

Paula Regina Costa Ribeiro
(organizadora)

Corpos, gêneros e sexualidades:
questões possíveis para o currículo escolar

Caderno Pedagógico - Anos Iniciais

3ª Edição - Revisada

Editora da FURG

Rio Grande
2013





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE – FURG**

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGELICA CONCEICAO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Arte: Tássia Dias Furtado

C822 *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.* / Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro. 3.ed. revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. 126 p. (Caderno Pedagógico – Anos Iniciais)

ISBN: 978-85-7566-267-0

1. Educação – Sexualidade 2. Educação – Currículo Escolar
3. Corpos 4. Gêneros 5. Sexualidades I. Ribeiro, Paula Regina Costa

CDU 37:613.88

Tiragem de 8.000 exemplares

Catálogo na Publicação: **Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733**

Este material é resultado do Convênio nº 025/2009 firmado entre esta Instituição de Ensino Superior e o Ministério da Educação. As opiniões expressas neste livro são de responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a posição oficial do Ministério da Educação ou do Governo Federal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
INTRODUÇÃO	08
TEXTOS	10
REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL	11
Paula Regina Costa Ribeiro	
QUE CORPO A ESCOLA PRODUZ?.....	17
Nádia Geisa Silveira de Souza	
CORPOS HÍBRIDOS: PROBLEMATIZANDO AS REPRESENTAÇÕES DE CORPOS NO CURRÍCULO ESCOLAR	19
Raquel Pereira Quadrado	
AS IDENTIDADES DE GÊNERO	26
Paula Regina Costa Ribeiro; Guiomar Freitas Soares	
A PRODUÇÃO DE CORPOS GENEIRIFICADOS NO CONTEXTO ESCOLAR	30
Fabiane Ferreira da Silva	
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM <i>POWER RANGERS</i> FORÇA ANIMAL E TRÊS ESPIÃS DEMAIS SOB OLHARES INFANTIS	34
Joice Araújo Esperança	
SEXUALIDADE E ESCOLA	44
Paula Regina Costa Ribeiro	
PRECISAMOS DISCUTIR AS HOMOSSEXUALIDADES NA ESCOLA	48
Felipe Bruno Martins Fernandes	
ATIVIDADES	53
CORPOS, SENTIMENTOS E EMOÇÕES	54
Ana Lúcia Nogueira; Raquel Pereira Quadrado; Juliana Lapa Rizza	
NOMES, APELIDOS E “PALAVRÕES” RELACIONADOS À SEXUALIDADE	55
Liliane Silveira Coimbra; Raquel Pereira Quadrado; Maria Teresa Orlandin Nunes; Guiomar Freitas Soares	

AFINAL, QUE CORPO É ESSE?	56
Raquel Pereira Quadrado; Maria Teresa Orlandin Nunes; Kellen Daiane da Silva Silva	
FAZ DE CONTA... DE VOLTA À BARRIGA DA MAMÃE	57
Cristine Soares Bastos; Paula Regina Costa Ribeiro; Raquel Pereira Quadrado; Fabiane Ferreira da Silva	
DO QUE GOSTO DE BRINCAR?	58
Vivian Terra Rosa; Joanalira Corpes Magalhães; Fabiane Ferreira da Silva; Kellen Daiane da Silva	
O QUE SE CARREGA NA MOCHILA DE UM MENINO E DE UMA MENINA? ..	59
Clíbia Eleomar Torres Rodrigues; Joanalira Corpes Magalhães; Fabiane Ferreira da Silva; Maria Teresa Orlandin Nunes	
DIFERENTES MAS NÃO DESIGUAIS: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO .	60
Clíbia Eleomar Torres Rodrigues; Joanalira Corpes Magalhães; Fabiane Ferreira da Silva; Kellen Daiane da Silva Silva	
QUEM DISSE QUE... MENINOS E MENINAS	62
Ana Lúcia Martins Nogueira; Joanalira Corpes Magalhães; Fabiane Ferreira da Silva	
DISCUTINDO GÊNERO A PARTIR DAS ATIVIDADES DIÁRIAS	63
Ana Lúcia Martins Nogueira; Joanalira Corpes Magalhães; Fabiane Ferreira da Silva; Guiomar Freitas Soares	
ADOTANDO UM BEBÊ NA SALA DE AULA	64
Cristine Soares Bastos; Paula Regina Costa Ribeiro; Juliana Lapa Rizza; Kellen Daiane da Silva Silva	
MUITOS NOMES, MUITAS HISTÓRIAS	67
Gisele Ruiz Silva; Paula Regina Costa Ribeiro; Guiomar Freitas Soares; Raquel Pereira Quadrado	
VIVENDO VALORES: O AMOR	71
Larissa Gonçalves Chaves; Paula Regina Costa Ribeiro; Guiomar Freitas Soares; Maria Teresa Orlandin Nunes	
DESAFIO: MENINOS X MENINAS	73
Liliane Silveira Coimbra; Paula Regina Costa Ribeiro; Maria Teresa Orlandin Nunes; Juliana Lapa Rizza	
COMO EU ERA, COMO EU SOU E COMO EU SEREI	77
Cristine Soares Bastos; Juliana Lapa Rizza; Raquel Pereira Quadrado	
COMO SÃO FEITOS OS BEBÊS?	78
Cristine Soares Bastos; Juliana Lapa Rizza; Kellen Daiane da Silva Silva	

QUANDO EU OLHAR... TENHO QUE SABER SE É MENINO OU MENINA?	80
Eliane rodrigues Vieira; Juliana Lapa Rizza; Joanalira Corpes Magalhães; Raquel Pereira Quadrado	
AMIZADE: MUITO ALÉM DO SEXO	81
Michele Silveira Vitolla Sassone; Fabiane Ferreira da Silva; Juliana Lapa Rizza; Paula Regina Costa Ribeiro	
EU CIDADÃ NO MUNDO	83
Cristine Soares Bastos; Juliana Lapa Rizza; Joanalira Corpes Magalhães	
BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E ADEREÇOS: DISCUTINDO GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL	87
Rosa Miguelina Ferrão Rothenbach	
ARTEFATOS CULTURAIS: FILMES, SITES E LIVROS	89
FILMES	91
LIVROS	95
ANOTAÇÕES	98
AUTOR@S	107

Apresentação



É com grande prazer que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vem apresentar o material didático-pedagógico que faz parte do Projeto Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar, realizado com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi/MEC), juntamente com mais de trinta projetos selecionados nacionalmente, no âmbito dos Projetos Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero.

Trata-se de uma ação realizada em parceria com a Secadi/MEC, em cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa do Governo Federal "Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual" e pelo "Plano Nacional de Política para as Mulheres".

Este material é dirigido a tod@s profissionais da educação – professor@s, supervisor@s, orientador@s, diretor@s, entre outr@s – que buscam em suas práticas pedagógicas introduzir as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em suas salas de aula contribuindo assim para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e o respeito e a valorização das diversidades sexuais, de gêneros e da orientação afetivo-sexual.

O projeto busca discutir e problematizar juntamente com estes profissionais as referidas temáticas, que são de extrema importância e relevância na sociedade, pois entendemos que a escola, enquanto instituição social, tem mantido essas questões à margem do currículo por serem entendidas como de âmbito privado ou, quando são faladas na escola, são vistas numa perspectiva determinista e essencialista.

Nessa discursividade, a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorias e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade – atributo biológico compartilhado por tod@s, independentemente de sua história e cultura. Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

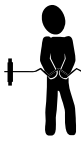
Entendemos que as questões das masculinidades e feminilidades, da diversidade sexual, da erotização dos corpos estão presentes nas mídias e têm funcionado como pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar na sociedade. Nesse sentido, a escola tem um papel importante na discussão dessas temáticas e, ao promovermos essas discussões no âmbito desse projeto, estaremos contribuindo para a inclusão social e a superação das desigualdades de gênero e sexuais.

A partir do entendimento da sexualidade como uma construção histórica e cultural que articula saberes/poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem os seus prazeres, apresentamos alguns textos e sugestões de atividades a fim de que @s profissionais da educação possam discutir e questionar os diversos discursos e práticas sobre algumas questões centrais no estudo dos corpos, gêneros e sexualidades, como as identidades de gênero, a diversidade sexual, a homofobia, as configurações familiares, os prazeres, os desejos, as doenças sexualmente transmissíveis, a Aids, entre tantas outras temáticas.

Os textos e as atividades são resultado de estudos e trabalhos que o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, desde o ano de 2000, vem realizando com professoras da FURG, professor@s de escolas municipais, estaduais e particulares do município do Rio Grande, licenciandas e mestrand@s do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG e mestrand@s do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse sentido, este material é uma produção coletiva, sendo a autoria dos textos e das atividades relacionada às diferentes trajetórias d@s autor@s. Na escrita desse caderno pedagógico optamos por utilizar o caractere @ para nos referirmos aos gêneros, porque entendemos que a linguagem institui relações, poderes, lugares, produzindo e fixando diferenças e, nesse sentido, o ocultamento do feminino, usando o masculino para referir-se aos dois gêneros, institui e demarca os lugares, constituindo o masculino como o padrão hegemônico.

Profª. Drª. Paula Regina Costa Ribeiro
Coordenadora do Projeto





Introdução

Este caderno pedagógico é um dos materiais didáticos do **Projeto Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**, direcionados para @s profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tem por objetivos problematizar os discursos hegemônicos sobre sexualidade presentes na escola, como o da criança inocente e assexuada, o da família-reprodução e do discurso biológico; refletir sobre as diferentes perspectivas da sexualidade que se evidenciam nas práticas escolares (determinismo e essencialismo biológico, construcionismo social); discutir sobre o corpo não apenas como uma materialidade biológica, mas como histórico e culturalmente produzido; entender a escola como um dos espaços culturais implicados na produção dos corpos e das sexualidades.

Para a elaboração desse caderno centramos os textos e as atividades em torno das três temáticas principais deste projeto – corpos, gêneros e sexualidades –, porém, é necessário destacar que na prática social estas temáticas estão profundamente imbricadas. Justificamos essa escolha, por entendermos que essas questões ganharam, no mundo contemporâneo, uma centralidade inegável. De certo modo, pode-se dizer que esses temas ou questões estão por toda parte: na mídia, nos discursos médicos, religiosos, psicológicos, jurídicos, educacionais, entre outros.

