ignora-se que as escolas são também locais políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos. Do ponto de vista da teoria educacional crítica, os tradicionalistas omitem importantes questões referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação (GIROUX, 1997, p. 25-26).

Ao desconsiderar as identidades dos/as alunos/os desconsidera-se sua sexualidade, desejos, raça, gênero, concepções religiosas, políticas e culturais. A questão é: será que lidamos com sujeitos pensantes, ativos e que fazem suas próprias escolhas ou com bonecos/as, robôs que apenas atendem aos comandos e, portanto, são passivos/as?

Fomos educados[as] a pensar sobre os[as] alunos[as] sem considerar sua raça, seu gênero e seu desejo: um ser descorporificado e, portanto, em abstração, que só existe na sala de aula, normalmente nos discursos nos quais a voz dos/as professores/as é central (LOPES, 2011, p. 126).

A escola, mesmo marginalizando a identidade, a sexualidade e outras culturas, produz os corpos e interpela as identidades dos/as alunos/as. Ela exhibe a identidade hegemônica, heterossexual e normativa no momento em que separa as lembranças de coelhos da Páscoa com um laço azul para os meninos e rosa

para as meninas, ou em equipes rosa para meninas e azul para meninos no momento da brincadeira, por exemplo. Ou ainda, presenteia as mães com receitas de culinária e os pais com o desenho de uma gravata.

O que é ‘certo’ ou ‘errado’, dentro e fora dos padrões hegemônicos, é representado por meio da mídia: filmes, jornais, livros, revistas, manuais, programas televisivos, publicidade e propaganda. O que a criança visualiza e se relaciona fora da escola também é encontrado dentro dela.

Os programas de televisão, as revistas, a literatura, a publicidade, o jornal, as produções de cinema, as piadas e as pequenas histórias ensinam-nos e produzem em nós noções de certo/errado, bonito/feio, saudável/doentio, normal/anormal (RIPOLL *et al*, 2008, p. 38).

Não só os filmes, mas todos os meios midiáticos contribuem pedagogicamente com a construção das identidades de gênero das crianças. A mídia situa-se no campo pedagógico, pois busca regular comportamentos, ditar conceitos, modelos e padrões para homens e mulheres (RIPOLL *et al*, 2008).

A escola, pais e mães, alunos e alunas, professores e professoras, estão em constante contato com a interpelação midiática nas conversas, brincadeiras, atividades que utilizam revistas, cadernos, lápis, estojos e mochilas com as personagens do momento.

No item seguinte, nos reportamos aos estudos sobre formação docente e reflexões sobre a prática pedagógica frente às discussões sobre diversidade, em especial, sobre as diferenças de gênero.

5.2. Prática pedagógica e formação docente

As dificuldades enfrentadas em sala de aula, tanto por alunos/as quanto por professores/as, sobre as questões de gênero devem-se e muito pela falta de formação. Em nossa formação não tivemos disciplinas que tratassem das questões de gênero e sexualidade, mesmo presenciando situações nos estágios curriculares obrigatórios, desenvolvidos ao longo do curso de Pedagogia.

As aproximações com a temática deram-se única e exclusivamente com os estudos de Programa de Iniciação Científica (PIC). Essa foi uma maneira de procurar respostas para as inquietações, agora, no Mestrado em Educação. Por esse motivo, propomos nesse tópico uma reflexão sobre a formação de professores/as que tanto necessita de estudos na área de gênero.

Giroux (1997) compreende a escola como um espaço de relação entre o sujeito e o social, bem como de fortalecimento do pessoal e do social, que valoriza o diálogo e a relação com o cotidiano e com o meio sociocultural em que os/as alunos/as estão inseridos/as. Para uma escola política e democrática, o autor argumenta que os/as professores/as, como intelectuais, devem desenvolver discursos que possam transformar a realidade de seus/suas alunos/as.

Desse modo, os/as alunos/as terão condições de interpretar criticamente sua realidade e a sociedade, além de terem condições de transformá-la. Contudo, o autor aponta uma barreira que pode prejudicar esse processo: os livros didáticos, que podem transformar professores/as em simples copistas e reprodutores de conteúdos, que se encontram prontos e acabados nos livros e materiais didáticos, ou seja, a criticidade e a racionalidade dos/as docentes não possui utilidade nesse tipo de relação (GIROUX, 1997).

A formação de professores[as] constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 198).

Os cursos de formação de professores/as necessitam de discussões críticas sobre a organização escolar e como essa instituição se constitui no meio social, cultural e político, um local de contradições e questionamentos. Giroux e McLaren (1997) propõem a inserção das discussões sobre a construção das identidades dos sujeitos nos currículos, conforme os contextos em que eles/as estão inseridos/as.