O entendimento de que questões centrais no estudo dos corpos, dos gêneros e das sexualidades referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais se encontram implicados na constituição dos sujeitos, levou-nos nesse trabalho a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais¹ nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

Nesse sentido, buscamos discutir o entendimento da sexualidade não como universal e biologicamente determinada, mas entendê-la como uma construção histórica e cultural que articula saberes/poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem os seus prazeres. Também buscamos refletir que aprender a ser homem e aprender a ser mulher são construções que se dão desde o nascimento, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais estabelecidas pela família, e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, clube, mídia, igreja, entre outras. Assim, nas mais diferentes práticas sociais, homens e mulheres não se constituem apenas através de mecanismos de repressão ou submissão, mas também através de relações de poder que ensinam os modos de ser e estar no mundo, as formas de falar, agir, compreender a si e aos outros. E problematizamos que o corpo é histórica e culturalmente produzido e de que a escola é um dos espaços culturais implicados na sua produção.

O caderno está organizado em três partes. Na primeira trazemos textos que buscam apresentar alguns pressupostos teóricos sobre essas temáticas.

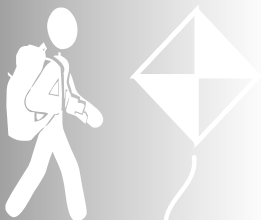
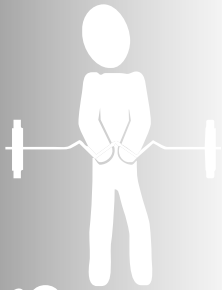
¹Os Estudos Culturais são um campo de estudos que se utilizam de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural. Dessa forma, esses estudos problematizam as relações existentes entre cultura, significação, identidade e poder, questões centrais no estudo da sexualidade.

Apresentamos o texto **Revisitando a História da Educação Sexual no Brasil** a fim de pensarmos como a educação sexual esteve e está vinculada ao conhecimento anatomofisiológico dos sistemas reprodutores como forma de prevenir e controlar a gravidez indesejada e as DST/Aids, numa tentativa de disciplinar e regulamentar a maneira das pessoas viverem e, através delas, o corpo social. O texto **Educação Sexual: do estereótipo à representação** argumenta a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial, problematizando se um estereótipo é sempre algo a ser recusado. O texto **Que corpo a escola produz?** tem como propósito discutir os corpos como superfície de inscrição dos acontecimentos, exemplificando os efeitos das práticas culturais na fabricação dos sujeitos. O texto **Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar** discute os corpos como construções híbridas, produzidos na interação entre os aspectos biológicos e culturais e propõe (re)pensar as abordagens dos corpos no currículo escolar. O texto **As identidades de gênero** visa a discutir o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das distinções/diferenciações baseadas no sexo e a escola como um espaço generificado e sexualizado. O texto **A produção dos corpos generificados no contexto escolar** busca problematizar a inscrição das identidades de gênero – feminino ou masculino – nos corpos d@s alun@s. O texto **Representações de Gênero em Power Rangers Força Animal e Três Espiãs Demais sob olhares infantis** discute as aprendizagens construídas pelas crianças a partir da interação com as produções televisivas direcionadas aos públicos infantis. O texto **Sexualidade e Escola** tem o propósito de mostrar que não há um silêncio na escola em relação à sexualidade, o que vem ocorrendo é o funcionamento do mecanismo de interdição, ou seja, pode-se falar da sexualidade das crianças dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado como o biológico, o da família-reprodução, da criança inocente-assexuada e o pedagógico. Por fim, o texto **Precisamos discutir as homossexualidades na escola?** busca problematizar a necessidade de se discutir a homossexualidade na escola, visto que esta tem um papel fundamental na constituição de sujeitos.

Na segunda parte elencamos algumas atividades que buscam exemplificar como @s profissionais da educação podem introduzir tais temáticas nas suas práticas pedagógicas. As mesmas foram organizadas pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola e desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participam do Grupo em suas salas de aula.

Por fim, sugerimos alguns artefatos culturais – filmes, livros e sites – interessantes que podem ser usados na sala de aula como ponto de partida para discutir as formas como os gêneros, os corpos e as sexualidades vêm sendo representados e produzidos na nossa cultura.

Desejamos uma boa leitura e que este caderno possa produzir efeitos na sua prática pedagógica.



Textos

Revisitando a História da Educação Sexual¹ no Brasil



Paula Regina Costa Ribeiro

☞ Ao final do século XX, a discussão da educação sexual nas escolas parece estar em destaque a partir dos problemas e das questões suscitados pela Aids. Bonato (1999, p. 19) lamenta que “novamente a sexualidade do homem é pensada pela educação [sexual], não como parte integrante de sua vida, de sua condição de cidadão, mas como um dispositivo para atacar um momento histórico determinado, principalmente, pela doença. Como um dispositivo que tem como função principal responder a uma urgência”.

Entretanto, a discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar vem ocorrendo desde o início do século XX, pela influência das concepções médico-higienistas do século XIX. Naquela época, apareceram as primeiras idéias sobre educação sexual, as quais objetivavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, como também o preparo da mulher para ser esposa e mãe (BONATO, 1999; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997).

Na década de 20, o movimento feminista liderado por Berta Lutz tentou a implantação da educação sexual nas escolas, com o objetivo de proteção à infância e à maternidade. No Congresso Nacional de Educadores, em 1928, discutiu-se a aprovação de um Programa de Educação Sexual, mas somente para crianças acima de 11 anos (BONATO, 1999; GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997). Para Bonato (1999), a idade da criança, como alvo de um dispositivo, foi sempre um elemento central nos projetos de educação sexual.

Em 1938, conforme Chauí (1984), o autor Osvaldo Brandão Silva escreveu o livro *Iniciação sexual - Educacional* (leitura reservada), o qual se destinava apenas aos meninos, já que as meninas perderiam a inocência se o lessem e só deveriam ser iniciadas no sexo por seus maridos.

Segundo Bonato, o livro *Obras Completas: a formação da personalidade*, do padre Leonel França, publicado em 1954, discute a educação sexual e a quem cabe o dever de propiciar esta educação para os infantes e adolescentes. Para França, cabe à família cumprir esse papel de orientador e não à escola ou ao Estado enquanto poderes públicos: “Parece-nos de capital importância excluir qualquer iniciação sexual feita coletivamente nas escolas. Nos mistérios da vida quem deve iniciar os adolescentes são os pais. Só o lar reúne as condições psicológicas e morais para uma educação sadia e eficiente em matéria tão delicada” (FRANÇA², apud BONATO, 1999, s. p.). Para França, ao que parece, a sexualidade é concebida como um mistério a ser desvendado, e quem tem o papel de desvendá-lo é a família, apresentando a sexualidade como algo privado. Assim, a escola, como espaço público e coletivo, não deve tratar dessas questões. Segundo França, é “necessário suprimir dos programas de ensino uma iniciação coletiva” (id., s.p.).

¹Neste estudo, utilizo a expressão educação sexual no sentido proposto por Figueiró (1996, p. 59). Sobre o assunto a autora refere que “implica que o educando seja considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações”.

²FRANÇA, Leonel, S.J, padre. *Obras completas: a formação da personalidade*. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

Nas décadas de 40 e 50, segundo Sayão (1997) e Guimarães (1995), não se tem conhecimento de trabalhos ou iniciativas de educação sexual, devido ao controle do tema pela Igreja Católica, que dominava o sistema educacional.

Nos anos 60, surgiram livros do padre Charboneau, muito difundidos entre pais e educadores, escritos dentro da moral católico-cristã, que enfatizavam a "educação para a responsabilidade e consciência da paternidade" (GUIMARÃES, 1995, p. 60).

Até essa época, esses estudos históricos indicam que a educação sexual esteve centrada no controle do corpo, especialmente através da natalidade, e no reforço dos papéis sexuais de homem e de mulher.

Foi no início da década de 60 que algumas escolas públicas e particulares dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais tentaram a implantação de um programa de educação sexual. Porém, devido às mudanças políticas geradas pelo golpe de 64, essas experiências foram interrompidas em consequência da repressão e do moralismo vigente.

Em 1968, a deputada federal Júlia Steinbruck apresentou um projeto de lei propondo a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas do ensino fundamental e médio (então denominados primário e secundário) do país. A Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura foi radicalmente contra o projeto e o rejeitou. Os pareceres mostravam um caráter conservador e defendiam a inocência, a pureza e a castidade das crianças. Dentre os pareceres, destaco os do Almirante Benjamim Sodré e do General Moacir Araújo Lopes, respectivamente, que ilustravam os posicionamentos da época com relação à educação sexual:

A expressão educação sexual deveria ser substituída por 'educação da pureza'; 'a inocência é a melhor defesa para a pureza e castidade'; 'não ensinar materialmente como a procriação se procede para o homem e para a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino: caráter, coragem, respeito e amor que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade.'; 'Não se abre à força um botão de rosas e, sobretudo, com mãos sujas' (WEREBE, 1998, p. 173).

Na segunda metade da década de 70, com o processo de reabertura política e o conseqüente abrandamento da censura, ressurgiu o interesse pela educação sexual, motivado pelos movimentos feministas, pelos movimentos de controle populacional, pela mudança no comportamento sexual do jovem, principalmente devido à pílula como método anticoncepcional, e também pelo avanço da medicina no controle das doenças sexualmente transmissíveis (GUIMARÃES, 1995; SAYÃO, 1997).

Segundo Figueiró (1996), foi no início da década de 80 que surgiram as primeiras publicações que "encaram a Educação sexual como meio de

transformações sociais, portanto, como uma atividade política” (p. 53). Essas publicações pautaram-se em escritos de Foucault, Freud, Reich, Marcuse, Donzelot e Politzer. Nessa década, muitas escolas abriram espaço para a discussão da sexualidade através de palestras, encontros, debates a cargo de médicos e/ou de psicólogos e/ou pela abordagem dos conteúdos relativos à reprodução humana nas disciplinas de ciências e biologia (SAYÃO, 1997). Esse espaço teve como principais motivações as questões vinculadas à gravidez indesejada na adolescência, às doenças sexualmente transmissíveis e à Aids.