Além disso, destacamos a necessidade de um maior número de disciplinas que trabalhem essas discussões sobre diversidade, para que nós,

professoras e professores, não nos deparemos com a discriminação em sala de aula sem nenhum preparo acadêmico sobre isso.

Atitudes discriminatórias e discursos preconceituosos, em muitos casos, retornam para os próprios sujeitos que sofreram a agressão. Discursos como: ‘precisa usar uma minissaia dessa?’ e ‘desagradável um casal *gay* se beijar em público!’, frisam a ideia de que “[...] os grupos discriminados “favorecem” a discriminação” (BRASIL, 2009, p. 20). Retirar a responsabilidade do agressor, nesses casos, demonstra o quanto necessitamos de discussões sobre diversidade e diferença na escola.

Existem, em algumas universidades Federais e Estaduais, professores/as que trabalham com a temática de gênero e identidade, mas nem todos/as os/as alunos/as dos cursos de formação podem ter contato com essas temáticas em suas faculdades e universidades. Aquelas/es professoras/es que se interessam pela temática buscam por si só instrumentos e conhecimento sobre tais temáticas para discutirem com seus/suas alunos/as em sala de aula. Assim como Nunes (2010) desenvolveu com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, no Rio Grande do Sul (RS).

Em sua pesquisa, Nunes (2010) buscou enfatizar como a cultura visual contribui para a construção das identidades das crianças. Suas propostas pedagógicas consistem em uma forma de mostrar aos/às educadores/as formas de visualizar e trabalhar com o emaranhado de artefatos visuais que adentram a sala de aula.

A pesquisadora desenvolveu com os/as alunos sete²¹ projetos, um deles foi “A Bela Tarsila: refletindo sobre padrões de beleza”, desenvolvido na quarta série do Ensino Fundamental, com o objetivo de refletir sobre os padrões de beleza existentes com base nas obras e na biografia da artista Tarsila do Amaral. Nunes (2010) destacou para os/a alunos/as as formas de expressão artística, o desenvolvimento da sensibilidade, tanto com obras artísticas quanto com as formas de se expressar no cotidiano, a valorização dos corpos, a beleza de cada aluno/a e a descaracterização do padrão de beleza como objetivo a ser conquistado.

²¹ Foram eles: “Desafio dos Sorrisos”, “Os Girassóis”, “A Bela Tarsila: Refletindo sobre padrões de beleza”, “Um Flash na Natureza”, “Minha Camiseta”, “A Vida Pintada no Muro” e “Iberê Tristonho”.

A pesquisadora identificou na fala e nas atitudes dos/as alunos/as, que muitos/as se preocupam com o que as outras pessoas pensam sobre seu corpo e sua aparência física, por esse motivo, almejam corpos magros, altos, desejam estar na moda, se engajam em dietas etc. (NUNES, 2010).

As representações que as crianças fazem sobre a beleza corporal, gênero, raça, etnia e sexualidade ocorrem em todas as instâncias sociais, inclusive na escola (FRANÇA, 2014). No âmbito geral, as crianças estão em contato intenso com padrões normativos sobre feminilidades e masculinidades que valorizam determinadas concepções e excluem outras.

Ao presenciar uma situação de discriminação, como professores/as que não tiveram formação sobre discussões de gênero, terão condições de dialogar e descaracterizar conceitos hegemônicos tidos como 'normais'. "[...] [C]orpos, desejos, sentimentos e comportamentos não são convergentes e não se ajustam, necessariamente, às expectativas do que é tido **como** "natural", "certo" e "normal"" (FRANÇA, 2014, p. 111, grifos da autora).

A pesquisa de França (2014), desenvolvida na cidade de Campo Mourão (PR), que objetivou investigar as representações sociais sobre gênero de professoras e funcionárias de uma instituição de ensino, demonstrou que o discurso dessas docentes enfatiza que suas dificuldades em trabalhar essa temática em sala de aula, por falta de conhecimento na área e por suas concepções pessoais, interferem na aceitação do 'diferente'.

Os diálogos entre professores/as e alunos/as abrem possibilidades de encaminhamento de atividades e debates sobre temas como gênero, consumo e padrões de beleza, além disso, mostramos ao longo do trabalho que essas temáticas estão nos artefatos que encontramos na sala de aula: mochilas, cadernos, sapatos, revistas, estojos, lápis, borrachas e lancheiras.

Ao invés de silenciar ou ignorar as diferenças, professores/as poderiam abordar esses assuntos para que se desenvolvesse a criticidade na escola e demonstrasse aos/às seus/suas alunos/as que suas concepções sociais e culturais são tão importantes quanto a que domina os espaços públicos e privados. Isso inclui a capacidade dos/as professores/as terem mais domínio e liberdade na elaboração de currículos e materiais que serão utilizados em sala de aula. Nas palavras de Giroux (1997, p. 46), "[...] as escolas não existem em

perfeito isolamento do resto da sociedade. Elas incorporam atitudes coletivas que permeiam todos os aspectos de sua organização”.

O autor ainda enfatiza que o currículo deveria ser pensado a partir da realidade social e cultural daquela escola e não ser desenvolvido de maneira isolada e descontextualizada. As vivências e particularidades dos/as alunos/as de uma determinada comunidade, não são, na maioria dos casos, levadas em consideração, o que atribui um aspecto homogeneizador à escola.

Devemos desenvolver uma espécie de currículo que cultive o discurso teórico crítico sobre a qualidade e propósito da escolarização e da vida humana. Precisamos desenvolver perspectivas mais amplas que mais enriqueçam do que dominem o campo (GIROUX, 1997, p. 50).

Transformar o currículo significa proporcionar o desenvolvimento da criticidade dos/as alunos/as e garantir que eles/as tenham condições de atuar e modificar sua realidade ou compreendê-la de modo racional e não simplesmente aceitar o que está posto. O currículo transformado também englobaria discussões das minorias e das culturas que não a dominante.

Compreender esse discurso hegemônico ofertado pela mídia e pelo mercado de consumo – padrões de beleza, de raça e de gênero – e levar discussões críticas para a sala de aula sobre isso, é um papel para nós educadores e educadoras. Nas palavras de Teruya (2009, p. 163), “[u]ma escola que rejeita a discriminação, o preconceito, a violência, a mentira, a intolerância e adote uma pedagogia da intervenção para promover o diálogo, a mediação, o bom senso e a liberdade para ser diferente”.

Podemos ignorar os artefatos e as mídias que invadem as escolas? Ou ainda, ignorar os diálogos dos/as alunos/as sobre eles? Ou manteremos a divisão de azul e rosa em nossos/as estudantes e os/as que não se sentem pertencentes que se adaptem? São questões para se pensar e incitar mudanças em nossas escolas.

A falta de disciplinas e discussões sobre gênero também consiste em um desafio para os cursos de formação. Esse quadro faz com que professores/as ocultem essas questões em sala de aula, trabalhem em suas perspectivas

culturais, sociais e religiosas ou busquem documentos e diretrizes complementares para discutir criticamente questões de gênero e discriminação.

6. CONCLUSÕES QUE ABREM CAMINHOS

Investigamos nesta Dissertação as Pedagogias Culturais que estão representadas nas falas dos filmes **Barbie Escola de Princesas** e **Barbie em as 12 princesas Bailarinas** e que oferecem ensinamentos explícitos de como uma menina deve agir para ser visualizada como uma princesa.

Não esgotamos a problemática da pesquisa, tendo em vista outras possibilidades de análises possíveis, para além das cenas de ensino explícito do 'ser princesa'. Por esse motivo nossas conclusões abrem outros caminhos a serem trilhados por nós ou por colegas que se inquietaram com a temática.

Com base nos/as autores/as utilizados/as em nossas problematizações sobre as questões de gênero na mídia e no consumo, percebemos que existem artefatos e conceitos oferecidos por esses meios que interpelam a construção da identidade das crianças, especialmente, de meninas. Ou seja, o que é apropriado para meninas/os é exibido de forma pronta e acabada pelas mídias e pelo mercado de consumo.

Por meio das análises, constatamos que as Pedagogias Culturais que ensinam as meninas a serem princesas, a partir dos filmes, consistem nas atividades e objetos que elas precisam desenvolver e ter para se tornarem princesas. As falas ensinam à menina que ser princesa significa ser delicada, não correr, não se sujar, não se atrasar, ter belos sapatos, bolsas, maquiagens, perfumes e joias, é saber servir um chá de maneira 'delicada' e compor seus *looks* de princesa, além de saber caminhar com charme e 'feminilidade'.

Os brinquedos, as brincadeiras, os filmes, as músicas, as roupas, os sapatos, os jogos e até mesmo os materiais escolares, são comercializados com os padrões hegemônicos de feminilidades. As meninas estão sujeitas a brincadeiras que envolvem o cuidado com a casa, com filhos/as, filmes com personagens românticas e delicadas, jogos que envolvem moda, bichinhos de estimação, salão de beleza e desfiles. Nos filmes, as princesas conviviam e desenvolviam a maior parte das atividades acompanhadas de outras meninas.