Nessa época a Aids (re)colocou a educação sexual na escola. Conforme Cabral (1995, p. 13), “a sexualidade humana constitui um dos temas amplamente investigados nos últimos 30 anos, por causa de sua importância para os diversos campos da ciência. Mas, recentemente, esta investigação tem-se voltado para a educação, uma vez que a humanidade contemporânea se vê estarecida diante de uma ameaça chamada Aids”.

Ao longo da década de 90, várias prefeituras implantaram projetos de orientação sexual nas escolas, destacando-se os trabalhos desenvolvidos nas redes municipais de São Paulo e Porto Alegre. As escolas municipais de Porto Alegre incluíram na sua proposta pedagógica um trabalho de orientação sexual como “uma alternativa consistente para integração dos conteúdos lógicos e desejantes da aprendizagem, buscando aproximar-se da vida em sua complexidade cotidiana, comprometida com uma concepção de ser humano pleno e, portanto, sexuado” (JACOBY et al., 1999, p. 85).

Nesse período, várias instituições não-governamentais (ONGs) como ABIA, ECOS, GTPOS³, entre outras, passaram a produzir materiais educativos (vídeos, manuais, guias, etc.) para o trabalho de orientação sexual, de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da Aids, como também para o preparo de educadores (BONATO, 1999; SAYÃO, 1997).

Enfim, foi na última década do século XX que a educação sexual passou a ser instituída através de políticas públicas educacionais normatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e do Desporto.

Em 1995, o MEC implantou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que possuem um conjunto de temas – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual – que receberam o título de Temas Transversais para o Ensino Fundamental. Assim, a educação sexual apareceu oficialmente integrando o currículo por meio da transversalidade. Conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 34), “a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”.

Na justificativa para a implantação da Orientação Sexual, é possível ver que esta atua como uma estratégia de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, à Aids, ao abuso sexual e à gravidez indesejada:

³ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids/RJ; ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana/SP; GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual/SP.

“A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco de contaminação pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens” (BRASIL, 1997, p. 111).

Para Louro (1997), a educação sexual encontra-se freqüentemente relacionada à prevenção da Aids. A autora salienta que não há dúvida de que as informações sobre a Aids e outras doenças precisam ser divulgadas e integradas às atividades educativas, no entanto torna-se necessário que se preste atenção se o cuidado com a manutenção da saúde não está sendo feito de modo a cercear o exercício da sexualidade.

Nesta direção, com o propósito de avaliar os efeitos (a eficácia) da educação na saúde escolar, o UNAids (Programa Conjunto das Nações Unidas em HIV/Aids) procedeu a uma atualização e a uma revisão de estudos da OMS (Organização Mundial da Saúde), sobre o efeito da educação sobre a saúde sexual. Esse estudo tinha como meta avaliar o impacto da educação sobre a saúde sexual no comportamento dos alunos em termos de taxa de gravidez entre adolescentes, aborto, natalidade, doenças sexualmente transmissíveis e atividade sexual auto-relatada. Entre outros aspectos, mostrou que: o comportamento responsável e seguro pode ser aprendido; a educação sobre sexualidade e/ou HIV não estimula aumento da atividade sexual; programas de qualidade ajudam a adiar a primeira relação sexual e a proteger os jovens das DST, da Aids e gravidez. Esse estudo também constatou que o início da educação sobre saúde sexual deve anteceder a atividade sexual. Isso se justifica pela ocorrência de um maior número de alunos matriculados no ensino fundamental do que no ensino médio, e porque em muitos países a maioria das crianças já saiu da escola aos 15 anos de idade (UNAids, 1999).

Os dados epidemiológicos apresentados nos Boletins Epidemiológicos-Aids, mostrando as vias de contaminação pelo HIV, podem ser vistos como uma outra estratégia utilizada para controlar o comportamento sexual da população. Frente aos resultados apresentados nos Boletins Epidemiológicos, se antes havia resistência ou dúvidas da importância da educação sexual, os dados parecem eximí-las.

Nesse sentido, entendo que as proposições e os discursos que normatizam os projetos de educação sexual hoje nas escolas, norteados pelo eixo transversal Orientação Sexual dos PCN, vêm atuando como uma estratégia regulamentadora da sexualidade, a qual tem como matriz a biopolítica⁴. Essa tecnologia de poder regula a sexualidade através de mecanismos de controle e intervenção centrados nos fenômenos biológicos como: a natalidade, a Aids, as doenças sexualmente transmissíveis, etc. Integrando tal tecnologia existe outra, a disciplinar⁵, dirigida ao corpo, regulando a sexualidade através do controle do

⁴Segundo Foucault (1997b, p. 89), biopolítica é “a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidades, raças...”.

⁵Essa outra tecnologia de poder “é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

mesmo, nos gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos (FOUCAULT, 1997a, 1999, 2000).

Revisitar a história da educação sexual no Brasil evidenciou que a escola, a igreja, a medicina, a família e instituições não-governamentais foram e são instâncias que procuram regular a sexualidade de crianças, adolescentes, homens e mulheres por meio de uma educação sexual. A sexualidade tem sido motivo de debates e proposições por várias instâncias sociais, em que o corpo é o objeto e o alvo do poder. Desde o início do século XX até hoje, a educação sexual foi e se encontra relacionada com os problemas de saúde pública como, por exemplo, neste momento, a Aids e a regulação do comportamento da população através da sexualidade.

Referências Bibliográficas

BONATO, Nilda Marinho da Costa. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. Disponível em : <http://www.geocities.com/athens/ithec/9565/Tese/inidicee.html>> Acesso em set. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, 1997.

CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 50-63, ago. 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997a.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas:

JACOBY, Jeane Larronda et al. Orientação sexual. **Revista Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 11, p. 85-92, mar. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PROGRAMA CONJUNTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA HIV/Aids (UNAids). **As crianças e o HIV/Aids: informativo do UNIAids**, abr. 1999.

SAYÃO, Iara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Gropa (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Que Corpo a Escola Produz?

Nádia Geisa Silveira de Souza

Com essa pergunta introduzo a idéia de que o corpo é histórica e culturalmente produzido e de que a escola é um dos espaços culturais implicados na sua produção. O ser humano, desde que nasce, é inserido em práticas culturais produtoras dos sentidos com os quais as pessoas vão se reconhecendo e que, desse modo, constituem as próprias pessoas.

Para pensarmos sobre o caráter construído do corpo e da identidade nas experiências de vida das pessoas, exemplifico, a seguir, algumas dessas práticas. O fato de uma gestante conhecer o sexo do seu futuro filho ou filha geralmente passará a orientar as suas ações na escolha das cores que poderão ou não compor o enxoval do futuro bebê que, caso seja menino, não terá a cor rosa no seu enxoval. Do mesmo modo, o sexo orientará posteriormente as escolhas dos futuros brinquedos, dos tipos de atividades e comportamentos permitidos, etc. Ao longo das nossas vidas, a característica biológica (a genitália) será um critério utilizado para marcar nos nossos corpos os sentidos construídos nas práticas culturais sobre aquilo que pretensamente é do masculino ou do feminino, dando a esses artefatos uma essência de natureza biológica.

Procurando ainda exemplificar os efeitos das práticas culturais no nosso corpo, podemos tentar lembrar dos alimentos dos quais gostamos e dos motivos que nos levaram a essas escolhas. Esse exercício de pensamento nos possibilita perceber que o gosto pelos alimentos ou o prazer associado a eles se encontra relacionado a lembranças de determinadas pessoas ou situações (o churrasco do fim-de-semana) ou mesmo do cotidiano da nossa família em torno da alimentação (comer em conjunto determinadas frutas, como a melancia ou oferecer sobremesa após as refeições). No convívio cotidiano da família, as maneiras como as pessoas valorizam ou usam os alimentos atuam como práticas em que são ensinados, por exemplo, o gosto ou não por determinados alimentos, isto é, o hábito alimentar. Outras práticas culturais, como os discursos sobre a beleza e a saúde do corpo veiculados pela mídia, podem introduzir outros sentidos sobre a alimentação, que poderão ou não redefinir o nosso hábito alimentar.

Os efeitos dessas aprendizagens exemplificadas são de natureza cultural e biológica. Cultural porque essa rede de elementos presentes na cultura constroem e reconstroem as nossas formas de agir relacionadas ao nosso corpo, alimentação, vestuário, cuidados, etc. E, biológica porque essas ações ou escolhas, por exemplo, o hábito alimentar ou as dietas promulgadas pela mídia, vão implicar em efeitos orgânicos.

Assim, é nessa rede de práticas culturais cotidianas que aprendemos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos alimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos. Nela aprendemos a reconhecer as sensações como de prazer e ou não, olhar e agir ou não no nosso corpo,

interpretar as situações cotidianas, etc.

Esse entendimento das implicações das práticas culturais na construção dos sentidos que atribuímos ao nosso corpo e as suas manifestações orgânicas possibilita questionar as práticas escolares centradas nas explicações biológicas sobre o conhecimento do corpo. A escola, uma das instituições responsáveis pela transmissão e generalização do conhecimento e do sujeito científicos na sociedade, vem tendo como referência os conhecimentos biológicos e médicos no ensino do corpo. Desse ponto de vista, a educação escolarizada tem restringido os processos de ensino e aprendizagem sobre o corpo aos conteúdos e às metodologias propostas no ensino de ciências ou nas aulas de educação física.

Desse modo, desde as séries iniciais, o conhecimento do corpo tem privilegiado as abordagens científicas presentes nos livros didáticos. Neles o corpo é representado sob o ponto de vista das disciplinas biológicas ficando reduzido ao organismo biológico (descrição e conceituação das suas estruturas orgânicas) e médicas, em que são prescritas as medidas promotoras de saúde. Assim, desde o ingresso d@s alun@s na escola, são desconsiderados ou rejeitados os seus saberes construídos nas experiências de vida com o seu corpo. Em decorrência disso, as propostas desenvolvidas nas salas de aula vêm produzindo e legitimando os saberes considerados verdadeiros, aqueles que representam o científico, e os falsos, aqueles construídos nas vivências cotidianas. Ao mesmo tempo, essas pedagogias legitimam as pessoas autorizadas a falarem no espaço da sala de aula. Elas, geralmente, são os professores e as professoras, que representam o conhecimento “verdadeiro”, ou aquel@s alun@s que reproduzem o saber autorizado.