Nossa hipótese inicial era de que os filmes selecionados ofereciam um padrão de feminilidade ligado à beleza corporal e aos padrões de gênero. Ao longo das análises e dos estudos desenvolvidos nos capítulos, verificamos que

nossa hipótese se confirmou, pois as cenas analisadas apresentam concepções do que é ser uma princesa/menina e quais as atitudes e os ensinamentos que se devem ter para se tornar uma princesa.

Muitas meninas, que se comportam como meigas, delicadas, românticas, estão em busca de um par perfeito e seguem ensinamentos de como se tornarem princesas. Sapatos, roupas, acessórios e maquiagens não podem faltar em seus armários. Em ambos os filmes analisados, destacamos cenas nas quais as personagens recebem orientações de como devem se expressar verbal e fisicamente, caminhar, dançar e quais utensílios são indispensáveis às meninas/princesas.

Essas práticas de feminilidade foram encontradas em sala de aula por autores/as expostos/as na pesquisa. Muitas meninas se sentem mal com seu estereótipo de corpo distante do padrão difundido pela mídia, fazem dietas para se manterem magras, ou são tachadas como desmotivadas, outras não gostam do cabelo, da cor dos olhos, do corpo e da altura. São situações como essas que professoras/es se deparam nas salas de aula.

As marcações de gênero e de consumo estão presentes nas escolas, nas relações entre alunos/as e professores/as, mas se distanciam dos currículos escolares e de serem trabalhadas em sala de aula, e por isso são invisibilizadas e pouco discutidas no cotidiano escolar. Esta Dissertação teve contribuições das discussões no âmbito dos Estudos Culturais, pois evidenciamos que essas relações de gênero são endereçadas pelas mídias que fazem parte do cotidiano de milhares de crianças. Os filmes analisados interpelam a construção da identidade das meninas no sentido de caracterizar e determinar normas e conceitos considerados femininos.

Os currículos, assim como os livros didáticos e a linguagem sexista endereçam representações e discriminações de gênero. Nosso embasamento teórico evidenciou que a escola trata de caracterizar as identidades femininas e masculinas, seja na divisão dos/as alunos/as por gênero ou dos brinquedos para meninas e para meninos. Assim como nos filmes analisados, principalmente no filme **Barbie Escola de Princesas**, que divide as meninas dos meninos por fitas rosas e azuis e também os/as separam em duas escolas, só de meninos e outra somente para meninas.

Além disso, a escola poderia ser o local no qual a realidade fosse problematizada e estudada, mas o que constatamos com base nas leituras para a Dissertação, é que os currículos enfatizam a cultura erudita e os conceitos hegemônicos de gênero.

Observamos que o consumo adentra à sala de aula, mas esbarra nos materiais e nos discursos dos/as alunos/as. Cadernos, estojos, lápis, apontadores, borrachas, mochilas, acessórios para os cabelos, sapatos e outros objetos, são encontrados em sala de aula quase sempre com personagens da publicidade vinculados/as a eles/as.

A boneca Barbie é uma dessas imagens representada nos materiais escolares e nas brincadeiras das meninas. Destacamos na pesquisa alguns relatos de pesquisadores/as sobre a concepção das crianças sobre o que é apropriado para as meninas e para os meninos. Eles/as destacam quais os materiais que cada um/a 'pode' utilizar.

Mas se os artefatos da cultura interferem na construção das identidades das crianças e na aprendizagem, por que não são trabalhadas em sala de aula? Não buscamos responder a essa questão em nossa pesquisa, mas verificamos que existem possibilidades de projetos e atividades pedagógicas que podem discutir e trabalhar com os/as alunos/as os conceitos de gênero, padrão de beleza, consumo e publicidade.

A publicidade propicia uma forma de compreender e de visualizar homens e mulheres e proporciona a necessidade de consumir, que dificilmente pode ser saciada, já que existem novos lançamentos a todo instante. A boneca Barbie não é vendida apenas como uma boneca, mas existe uma linha de brinquedos vinculada a ela. Não basta a menina ter apenas a boneca, ela precisa da casa, do carro, do cachorro, do secador de cabelo, da piscina, das amigas e do seu namorado.

Essa publicidade atinge todos os níveis aquisitivos, se uma garota não pode comprar a boneca, ela pode adquirir o estojo ou a camiseta da personagem Barbie e se sentir pertencente ao grupo de meninas que compartilham os ensinamentos e as brincadeiras envolvendo a boneca. Mas o menino não brinca com o Ken, porque ele não é um boneco para meninos, e sim o namorado/acessório da Barbie.