Outra consequência interligada a essas é a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de serem estabelecidas conexões entre os saberes veiculados sob o ponto de vista das disciplinas e os saberes significativos dos e das estudantes, isto é, produzidos em outras experiências do seu cotidiano. Ao serem discutidas, por exemplo, proposições para a abordagem da sexualidade nas salas de aula, de modo que elas contribuam na resolução de problemas relacionados a essa temática, tem sido destacada a necessidade de as abordagens pedagógicas possibilitarem conexões entre a informação específica e os saberes d@s alun@s.

Atualmente as práticas da escola sobre o corpo vêm produzindo um conhecimento descontextualizado das questões associadas à vida d@s alun@s. E, além disso, dificultando a produção de um outro saber, útil e relevante para vida d@s estudantes, capaz de atender às suas necessidades. Desse modo, as práticas escolares têm atuado mais no ordenamento e controle das condutas, produzindo corpos submetidos do que propriamente na produção de saberes relevantes acerca do próprio corpo.



Corpos Híbridos: Problematizando as Representações de Corpos no Currículo Escolar

Raquel Pereira Quadrado

Que corpo é esse que possuímos? Essa pergunta nos possibilita refletir e discutir muitas questões presentes hoje em nossa sociedade, como sexualidade, gênero, consumo, mídia, beleza, obesidade, saúde, estética, entre outras e que são omitidas quando esse tema é abordado com @s alun@s em sala de aula. Esse questionamento também nos possibilita pensarmos o corpo como produzido na interação entre o biológico e o cultural.

O corpo como vem sendo apresentado para @s alun@s em sala de aula, é um corpo atemporal, sem história, sem rosto, pés, mãos, sexo, fragmentado em órgãos, funcionalista, deslocado do ambiente. Um corpo universal, um corpo que tem um padrão que se repete independentemente de classe, raça, etnia, credo, língua, geração. Ao trabalharmos dessa forma, excluimos outras abordagens que são tão importantes quanto os aspectos biológicos. Apesar disso, as diferenças são marcadas a todo tempo: saudável/doente, bonit@/fei@, pur@/impur@, heterossexual/homossexual, branc@/negr@, entre outras.

Ao problematizarmos esse corpo como um híbrido (biológico-cultural) as questões culturais que antes não estavam presentes, têm espaço para emergir e serem discutidas. Assim, buscamos, discutir as representações de corpos que vêm sendo (re)produzidas no currículo escolar, bem como suas articulações com as identidades sociais.

Mas afinal, o que é o currículo?



O currículo escolar não é meramente uma listagem de conteúdos ou uma especificação em documento que apresenta todos os objetivos, disciplinas, conteúdos e temas a serem tratados na escola. Ele é um processo de construção social, atravessado por relações de poder “que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2002, p. 135). Assim, entendemos que o currículo resulta de uma seleção, de escolhas feitas pelos sujeitos que o organizam com base nos conhecimentos ou saberes que consideram importantes. Para proceder a essa escolha, é importante considerar não apenas “o que” deve ser ensinado e “como” deve ser ensinado, mas, principalmente, “por que” determinado conhecimento deve ser ensinado. O que levou a opção por estes e não por outros conhecimentos? Que intencionalidades levaram a esta escolha? Segundo Silva, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo” (2002, p. 15). Nesse sentido, a seleção de conteúdos nunca é um processo neutro, ela implica escolhas que estão estreitamente relacionadas à

própria constituição do sujeito, ao tipo de indivíduos que ele deseja formar, ao modelo de sociedade que ele busca. O autor destaca que

quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (2002, p. 15-16).

No entanto, o currículo vigente na maioria das escolas caracteriza-se pela fragmentação, pela descon, textualização e pela irrelevância. Os conhecimentos são trabalhados em partes, cada disciplina não estabelece relações com as outras e até dentro da mesma área não há uma abordagem sistêmica, com vistas à integração e à percepção de que todas as coisas estão interligadas e o que acontece em uma parte reflete no todo e vice-versa. Trabalha-se com fenômenos isolados e apresentados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e fora da realidade d@s estudantes. De modo geral, esse currículo desconsidera a diversidade cultural, privilegiando visões de mundo hegemônicas. Segundo Santomé, as instituições educacionais “organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora para os alunos e alunas e, portanto, com risco de perder o contato com a realidade na qual se encontram” (1998, p. 58).

A abordagem dos corpos no currículo escolar segue nessa perspectiva, mantendo pouca relação com o cotidiano d@s alun@s, abordando temas e aspectos de culturas distantes, com as quais @s estudantes não têm contato e não se identificam, deixando de fora os seus interesses, a sua cultura, as suas vivências.

Os corpos da cultura escolar

Os discursos sobre os corpos nos constituem, produzindo modos de ser. Cada cultura funciona como um corpo social que produz corpos individuais. A família, a igreja, a mídia, a sociedade, a escola, através de seus discursos e de suas práticas, “trabalham” na produção dos corpos, daquilo que somos, como nos reconhecemos como pessoas. Esses espaços sociais, em especial a escola, apresentam determinadas representações para nos constituir; tornamo-nos sujeitos a partir de tais representações culturais, elas delimitam e habilitam o que podemos ser.

A escola apresenta @s estudantes corpos estáticos, assexuados, anônimos, sem pés, mãos, sem história, atemporais, sem etnias, deslocados do ambiente, na maioria das vezes reduzidos a órgãos e sistemas internos, contribuindo, assim, para a construção de representações centradas no discurso

biológico. São corpos universais, corpos que têm um padrão que se repete, independentemente de classe, raça, etnia, credo, língua, geração. Para Santos

Tais abordagens não incorporam outras representações culturais que circulam nos discursos sobre a beleza, a obesidade, a doenças modos de ser, como importantes para o estudo do corpo. (...)Ao fazer isso, o currículo oficial homogeneiza, sob um status legitimado pelo caráter verdadeiro e universal da ciência, o conhecimento que deve ser transmitido e silencia, por exemplo, as diferenças culturais de raça, de gênero e de credo (2002, p.103).

A escola legítima, então, os discursos biológicos, produzindo “verdades” sobre os corpos, ditadas pela visão hegemônica que vê a ciência como algo “incontestável”. O currículo escolar é organizado segundo esta visão biologizante/medicalizada, enfatizando aspectos anatomofisiológicos e discursos de saúde e doença, desconsiderando outras abordagens e instâncias educativas que têm participação ativa na produção dos corpos, tais como revistas, jornais, anúncios publicitários, músicas, entre outros artefatos culturais¹. Apesar disso, percebe-se a demarcação das diferenças a todo instante: saudável/doente, bonito/feio, puro/impuro, heterossexual/homossexual, branco/negro, entre outras. Em função disso, é natural que os alunos não se identifiquem com os corpos que são apresentados na escola, uma vez que as abordagens silenciadas por esta instituição podem ser encontradas em inúmeros outros espaços e com um apelo muito mais forte.

Nesse sentido, Louro afirma que “o corpo parece ter ficado fora da escola” (2000, p. 60), pois além de não haver identificação por parte dos estudantes com o corpo que lhes é apresentado, reforça-se a dicotomia corpo/mente. Ao entrar no espaço escolar, os alunos e os professores são seres descorporificados. Segundo a autora, “no 'sagrado' campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos” (2000, p. 60). Desconsideram-se os corpos dos estudantes e dos professores, as identidades inscritas nesses corpos, bem como as inscrições históricas, sociais e culturais. O currículo escolar vem reforçando a dicotomia corpo/mente, buscando “moldar” corpos “dóceis e úteis”², passíveis de acatar e reproduzir as ideologias hegemônicas. Não só os corpos são desconsiderados nesse espaço, mas também se ignora toda a rede de significados que podem estar ligados a eles. A autora destaca que os processos escolares sempre tiveram a preocupação de modelar, classificar, vigiar, corrigir os corpos, atuando, assim, na construção das

¹Artefatos culturais são, de acordo com a linha dos Estudos Culturais, os resultados de um processo de construção social (SILVA, 2002, p. 134). No caso citado, podemos considerar como artefatos culturais: revistas, filmes, novelas, músicas, anúncios publicitários, a mídia em geral.

²Foucault (2006) destaca que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. O corpo é passível de submissão e utilização (p. 118).

identidades dest@s estudantes, ou seja, produzindo, menin@s, jovens e homens/mulheres.

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los [...] fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual a seu destino. Um trabalho incessante onde se reconhecem - ou se produzem divisões e distinções. Um processo que ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças (LOURO, 2000, p. 61).

A escola vem atuando ativamente na produção e no reconhecimento das marcas corporais, deixando de problematizar suas instâncias de produção. Ao supor que as marcas (ou a ausência delas) determinam o que somos, a escola vem reforçando a idéia de que as marcas são "dadas", de que existe uma essência e que isso tudo adquire visibilidade através dos corpos. As identidades são produzidas e marcadas a partir desses sinais: o indivíduo é homem ou mulher, branc@ ou negr@, cristão ou ateu, heterossexual ou homossexual, etc. A diferença vai inscrevendo as identidades, "marcando-as". No discurso escolar só há espaço para as identidades hegemônicas, todas as demais são marcadas como "diferentes". Há toda uma vigilância sobre os corpos, a fim de detectar e banir sinais que possam identificar os indivíduos como diferentes e, portanto, indesejáveis, marcados.