A abertura do currículo para trabalhar essas temáticas, possivelmente, desconstruiriam as narrativas e os discursos dominantes, do que é ser homem e mulher e a ideia de que a mídia difunde padrões considerados socialmente como hegemônicos e 'normais'. Além disso, as identidades são transitórias e voláteis, construídas por meio das relações com outros sujeitos e com o meio, não são prontas.

Apelidos pejorativos e o preconceito com aqueles/as considerados/as 'diferentes' ou que 'fogem' do padrão normativo – branco/a, heterossexual, magro/a, alto/a e loiro/a - são difundidos pelos/as alunos/as em sala de aula, causando sofrimento àquele/a que recebe o empoderamento àquela que expõe o xingamento ou o apelido.

Proporcionar atividades e inserir os estudos de gênero, sexualidade e consumo nos currículos escolares, seria uma forma de contribuir com a construção das identidades dos/as alunos/as e da redução da difusão de preconceitos contra os sujeitos. Para que essas discussões sejam inseridas nas escolas faz-se necessário visibilizá-las nos cursos de formação de professores/as, que são raras.

Nossa análise do objeto de pesquisa – os filmes – demonstrou o papel de educador/a que a mídia assumiu na contemporaneidade. Diferente da sala de aula, os filmes estão repletos de magia e envolvimento, mas que não mascaram as concepções hegemônicas de feminino. Essas relações se fazem presentes na escola, entretanto, com uma diferença, são mascaradas e deixadas à margem das discussões entre professor/a aluno/a.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Práticas e narrativas docentes**: problematizações sobre o jornal como artefato pedagógico. 133 f. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: 2014.

ALANA, Instituto. **Consumo Infantil**: um problema de todos. [s.l], [s.a]. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/consumismo-infantil/>>. Acesso em: set. 2015

ALMEIDA, Heloisa de Buarque. Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela. **Estudos Feministas**, v. 15, n. 1, p. 177-192, jan/abril. 2007.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, p. 108-123. 2012.

BALISCEI, João Paulo. **Os artefatos visuais e suas pedagogias**: Reflexões sobre o ensino de arte na escola. 139 f. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: 2014.

BARBIE em as 12 princesas bailarinas. Direção: Greg Richardson. Produção: Jesyca C. Durcin; Jennifer Twiner McCarron; Shea Wageman. 2006. 1 filme (82 min.), som, color. Dublado. Port.

BARBIE em as 12 princesas bailarina. Direção de Greg Richardson. Produção de Jesyca C. Durcin; Jennifer Twiner Mccarron; Shea Wageman. 2006. (82 min.), son., color.

BARBIE Escola de Princesas. Direção: Zeke Norton. Produção: Shawn McCorkindale; Shelley Tabbut. 1. Filme (80 min.), som, color. Dublado. Port.

BARBIE em a princesa e a plebeia. Direção: Willian Lau. Produção: Cliff Ruby; Elana Lesser. 1. Filme (85 min.), som, cor. Dublado. Port.

BARBIE Butterfly e a princesa Fairy. Direção Willian Lau. Produção: Kylie Ellis; Shelley Dvi-Vardhana. 1. Filme (79 min.), som, cor. Dublado. Port.

BARBIE em a princesa da ilha. Direção: Greg Richardson. Produção: Cliff Ruby; Elana Lesser. 1. Filme (86 min.), som, cor. Dublado. Port.

BARBIE. **Ela é uma princesa**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/barbie/1958345>>. Acesso em: 12/mai/ 2015.

BARBIE em as princesas e as 12 bailarinas. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=barbie+em+as+12+princesas+bailarinas&espv=2&biw=1366&bih=667&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAcQ_AUoAmo>

VChMI64OJxpztXwIVxBaQCh3JUweC#imgsrc=3yXlb4bTpLQZLM%3A>. Acesso em: Set. 2015.

BARBIE Escola de Princesas. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=barbie+escola+de+princesas&espv=2&biw=1366&bih=623&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0CAgQ_AUoA2oVChMI_4_Xsp7txwIVAn2QCh1TowRN#imgsrc=6yIQiKlzje3VdM%3A>, Acesso em: Mar. 2015.

BARBIE site. Disponível em: <<http://www.barbie.com/pt-br/video/Princess-Charm-School-Trailer>>. Acesso em: Mar. 2015.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Etnometodologia e multireferencialidade: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental sob duas perspectivas de análise**. 122f. Dissertação. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2006.

BARNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rocco, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. A vida líquido-moderna e seus medos. In.: BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 11-33, 2007.