O discurso biológico é visto como aquele que dita "verdades" sobre os corpos, logo, é o que deve ser ensinado. Não se problematizam essas "verdades" na escola, sendo esquecido que o discurso científico também é uma produção cultural, também é produzido a partir da linguagem e de práticas de significação. Sendo assim, não é um discurso neutro, mas, sim atravessado por relações de poder que determinam "o que" pode ser ensinado, por "quem" e "aonde". O discurso científico não é o discurso natural. Segundo Santos, é preciso

questionar essa própria história que se apresenta como natural (fato colhido do mundo), como se construída não fosse, para dizer [...] que o conhecimento sobre o corpo está se produzindo nas mais variadas instâncias educativas, das quais a escola representa apenas uma parcela. Parcela essa que, como venho referindo, elege e assume o conhecimento biomédico como o "melhor" a ser ensinado. Argumento que a escola, o currículo, como dimensões organizadas, legitimadas e comprometidas com as transformações sociais, precisam incorporar outras representações culturais, além da biomédica, discutindo como o corpo, superfície de inscrição das marcas de seu tempo, conta as histórias que nele se inscrevem (2000, p. 205).

O autor argumenta que apenas o conhecimento científico não basta. É preciso compreender que a produção dessas ciências se dá em redes intrincadas de interesses e de poderes, em emaranhados de significados e práticas de significação. Como todos os demais discursos, a ciência também é constituída a partir das diversas culturas, em meio a intrincadas relações de poder, em que os diferentes grupos sociais buscam impor seus significados e suas marcas aos demais grupos.

Assim, ao problematizar a constituição dos corpos, a escola precisa abordá-los como produções discursivas, feitas no contexto de uma cultura, podendo, portanto, ser ressignificados de múltiplas formas.

Produzindo outras representações de corpos no currículo escolar

Os corpos são produções híbridas – biológicas, históricas e culturais – que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas em função das diversas formas com que eles têm sido pensados, narrados, interpretados e vividos, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas. Essas narrativas têm constituído uma pluralidade de corpos, permitindo dizer que existem tantos corpos quantas forem as culturas existentes, existem tantos corpos quantos forem os discursos que os produzem: os discursos sobre beleza, saúde, consumo, higiene, sexo, gênero, etnia, entre outros.

Para Goellner,

um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (2003, p. 29)

Nesse sentido, os corpos são, também, produções socioculturais, constituídas na e pela linguagem, que, ao nomear e supostamente descrever esses corpos, interpela-os, atuando no processo constitutivo das identidades. Através da linguagem, veiculam-se significados sobre os corpos adolescentes, jovens, saudáveis, belos, da moda, descuidados, negligenciados, doentes, entre outros. Pensar o corpo dessa forma implica "perceber sua provisoriedade e as infinitas possibilidades de modificá-lo, aperfeiçoá-lo, significá-lo e ressignificá-lo" (FIGUEIRA, 2003, p. 126). Implica, também, o reconhecimento de que os marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e faixa etária, atuam na produção desses corpos, posicionando-os nos diversos contextos sociais.

O corpo é a sede dos processos identitários, local de inscrição das identidades, onde elas adquirem visibilidade. Ao olhar para um corpo, supõe-se poder “ler” a identidade do indivíduo a partir dos símbolos e marcas que ostenta. Para Veiga-Neto, “os marcadores identitários – aqueles símbolos culturais que servem para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar – inscrevem-se fundamentalmente no corpo” (2002, p. 36). O autor destaca que os corpos são as superfícies nas quais se inscrevem as marcas que determinam o que somos, que nos identificam e nos posicionam nos diversos grupos sociais, tais como ser/não ser branc@, ter/não ter “deficiências” físicas, usar/não usar piercings, consumir/não consumir determinados bens, serviços e produtos, partilhar/não partilhar de determinadas tradições e costumes, entre outras. Os significados deixados por essas marcas não são fixos e mantêm inter-relações constantes, adquirindo visibilidade nos corpos.

A escola é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre os corpos e na produção de identidades. Sendo assim, torna-se importante que incorporem outras abordagens sobre os corpos no currículo, buscando a superação das perspectivas biologizantes, fragmentadas e naturalizadas. Problematizar a visão da ciência como algo incontestável, algo que dita “verdades” absolutas, comprovadas pelo rigor dos métodos científicos, é um passo significativo para a desconstrução dos discursos hegemônicos.

Nesse sentido, torna-se importante abordar os corpos como construções histórico-culturais, como híbridos de biologia e cultura, como construções discursivas. A desconstrução dos binarismos, tais como homem/mulher, competente/incompetente, saudável/doente, bom/ruim, positivo/negativo, certo/errado, entre outros, precisa ser trabalhada no espaço escolar, buscando-se a superação dessa polarização em favor de abordagens que contemplem a diversidade, a fluidez e a multiplicidade dos significados. Ao contribuir para a afirmação dos binarismos, a escola reforça a exclusão e (re)produz marcas identitárias, gerando espaços privilegiados para determinadas pessoas (aquelas que possuem as características hegemônicas, não marcadas: branc@, magr@, heterossexual...) e discrimina as demais (aquelas que apresentam as características marcadas: negr@, gord@, homossexual...). Problematizar essas representações, buscando compreender os seus mecanismos de produção e compreender que nenhuma identidade é “natural”, é um passo significativo para a constituição de outras identidades que não aquelas que a escola vem produzindo. Discutir as identidades como resultantes de práticas de significação, constituídas pela e na linguagem é importante para que se possam perceber corpos e identidades como produções discursivas, como produções que mudam de acordo com o contexto cultural considerado. Afinal, todos esses discursos não apenas falam sobre nós, eles nos constituem, eles produzem aquilo que somos e como nos reconhecemos como sujeitos.

Considerando que somos constituídos por aquilo que vemos, lemos, falamos, ouvimos, vestimos e considerando que esses discursos produzem nossas identidades, precisamos buscar outras construções curriculares, que

incorporem a diversidade cultural, as questões de gênero, credo, etnia, classe social, sexualidade, corpo, consumo e ambiente, entre outras, buscando compartilhar saberes e (re)construir significados. Estaremos, assim, (re)significando, também, nossas identidades.

Referências Bibliográficas

FIGUEIRA, Márcia Luiza. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana(Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-75, jul.-dez. 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Luiz Henrique. Incorporando "outras" representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. (org.). **Ciências na sala de aula**. Cadernos de Educação Básica, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades), (ident)idades... In: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

As Identidades de Gênero



Paula Regina Costa Ribeiro
Guiomar Freitas Soares

Nosso estudo está fundamentado em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das distinções/diferenciações baseadas no sexo (LOURO, 1997, 1998, 1999; SCOTT, 1995). O que vale dizer que a masculinidade e a feminilidade, ao contrário do que algumas correntes defendem, não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são o produto de tudo o que se diz ou se representa dessas características (LOURO, 2000). Isso não significa negar a biologia dos corpos, mas tomar em consideração as construções culturais historicamente produzidas a partir das características de natureza biológica dos corpos; nesse caso, em relação às características dos sexos. Portanto, o nosso agir como homens e mulheres encontra-se implicado no processo de socialização em que fomos e estamos inseridos. Os gêneros se fazem e se refazem, continuamente, ao longo da existência. Para Louro (1998, p. 34), "mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo de possibilidades e também de instabilidades". Isto é, há uma multiplicidade de construções do ser masculino e do ser feminino, pois diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, de diferentes contextos (classes, raças, etnias, nacionalidade, religião) configuram o processo de formação do homem e da mulher. Fenômeno este que, ao ser percebido como eminentemente cultural, torna-se passível, de transformação ao longo da história e nas variadas culturas e sociedades.

Para alguns estudiosos, o termo gênero é utilizado para resgatar a produção histórico-cultural das diferenças sexuais, mantendo, no entanto, as distinções biológicas como referência explicativa dos arranjos sociais. A supremacia masculina é concretizada no exercício de atividades públicas, administrativas e de mando para os homens, e a subordinação feminina simbolizada no desempenho de atividades privadas, relegadas a segundo plano, como o cuidado com a educação das crianças, os serviços domésticos e a manutenção do lar, por exemplo.

Esse modelo vem delimitando o caminho a ser percorrido, principalmente pelas meninas, no qual não está previsto o transformar, o criar e o enveredar por outras trilhas, que não as predeterminadas para a sua categoria de gênero: amar, preservar-se para o amor ideal, para o casamento, servir, realizar cursos tradicionalmente ligados às chamadas "aptidões" femininas, como o Magistério, o Secretariado, a Enfermagem, entre outros. Por outro lado, para os meninos as trilhas a serem percorridas no seu caminho são muitas. A eles são oferecidas as oportunidades para desenvolverem seu potencial criativo e sua competitividade, há incentivos à busca constante e às conquistas, no mais amplo sentido do termo (inclusive afetivo), criando-lhes expectativas de domínio, de poder e força o que, ao mesmo tempo, exclui a necessidade de expressões de sentimentos

e emoções, consideradas atitudes femininas uma vez que demonstram mais fragilidade, fraqueza, insegurança.

Essas práticas trazem a questão dos "universos", o público e o privado, socialmente delimitados, nos quais os homens e as mulheres, cada um no seu espaço, podiam e podem se movimentar. Para os homens, o espaço público, garantido pelo desempenho de atividades remuneradas de interesse da sociedade, em oposição ao privado, caracterizado por tarefas gratuitas realizadas pelas mulheres.

Em cada sociedade, o ser "menino" ou "menina", é transmitido às crianças desde o nascimento pelas práticas culturais estabelecidas num primeiro momento pela família e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, a igreja, o clube, a mídia. Instituem-se aí, as estereotípias de gênero, reveladoras do tipo de sociedade e cultura em que os sujeitos estão inseridos. Meninos são fortes, jogam bola, usam roupa azul. Meninas são carinhosas, brincam de casinha, de boneca, usam roupa rosa, por exemplo.

Na escola, por sua vez, alguns desses elementos sociais se articulam e são reforçados em distintas circunstâncias, por exemplo, quando as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras são separadas por sexo, e ainda, quando são estabelecidas determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas. Ao mesmo tempo, também funcionam mecanismos que regulam as preferências sexuais, ou seja, os meninos e as meninas só são autorizados a estabelecer relações de amizade – brincadeiras – com o mesmo sexo, no entanto, relações de afeto – carinho, abraços – são desautorizadas. Esses padrões de comportamento construídos e transmitidos de forma hegemônica por gerações, ainda que com conotações específicas aos diversos grupos sociais, vêm sendo expressos e compartilhados através das atitudes das pessoas, de modo não-problemático, pela maioria.

A sociedade em que vivemos ainda se caracteriza por relações de dominação, e nela a sexualidade, atitudes, comportamentos e sujeitos específicos são designados a partir do sexo primordial, o do homem. O regime masculino, que se estabeleceu ao longo dos tempos, vem ditando a posição e os papéis de homens e de mulheres, cujos valores e padrões de comportamento também são legitimados e consagrados nas práticas escolares.

Para entendermos o funcionamento desse modelo na convivência social, torna-se importante conhecermos os processos que estão agindo na formação e transformação das pessoas nas quais estamos nos tornando.

Segundo Foucault (1998), múltiplas relações de poder e verdade circulam na sociedade inscrevendo-se nos corpos das pessoas, marcando seus gestos, seus comportamentos e, por isso mesmo, tornando-os centros de sujeição e de transmissão de mecanismos de dominação. Os condicionamentos, os comportamentos que nos caracterizam são reveladores das interferências de que somos alvo no nosso cotidiano os originários das mais variadas instâncias sociais associados a mecanismos hegemônicos no momento.

E é dentro desse processo multifacetado que se criam, definem e se perpetuam as relações de dominação e sujeição entre os seres humanos e mais especificamente entre os homens e as mulheres. Nesse sentido o autor, nos coloca:

(...) o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (1999, p.183-184).

No corpo, na sua historicidade e, principalmente, nas transformações possíveis da sua própria trajetória, no entanto, podem emergir alternativas que viabilizem o tornar-se um outro, com condições de perceber a si e os outros de outra forma, rebelando-se contra a ordem estabelecida que o produziu tal qual tem sido, mas que pode, através de "revoluções", transformar a si mesmo e as relações sociais que o circunscvem.

Com efeito, hoje, de forma difusa na sociedade ocorrem as pequenas lutas diárias que se travam em todas as instâncias empreendidas no embate entre as distintas posições ocupadas pelos sujeitos, dentre eles, mulheres; são lutas que não podem ser desconsideradas ou ficar à margem das práticas escolares.

Segundo Louro (1998), a escola e o currículo integram essas disputas políticas que atualmente ocorrem em torno das identidades sexuais e de gênero. Conforme a autora, as práticas escolares não meramente transmitem, mas também carregam e produzem representações. Dessa forma, atitudes interpretadas como de alienação, de omissão, ou, até mesmo de um aparente desinteresse em promover atividades através das quais as questões de gênero sejam problematizadas, podem na realidade significar ou, no mínimo, resultar num posicionamento hegemônico. Para a autora, estes silenciamentos em torno das novas identidades sexuais e de gênero transformam-se em formas de representá-las, uma vez que ou as marginalizam ou as legitimam, dependendo das concepções de sexualidade subjacentes às orientações dos programas educacionais.

A escola, enquanto espaço de reflexão dos acontecimentos, precisa construir identidades de gênero para os tempos em que vivemos, calcadas no princípio de que os corpos são significados na e pela cultura, e por ela continuamente ressignificados. As identidades, por seu caráter relacional e múltiplo (pois que se relacionam em variadas combinações de identidades

de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade etc.), constituem e são constituídas por redes de poder. Isto é, se as identidades são construídas, (embora as hierarquizações historicamente constatáveis), todos os indivíduos, em algum momento, em algum lugar, em alguma circunstância, em circulando nas malhas do poder, de acordo com Foucault (1999), estão em posição não só de sofrer a sua ação, mas também de exercê-lo.

Tais argumentações nos levam a perceber o quanto de mobilidade existe dentro do processo de construção dos indivíduos e o quanto os diferentes espaços sociais (família, escola, mídia, etc.) podem aí interferir e principalmente desconstruir, perturbando a idéia de relação de via única e evidenciando que o exercício do poder ocorre em várias direções.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 9-34.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v.25, n. 2, p. 59-76, jul.-dez., 2000.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul.- dez., 1995.

A Produção de Corpos Generificados no Contexto Escolar

Fabiane Ferreira da Silva

Espaços delimitados – salas de aula, classes e cadeiras enfileiradas, quadro-negro, corredores, pátio, refeitório, biblioteca, sala d@s professor@s, portaria, muros... Tempos definidos – hora de entrada, cinco períodos de cinquenta minutos de aula, vinte minutos de recreio, saída, turnos... Seriação das disciplinas – geografia, matemática, história, português, ciências, filosofia, artes, educação física...

Assim, podemos definir a arquitetura e a organização da escola que conhecemos. Essas palavras, esses movimentos “marcam”, direta ou indiretamente, os corpos dos sujeitos que transitam nessa instituição.

Nesse sentido, o espaço escolar constitui-se como uma instância de aprendizagem, que através de inúmeros discursos, práticas, símbolos, códigos, regras, tempos, arranjos arquitetônicos, saberes, institui o que cada um pode, ou não pode fazer. Estabelece o “lugar” de cada sujeito. Separa os pequenos dos grandes, os meninos das meninas, @s professor@s d@s alun@s, as áreas do conhecimento etc. Institui múltiplos significados, constitui distintos sujeitos, “fabricando” as identidades de gênero, de classe, sexual, social, étnica, entre outras.



Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... (LOURO, 2004, p. 61).

Assim, através de múltiplos, sutis e refinados mecanismos e estratégias, as marcas da escolarização são inscritas nos corpos dos sujeitos. As ações e práticas rotineiras da escola como, por exemplo, os locais onde é permitida a “livre” expressão dos corpos, onde o silêncio é exigido, a regulação dos gestos, dos ritmos, o modo de sentar e andar, as formas de utilizar cadernos e canetas, as brincadeiras e atitudes permitidas e proibidas, etc. produzem um corpo escolarizado e generificado.

Dessa forma, tais ações e práticas vão, gradativamente, possibilitando que meninos e meninas aprendam a se reconhecer como tal, e aprendam seus distintos "lugares" sociais – como sujeitos masculinos e femininos, branc@s, negr@s, descendentes de índios ou de imigrantes, como ricos ou pobres (LOURO, 2001). Contudo, cabe destacar que todas essas lições são atravessadas pelas relações de poder que produzem e reforçam as identidades e as diferenças. Também, os sujeitos não são meros receptáculos de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, aceitam, negociam, resistem, transgridem...

De acordo com Louro são essas práticas rotineiras e comuns, os gestos e as linguagens "banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural'" (2004, p. 63). Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupo, para as filas e para as atividades recreativas? É "natural" que a escolha das brincadeiras e dos brinquedos seja diferenciada de acordo com o sexo? É de se esperar que meninas sejam mais calmas e meninos mais agitados? Que as meninas sejam mais esforçadas e os meninos sejam mais inteligentes? Que as meninas tenham cadernos mais caprichados e bonitos do que os meninos? Que o desempenho nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? E quando isso não acontece, temos um problema em sala de aula?

Cabe a nós, enquanto educadoras e educadores, refletirmos sobre essas e outras representações. E aqui caberia perguntar: elas podem ser trabalhadas e problematizadas em sala de aula? Podem fazer parte do currículo escolar? Se respondermos afirmativamente a essas indagações, a questão passaria a ser o quê, como e por que fazer? Entendemos que não há uma única resposta possível, ou um único modo de fazer. São múltiplos os caminhos, as possibilidades; mas antes precisamos exercitar nossos sentidos para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos no contexto da escola.

No espaço da sala de aula, os livros didáticos usualmente utilizados exibem, quase sempre, a mesma representação de gênero e sexualidade. Pensando nos livros de Ciências que são utilizados no Ensino Fundamental, a grande maioria deles dá visibilidade ao sexo masculino, contribuindo, dessa forma, para reforçar ou (re)produzir desigualdades de gênero, posicionando os sujeitos. Alguns exemplos dessa visibilidade masculina se expressam nos livros no que diz respeito às profissões, geralmente os homens aparecem exercendo atividades como motorista, gari, agricultor@, jardineir@, médic@, advogad@, cientista, empresári@, bancári@. Também em atividades intelectuais desenvolvidas na escola como, por exemplo, em aulas práticas realizando experimentos, em que geralmente aparece um menino envolvido em tal atividade, como também, observando ao microscópio, trabalhando no computador. Geralmente a menina não aparece nessas atividades; quando ela

aparece, é observando o que o menino está fazendo, situação que enfatiza o gênero feminino como passivo e o masculino com ativo.

As meninas freqüentemente aparecem desenvolvendo atividades "ditas femininas" como, por exemplo, auxiliando a mãe nos afazeres da casa, falando ao telefone, carregando flores e bonecas. Com relação às brincadeiras, os meninos aparecem sempre em situações que exigem força, habilidade, destreza, enquanto que as meninas são apresentadas brincando de boneca, de casinha, enfim em poucas atividades que exigem habilidades. Geralmente as meninas são representadas usando saias, vestidos e cabelos arrumados, em posições imóveis, demonstrando fragilidade e delicadeza.

Também é pertinente considerar que meninos e meninas, homens e mulheres que geralmente aparecem nos livros didáticos, referem-se ao padrão hegemônico branco, heterossexual, cristão em nossa cultura. Nesse sentido, entendemos que as diferenças culturais não podem ser pensadas fora de uma rede de disputas por poder, pois as práticas de exclusão e discriminação mostram que estamos sempre operando, em nossa cultura, com uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada. As escolhas acerca das representações de etnia, raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outras, nos livros didáticos não podem ser consideradas neutras. Elas estão assim distribuídas por interesses políticos bem definidos. Essas representações cumprem funções educativas, culturais e sociais importantes, afirmando quem são os sujeitos privilegiados e os que devem ser menos prestigiados.

Nessa direção, é importante ampliarmos o nosso "olhar" para além do currículo escolar, já que vivemos em uma época em que não há como negar a importância dos meios de comunicação de massa em nosso cotidiano. Os mais diferentes artefatos culturais, como a televisão, as revistas, os jornais, as músicas, desenvolvem determinadas "pedagogias culturais" (STEINBERG, 1997) que produzem significados, veiculam saberes, transmitem valores que interpelam os indivíduos.