BELELI, Iara. Corpo e identidade na propaganda. **Estudos Feministas**, Florianópolis. v. 15, [s/n], p. 193-215, abr./jan. p. 11-32. 2007.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis. v. 19, [s/n], p. 548-559, mai./ago. 2011.

BOEK, Ursula. **Apegar-se, desapegar-se, comprometer-se, deixar fluir...** filmes que “ensinam” a viver práticas afetivas na contemporaneidade. 117f. Dissertação. Universidade Luterana do Brasil. Canoas. RS, 2014.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, SPM, 2009.

CAMPOS, Cristiana Caldas Guimarães de; SOUZA, Solange Jobim. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 1, p. 12-21, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, p. 13- 37. 2011.

CAVALHEIRO, Gabriela da Costa. A torre reserva-se à dama, aos caval (h)eiros o salão: gênero, espaço e hierarquização social no medievo insular. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, p. 1-14. 2011.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Assim falava Barbie: Uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal**, v. 24, n. 3, p. 623-638, Set./Dez. 2012a.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. A boneca Barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. **Zero-a-Seis**, v. 14, n. 26, p. 20-42, 2012b.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 105-131. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Pode menina, colonizaram até seus sonhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 26-29. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. **A Página da Educação**. [s.v], n. 127, [s.p], 2003. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679>>. Acesso em: mai/2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31^a reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008, p.102-132.

CRIANÇA a Alma do Negócio. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti. Documentário, 49'05". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KQQrHH4RrNc>> . Acesso em setembro de 2015.

DINIZ, Kênia Mendonça. **Espaço, tempo e infância**: problematizações acerca do artefato midiático Barbie. 123f. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

ESCOURA, Michele. **Girando entre Princesas**: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. 163f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo, SP, 2012.

ESPERANÇA, Joice Araújo; RIBEIRO, Paula Costa. Mídia e consumo nas vozes das crianças: a produção de corpos infantis. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 189-208, 2014.

FAZOLIN, Camila. *et al.* Escola e cultura contemporânea – A irreverência

do funk no mundo cor-de-rosa da Barbie. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**. Canoas, [s.n]. [s.v], p. 209-219. 2005.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 53-65.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 31-40.

FELIPE, Jane; FERREIRA, Suyan. Literatura infantil e relações de gênero: o tema do amor romântico. **Textura**. Canoas, [s.v], n. 24. p. 37-51. Jul./Dez. 2011.

FERREIRA, Daniela. Entre a Infância e a Adolescência: O Consumo de Produtos de Beleza por Pré Adolescentes do Sexo Feminino. **Revista da Faculdade de Administração e Economia**. São Paulo, v. 5, n. 1. P. 190-208. 2013.

FICHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, Estados Unidos, v. 16, n. 2. p. 1-22. Jan. 2008.

FLOR, Douglas Moacir. Circuitos e teias nas personagens midiáticas que convocam para o consumo. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 153-176.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola**: diálogo com educadoras. 186 f. Tese. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 66-81.

GERBER, Robin. **Barbie e Ruth**: a história da mulher que criou a boneca mais famosa do mundo e fundou a maior empresa de brinquedos do século XX. São Paulo: Ediouro, 2009.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henri. A Disneyzação da Cultura Infantil. In.: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 49-81.

GIROUX, Henri. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 129-154.

GIROUX, Henri. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In.: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L (Org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 89-108.

GIROUX, Henri; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 144-157.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 28-40.

GOLLDENBERG, Mirian. Invisíveis ou inclassificáveis? Gênero, corpo e envelhecimento na cultura brasileira. In.: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Org.). **Corpo, moda e ética: pistas para uma reflexão de valores**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 55-71.

GUIZZO, Bianca Salazar. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Revista Texturas**. Canoas, [s/v], n. 24, ju/dez, p. 16-36. 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. Gender, body, and beautification: girls learning Femininity in brazil. **Revista Ártemis**. v. 13, p. 110-118, jan/jul. 2012.

GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e embelezamento na educação infantil. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun, p. 125 - 143. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IGNÁCIO, Patrícia. Criança, consumo e identidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 47-58.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-132.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia Pós-moderna. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:**

Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 101-127.

KATZ, Helena. Para ser contemporâneo da Biopolítica: Corpo, moda, trevas e luz. In.: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Org.). **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 17-26.

KINCHELOE, Joe L. McDonald's, poder e crianças: Ronald McDonald (também conhecido como Ray Kroc) faz tudo por você. In.: KINCHELOE, Joe L; STEINBERG, Shirley (Org.) . **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 385- 412.