Nessa perspectiva, práticas, produtos e espaços considerados "inocentes", como pura diversão e prazer (ouvir música, assistir televisão, ler revistas, só para citar alguns) podem ser pensados como artefatos pedagógicos, que ensinam as coisas do mundo, produzem conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de relacionar-se com ele. Nesses artefatos as mulheres são constantemente apresentadas como mães e donas-de-casa. Também é freqüentemente colocado em evidência o corpo magro, jovem e belo, principalmente no que se refere à mulher, já que em relação ao homem é dada mais importância à inteligência, à posição social e ao desempenho em atividades que exigem habilidade e agilidade. Da mesma maneira é apresentado o modelo hegemônico de família, composta de pai, mãe e um casal de filhos. Portanto, devemos problematizar as formas como os gêneros têm sido representados nas diversas instâncias, pois essas representações constituem/produzem as identidades e as diferenças, posicionando os sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que esses artefatos culturais devem ser trabalhados pelos professores. É importante que ao levarem um filme, uma

revista, um jornal, uma música para a sala de aula, consigam interagir com @s alun@s de forma a discutir o que está presente nesses artefatos não como a “verdade” sobre os acontecimentos, mas como uma das múltiplas representações possíveis sobre eles.

Precisamos refletir sobre nossas práticas cotidianas, sobre os artefatos culturais que utilizamos, sobre aquilo que falamos ou silenciemos, fazemos ou deixamos de fazer. Talvez assim, possamos encontrar algumas “pistas” para construir práticas desestabilizadoras e menos regulatórias em relação às identidades, não somente as de gênero, mas também as raciais, sexuais, étnicas, religiosas, entre outras, para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira et al. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-35.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. da et al. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997, p. 98-145.

Representações de gênero em *Power Rangers Força Animal* e *Três Espiãs Demais* sob olhares infantis

Joice Araújo Esperança

Este artigo apresenta reflexões articuladas a minha pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande.

Orientada pela compreensão de que, no contexto contemporâneo, a mídia televisiva excede os limites do entretenimento, constituindo-se, a exemplo da escola, como um local de ensino (GIROUX, 2001), busquei investigar as aprendizagens construídas pelas crianças a partir da interação com as produções televisivas direcionadas aos públicos infantis.

Esta pesquisa, realizada no decorrer dos anos letivos de 2005 e 2006, contou com a participação de 24 crianças, na faixa etária de 7 a 9 anos, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS.

Foram realizadas Observações, Entrevistas e Oficinas, a fim de compreender como se processavam o acesso à TV e os usos da mesma, bem como conhecer os pontos de vista das crianças acerca dos enredos e personagens das produções televisivas que preferiam assistir: o desenho animado *Três Espiãs Demais* e o seriado *Power Rangers Força Animal*. A fim de situar a compreensão dos enredos e dos temas focalizados por essas produções, a seguir apresento uma breve sinopse das mesmas.

No desenho animado *Três Espiãs Demais* encontram-se, como protagonistas, três adolescentes norte-americanas, *Clover*, *Alex* e *Sam*. Como membros especiais da "Organização Mundial de Proteção Humana", elas se envolvem em diferentes aventuras para salvar o destino do planeta.



As personagens *Sam*, *Alex* e *Clover*, estudantes adolescentes.



As personagens trajando uniformes e portando acessórios de espionagem.



Comunicador disfarçado de maquiagem.



Sam, Clover e Alex recebendo instruções Jerry.

O chefe *Jerry* convoca as personagens para missões secretas de forma inesperada e oferece acessórios e objetos disfarçados de maquiagem para as tarefas de espionagem.

Projetadas segundo os atributos físicos de *Barbie*, as personagens desse desenho animado demonstram uma preocupação obsessiva com sua aparência e enfatizam que “fazer compras é a maior diversão”. Vários episódios têm como cenário, em algum momento da trama, o *shopping center*, onde as personagens se divertem consumindo os produtos “da moda”.

Diferentemente das produções de animação, *Power Rangers Força Animal* é uma produção cinematográfica, exibida em série. Assim como o desenho animado *Três Espiões Demais*, no período de realização da pesquisa, o seriado estava sendo exibido na programação infantil da emissora Rede Globo.

O seriado *Power Rangers Força Animal* conta a história de cinco personagens adolescentes, duas garotas e três garotos, que foram recrutados e dotados de poderes, tornando-se super-heróis. Os guerreiros contam ainda com um zoológico virtual de animais gigantes, que lutam ao seu lado. Em conjunto, heróis e animais lutam contra espíritos maus, conhecidos como *Orgs*. Esses vilões direcionam toda a sua maldade para destruir a vida na terra.



Os personagens do seriado prestes a encarnarem as identidades de super-heróis.



Os personagens uniformizados e prontos para combater as forças do mal.



Em destaque, o líder do grupo, o *ranger* vermelho



Os monstros extraterrestres que pretendem destruir o planeta

Os animais virtuais, denominados de *Zords*, habitam uma ilha flutuante no céu, chamada *Animarium*. Para auxiliar os *Power Rangers*, os *Zords* descem de seu lar no céu e, em conjunto, tornam-se imbatíveis no combate a qualquer força do mal. Os heróis e heroínas contam ainda com a presença da princesa Sheila, capaz de acolher e perdoar mesmo os inimigos mais perversos.

Neste texto, em específico, focalizo as reflexões que versam sobre as representações de gênero, construídas pelo desenho animado e pelo seriado televisivo, escolhidos pelas crianças, privilegiando seus olhares e manifestações.

Entendo gênero como o “conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos” (AUAD, 2006, p.21). Nesse sentido, ao longo das análises, busco problematizar a visão naturalizada e essencializada que caracteriza meninas e meninos, homens e mulheres, no espaço da mídia televisiva.

Meninos versus meninas

“Desenho de guri”... “desenho de guria”... Assim as crianças identificavam os desenhos animados e justificavam suas preferências. Portanto, apenas meninas citaram o desenho animado *Três Espiãs Demais* e apenas meninos citaram o seriado *Power Rangers Força Animal*, respectivamente, como os seus favoritos.

As falas das crianças, manifestas no contexto da pesquisa, assinalam que a expressão “desenho de guri” era empregada para classificar as produções televisivas que retratavam garotos como personagens principais e enredos que giravam em torno de temas sobre embates físicos, competição e automobilismo. No extremo oposto desta classificação, encontravam-se os “desenhos de guria”, aqueles que tinham garotas como protagonistas e, em algum ponto dos seus enredos, abordavam temas relacionados ao que tradicionalmente é associado ao universo cultural feminino: ênfase em relacionamentos amorosos, aparência, roupas e maquiagem. Portanto, havia uma nítida oposição nos conteúdos, nos cenários e nos papéis representados nos desenhos animados escolhidos por meninas e por meninos.

Estas distinções estabelecidas pelas crianças alertam para o fato de que os

enredos e personagens das produções televisivas direcionadas ao público infantil privilegiam representações estereotipadas e padronizadas quanto aos modos de ser menina e de ser menino, a partir de associações acentuadamente restritivas quanto às suas ocupações, preferências e aspirações. Assim, os desenhos animados e seriados, ao lado de outras produções da mídia, constituem-se como instâncias educativas, que colocam em circulação concepções de gênero, as quais, na maior parte dos casos, enfatizam determinados padrões hegemônicos de masculinidade e de feminilidade (RAEL, 2007).

As diferenças marcantes entre as preferências de meninos e meninas aparecem ainda em outras manifestações, como as brincadeiras inspiradas nos enredos e personagens das produções televisivas.

Brincadeiras inspiradas nas produções televisivas

Enquanto os meninos utilizavam o seriado *Power Rangers Força Animal* e o desenho animado *Dragon Ball* como tema para a organização de brincadeiras, as meninas inspiravam-se no desenho animado *As Três Espiãs Demais*, nas personagens da *Novela América*, exibida pela emissora Rede Globo durante o desenvolvimento da pesquisa, e em cantoras famosas, como Sandy e Kelly Key, para brincar.

Porém, a separação entre os grupos de meninas e de meninos podia ser observada em outras brincadeiras, não apenas naquelas associadas ao uso dos conteúdos de desenhos animados e seriados, como brincar de casinha ou vestir bonecas entre as meninas, enquanto os meninos brincavam com carrinhos e caminhões, travavam competições com bonecos e jogos de bola de gude.

Portanto, o fato de meninos e meninas expressarem interesses e escolhas distintas relacionava-se não apenas com o acesso a produções da mídia que apresentam identidades de gênero caracterizadas por oposições binárias. Essa seria uma maneira determinista de pensar acerca do modo como as crianças atribuem sentidos a essas produções, já que desconsidera as construções sociais e culturais que engendram as diferenças entre os grupos de meninas e de meninos.

Entretanto, isso não impede a afirmação de que as diferenças marcantes de temas, associadas a atribuições de papéis para meninos e meninas nos desenhos animados, contribuem para demarcar a separação de suas brincadeiras ou relegar às meninas posições coadjuvantes, quando se valem de temas das produções televisivas para brincar. Sob essa ótica de pensamento, Giroux (2001) adverte que os desenhos animados, enquanto máquinas de ensino ou produtores de cultura, legitimam concepções acerca do masculino e do feminino. Segundo o referido autor, em muitas dessas produções, as personagens femininas são elaboradas dentro de identidades de gênero estritamente definidas, reforçando estereótipos negativos sobre as meninas e as mulheres. Como exemplo, esse autor ressalta as personagens que vivem casos de amor e abdicam de seus ideais, citando o papel de submissão da mulher, no filme *A Pequena Sereia*, em que a protagonista Ariel é advertida de que os homens não gostam de mulheres que falam.

As ações lúdicas praticadas entre os meninos inspiravam-se nos super-

heróis, que protagonizavam o seriado televisivo a que preferiam assistir. Sendo assim, suas brincadeiras de faz-de-conta enfatizavam embates físicos travados em defesa da dimensão social.

Ao utilizarem o seriado *Power Rangers Força Animal* como tema para brincar, os meninos organizavam brincadeiras, obedecendo a um repertório de significados evocados por essa produção televisiva, ainda que suas interações não se limitassem à reprodução passiva, pois as narrativas das crianças sugerem que o mesmo seriado oferece diferentes possibilidades de organizar brincadeiras.