KNUPP, Antonio Jorge Ferreira. **Escolas de pequenas misses**: um estudo sobre os concursos infantis de beleza. 122f. Dissertação. Universidade Luterana do Brasil. Canoas, RS, 2015.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 125-148.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 25. [s.v]. p. 235-245. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. Campinas, v.19, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov.2012.

LOURO, Guacira Lopes. "Heteronormatividade e homofobia.". In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. p. 85-93, 2009.

MAIA, Helenice. Ser professora: feminização e desvalorização do magistério. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação, v. 6, n. 12, p. 35-54, jan/jun. 2009.

MALEK, Nader Rasselen Abdel. **Consumo infantil de brinquedos**: um múltiplo olhar. 116 f. Dissertação. Faculdade Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de; OYARZABAL, Graziela Macuglia. Infâncias, juventudes, escola e currículo: um início de problematização. In.: BONIN, Iara

Tatiana. *et al.* (Org.). **Cultura, identidade e formação de professores**. Canoas: Ed. ULBRA. 2008. p. 59-75.

MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia. **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

MESSNER, Michael A. Barbie girls versus Sea Monsters Children Constructing Gender. **Gender & Society**, v. 14, n. 6, p. 765-784, 2000.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 9-27.

MEYER, Dagmar. Pedagogias da sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-34.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-16.

MOMO, Mariângela. **Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5886--Int.pdf>. Acesso em: 20, mai, 2015.

MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ, Vozes, 2011. p. 38-66.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: O sexismo na escola. Tradução: Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna: Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NERY, Lorena Bezerra. **Estereótipos de gênero**: O efeito da exposição à mídia filme sobre brincadeiras de crianças. 144 f. Dissertação. Universidade de Brasília: Brasília, 2012.

NEVES, Ana Sofia Antunes. As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do “amor confluyente” ou o retorno ao mito do “amor romântico”? **Estudos Feministas**, v. 15, n. 3, p. 609-627, 2007.

NOVAES, Joana V; VILHENA, Junia de. De Cinderela a Moura torta: Sobre a relação mulher, beleza e feiura. **Revista Interações**. [s.l]. v. 8, n. 15, p. 9-36, jan./jun. 2003.

NUNES, Luciana Borre. "Meninas são doces e calmas": um estudo sobre a produção de gênero através da cultura visual. 115f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, RS: 2008.

NUNES, Luciana Borre; MARTINS, Raimundo. "Esse é o jeito Rebelde de ser": Produzindo masculinidades nas salas de aula. **Revista Digital do LAV**, n. 8, p. 45-66, 2012.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre Cultura Visual. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2010.

O'SICKEY, Ingeborg Majer. A revista Barbie e a utilização estética do corpo das meninas. In.: BENSTOCK, Shari; FERRISS, Suzanne (Org.). **Por dentro da moda**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 31-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Endereçamento no currículo da mídia educativa. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007. p. 133-162.

PEREIRA, Lais Fontenelle. Publicidade, moda e consumo na infância: uma delicada relação. In.: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Org.). **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 73-86.

PEREIRA, Mariângela Rosa. Gênero, sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito do amor romântico. In.: 33ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2010, Caxambu-MG. **Anais...** Minas Gerais, 2010. [s.p]

PETERSEN, Michele Luciana; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Consumo e Infância: "De mãos dadas a caminho da escola". In: II Congresso internacional em comunicação e consumo, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ESPM, 2012. p. 1-15.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: ULBRA, 2008. p. 55-66.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. **"Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais..."**: o amor romântico na literatura infantil. 191f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2009.

REGO, Teresa Cristina. Algumas reflexões sobre a qualidade da produção cultural que é oferecida às crianças. In.: SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org.).

A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004. p. 153-170.

RIBEIRO, Bernadete Rezende de Souza. **A presença do pedagogo em patrimônio histórico no estuário Santos/Guarujá.** 134f. Dissertação. Universidade Católica de Santos. Santos, SP: 2009.

RIPOLL, Daniela; POOLI, João Paulo; BONIN, Iara Tatiana. Cultura contemporânea e formação de professores. In.: BONIN, Iara Tatiana. Et al. (Org.). **Cultura, identidade e formação de professores.** Canoas: Ed. ULBRA. 2008. p. 33-57.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie:** tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas. 105f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2008.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **A boneca mais chique é um choque:** considerações acerca da educação de meninas. Campinas, SP: [s.n], 2004.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para o consumo. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** Um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 149-159.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 95-106.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

SABAT, Ruth. Mocinhas estranhas e monstros normais nos filmes da Disney. In. In.: SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org.). **A cultura da mídia na escola:** ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004. p. 123-1136.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In.: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados:** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, Ednélia Francisco dos; BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do Gênero nas Brincadeiras Infantis: um Estudo de Caso. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero.** Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 103-113, jan/jul. 2013.

SAPOZNIK, Alessandra *et al.* Muitos babados e poucos laços. In.: MESQUITA, Cristiane; CASTILHO, Kathia (Org.). **Corpo, moda e ética**: pistas para uma reflexão de valores. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 37-44.

SARDENBERG, Cecília M. B; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero: Uma breve introdução ao tema. In.: COSTA, Ana Alice A; VANIN, Alexnaldo Teixeira I. M. (Org.). **Ensino e Gênero**: Perspectivas Transversais. Salvador, UFBA: NEIN, 2011. p. 33-48.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Tradução: Heloisa Helena de Souza Cabral. São Paulo: Gente, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In.: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Michelle Sprandel. **Webmarketing**: processos interativos no site Barbie. com. 198f. Dissertação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, PR: 2008.

SIMILI, Ivana Guilherme; SOUZA, Michely Calciolari. A beleza das meninas nas “dicas da Barbie”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 200-217. 2015.

SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí. Pedagogia da publicidade e produção da cultura infantil contemporânea. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 2, p. 155-163, 2013.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In.: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 09- 52.

STEINBERG, Shirley. A mimada que te tudo. In.: STEINBERG, Shirley (Org.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 321- 338.

TAKARA, Samilo. **Gênero e Blog**: problematizações dos discursos de professoras e professores. 156 f. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: 2013.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

TERUYA, Teresa Kazuko; TAKARA, Samilo. Educação de mulheres em revista: currículo, gênero e consumo. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 279-301, jan./jun. 2014.

TERUYA, Teresa Kazuko; CAMURRA, Luciana; MESTI, Regina Lucia. Os conteúdos televisivos presentes nos gostos e preferências infantis. **Revista de Educação** (Campinas). , v.23, p.91-101, 2007.

VERSUTI, Andrea. **“Eu tenho, você não tem”**: o discurso publicitário infantil e a motivação ao consumo. 211 f. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2000.

VIGARELLO, Georges. **História da Beleza**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WAGNER, Irmo; SOMMER, Luis Henrique. **Mídias e Pedagogias Culturais**. ULBRA, 2007. Disponível em:< <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>>. Acesso em: 20/Set/2015.

XAVIER, Constantina Filha. Era uma vez uma princesa e um príncipe... Representações de gênero nas narrativas das crianças. **Estudos Feministas**. Florianópolis. n .19(2). [s.v]. p. 591-603. Mai./Ago. 2011.

ZAGO, Luis Felipe. **Os meninos**: corpo, gênero e sexualidade em e através de sites de relacionamento. 332f. Tese. Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2013.

ANEXO I

Listagem fornecida pela empresa Mattel – em Jan/2015 – dos filmes protagonizados pela boneca Barbie, entre 2001 e 2014.

1. Barbie em O Quebra Nozes – 2001.
2. Barbie como Rapunzel – 2002.
3. Barbie em O Lago dos Cisnes – 2003.
4. Barbie em A Princesa e a Plebéia – 2004.
5. Barbie Fairytopia – 2005.
6. Barbie em A Magia de Aladus – 2005.
7. O Diário da Barbie – 2006.
8. Barbie Fairytopia Mermaidia – 2006.
9. Barbie em As 12 Princesas Bailarinas – 2006.
10. Barbie Fairytopia A Magia do Arco-Íris – 2007.
11. Barbie em A Princesa da Ilha – 2007.
12. Barbie Butterfly – 2008.
13. Barbie e o Castelo de Diamante – 2008.
14. Barbie em A Canção de Natal – 2008.
15. Barbie Apresenta a Pequena Polegar – 2009.
16. Barbie em As Três Mosqueteiras – 2009.
17. Barbie em Vida de Sereia – 2010.
18. Barbie Moda e Magia – 2010.
19. Barbie em O Segredo das fadas – 2011.
20. Barbie em Escola de Princesa – 2011.
21. Barbie em O Natal Perfeito – 2011.
22. Barbie em Vida de Sereia 2 – 2012.
23. Barbie e as Sapatilhas Mágicas – 2013.
24. Barbie Butterfly e a Princesa Fairy – 2013.
25. Barbie e as Suas Irmãs em Uma Aventura de Cavalos – 2013.
26. Barbie a Sereia das Pérolas – 2014.
27. Barbie e o Portal Secreto – 2014.