Ao narrarem como brincavam de *Power Rangers*, os meninos enfatizaram a disputa e os golpes, como socos e chutes, os bonecos réplicas dos personagens do seriado e a reprodução dos saltos e dos movimentos coreografados. É o que expressam as falas transcritas a seguir: "*Um dá-lhe no outro, pancada, soco, chute. Eu chamo o meu irmão, ele é o ogro e eu sou o power ranger. Daí eu dô soco nele*"; "*Eu brinco com os bonequinhos. Eu tenho todos, do bem e do mal*"; "*Eu brinco de Power Ranger pulando de cima de muro*".

No contexto da pesquisa, um tema central prevalece nas interações compartilhadas pelos meninos e que remetem à ludicidade: a violência de faz-de-conta. O fascínio pela violência, verificado nas brincadeiras dos meninos, aparece relacionado às performances dos personagens e aos efeitos ficcionais dos raios, dos robôs e dos monstros sobrenaturais, assim como às trilhas sonoras que tornavam atrativas aos seus olhos a disputa entre heróis e vilões.

Entre as meninas, prevalecia o interesse por produções televisivas distintas daquelas que concentravam o interesse dos meninos, mas os temas, as personagens e os conteúdos televisivos também inspiravam a organização de brincadeiras. Explicando como brincavam de *Três Espiãs*, as protagonistas do desenho animado que preferiam assistir, as meninas enfatizaram diferentes aspectos das ações das personagens, como a perseguição aos bandidos no combate ao crime e a manipulação de objetos e acessórios: "*A gente somos as espiãs e prendemos os bandidos. É quase que nem polícia e ladrão*"; "*A gente brinca que tinha um telefone e começava a ligar para o chefe*"; "*É bom de brincá... com as mochilinhas, as coisinhas delas*".

A observação das ações lúdicas compartilhadas entre as meninas, no desenvolvimento da pesquisa, revela que, embora os desenhos animados protagonizados por meninas e mulheres não enfatizem de modo tão acentuado a violência de faz-de-conta, põem em relevo o consumo como fator de pertencimento e de diferenciação, assim como enfatizam sobremaneira os atributos físicos das personagens.

Nas narrativas das meninas acerca dos brinquedos e das brincadeiras, a propaganda televisiva assume papel de destaque. Referenciando uma boneca, que desejava ganhar no seu aniversário, uma das meninas salientou o acessório que a acompanhava e não esqueceu de mencionar o *slogan* da propaganda em que o brinquedo havia sido anunciado: "*É a Barbie. Elas pegam as pranchas e vão surfar e depois tomar banho de piscina. Também tem um boné grátis que vem junto. Na propaganda diz assim: você escolhe rosa ou branco*". Do mesmo modo, outras meninas do grupo citaram bonecas e objetos lúdicos anunciados em propagandas

da TV. Uma delas citou, inclusive, o estabelecimento comercial enfatizado na propaganda para aquisição do brinquedo: “*Eu vi na TV a bonequinha e vem com uma piscininha e com uma prancha. E daí era pra comprar na Loja Continental*”.

As manifestações das meninas tomadas como objeto de análise no contexto de minha experiência investigativa, sugerem que, assim como o entretenimento audiovisual, a publicidade produz representações que interferem na construção de aprendizagens quanto aos modos de ser menino e de ser menina a partir da oferta de produtos destinados às crianças.

Nesse sentido, Brougère destaca a construção de referências culturais através do brinquedo, lembrando que as representações do masculino e do feminino também se expressam por meio desses objetos lúdicos:

[...] à infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, [...] independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, em detrimento do externo, do universo do trabalho. [...] Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais numa determinada sociedade (2004, p.42).

Os produtos enfatizados nas propagandas direcionadas aos consumidores infantis mostram como as mensagens e as personagens da mídia, enquanto construções simbólicas, reforçam a associação entre personagens meninas e mulheres e o ambiente doméstico, assim como enfatizam o consumo exacerbado ou supérfluo, pois a notável multiplicidade de cores e modelos de brinquedos oferecidos para compra, sobretudo bonecas, intensifica o apelo de que todas sejam adquiridas. Embora essas associações sejam percebidas pela maioria das crianças participantes da pesquisa de forma naturalizada, elas são socialmente engendradas e, como assinala Auad (2002), tomam a feição de naturais de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas.

Além disso, nas ações lúdicas praticadas entre as meninas percebe-se a ênfase nas relações interpessoais e nos conflitos emocionais vividos pelas protagonistas do desenho animado *Três Espiãs Demais* e do seriado *Power Rangers Força Animal*, o que também é verificado nas narrativas acerca dos enredos e das personagens dessas produções televisivas.

Olhares infantis acerca dos conteúdos e personagens

Na oficina em que as crianças expressaram pontos de vista sobre as questões de consumo abordadas no desenho animado *Três Espiãs Demais*, ao falarem acerca do comportamento das personagens e o que mais admiravam nelas, observam-se diferenças entre as interpretações de meninas e de meninos.

Além de mencionarem o fato de as heroínas se envolverem em missões para salvar o destino do planeta, as meninas citaram as roupas e acessórios, referindo-se constantemente a características que remetem à aparência das protagonistas. É o que expressam as seguintes falas: *"Eu gosto da espiã amarela porque ela é mais bonita, ela tem o cabelo curtinho"; "Elas têm uma mochilinha, têm um monte de coisinha delas. Têm uma coisa pra secar o cabelo, têm chiclete"; "Eu gosto é que elas são tri charmosas, são bonitas e também quando elas fazem as coisas, um penteado no cabelo, elas ficam mais bonitas ainda"; "Eu gosto dos cintos delas. Eu gosto de tudo que é delas mesmo".*

Pelos posicionamentos dos meninos, percebe-se que o que desperta o seu interesse, além dos objetos/instrumentos de ficção, são os meios de transporte, como carros, aviões e bicicletas, que as personagens usam em suas missões de espionagem. É o que sugerem as falas transcritas a seguir: *"Eu fiz a loira, a bicicleta, o carro. Elas lutam, elas ajudam as pessoas, ajudam a terra do planeta. Essa pegou o carro, levou as duas e deu a bicicleta pra ela"; "Eu gosto da amarela, a mochila dela tem um fogo que faz ela voar"; "Eu fiz a espiã amarela, o carro dela e a casa dela. Eu gosto porque elas lutam e salvam as pessoas".*

Ao passo que, na oficina sobre o desenho animado *Três Espiãs*, os meninos tiveram uma participação apática e alguns até recusaram-se a participar, na oficina sobre o seriado *Power Rangers*, monopolizaram o diálogo, limitando a participação das meninas. No momento em que a pesquisadora convocou as meninas a participarem da conversa, os meninos interceptaram a fala de uma delas, dizendo: *"As meninas têm mais é que ficar quietas que elas nem entendem de Power Rangers"; "Elas não precisam falar, mulher não gosta de brincar disso".*

Em relação a esse seriado, ao falarem sobre os personagens, permaneceram as diferenças nas leituras realizadas por meninos e meninas, assim como na seleção de aspectos do enredo. Ao explicarem os motivos para a escolha dos personagens de que mais gostavam, os meninos mencionaram características associadas à força e à liderança, o fato de os personagens serem poderosos e bons lutadores: *"Eu gosto mais do vermelho, ele tem mais força. Por causa que ele luta mais"; "Eu gosto mais do azul e do vermelho, porque ele é poderoso e tem força pra destruir os robôs".*

Nas falas das meninas, o que aparece de significativo, além de citarem que as personagens femininas do seriado lutam para salvar as pessoas, são as questões vinculadas à aparência. Assim como nas narrativas referentes ao desenho animado *Três Espiãs*, nas falas das meninas repete-se o adjetivo bonita: *"Eu gosto mais da amarela, porque ela é bonita. É boazinha. Eu gosto que ela luta e de ver ela lutar"; "Eu fiz os megazords e a princesa Sheila. Eu gosto de tudo dela. Porque é bonita, ela é boa e porque ela tem o cabelo grande".*

Além disto, é importante salientar que, ao falarem das personagens mulheres desse seriado, como as guerreiras de uniformes rosa e amarelo, e ainda a princesa Sheila, as meninas citaram a bondade e a sensibilidade de suas ações, o que as diferenciava dos personagens masculinos no enredo do seriado: *"Eu gosto da amarela, porque ela é boazinha"; " Eu gosto de tudo da princesa Sheila, porque ela é boa"; "Eu também gosto mais da princesa, ela fala mais dos sentimentos, ela*

sente que os ogros não têm coração e daí ela não briga, ela é boazinha”.

O dualismo bem/mal é demarcado nas referidas produções televisivas pela oposição de cores, pela emissão vocal, serena e tranqüila ou executada com maior intensidade e rispidez, e pela aparência das personagens. As vilãs e os vilões apresentam traços grotescos e trajam vestimentas de cores escuras. Na visão das crianças, os antagonistas eram facilmente identificáveis, como destacaram a uma das pesquisadoras: “*Os do mal são sempre feios*”.

Ao analisar os filmes da Disney, Rael (2002, p.178) discorre sobre a construção de tais dualismos, lembrando que, ao representar determinadas identidades e excluir ou “demonizar” outras, as produções da mídia constituem e fixam os sujeitos sociais em específicas identidades, produzindo persistentes efeitos de sentido. Segundo a referida pesquisadora:

[...] a idéia do bem e do mal, ou dos bons e dos maus está sempre presente de forma absoluta – o que quero dizer é que não há meios termos. É como se a maldade estivesse sempre em determinados tipos de corpos e a bondade em outros. É importante destacar que para caracterizar o mal, utiliza-se, geralmente, nos filmes, uma série de marcadores culturais quase sempre associados à feiúra, à gordura e à cor escura: ou ainda, o uso de determinadas cores também serve como marcador desse dualismo.

O desenho animado e o seriado assistido pelas crianças constroem representações das personagens meninas e meninos a partir desses dualismos e, de modo bastante simplista, as meninas são caracterizadas como o oposto dos meninos. Essas representações materializam-se a partir da própria imagem que, pela escolha de detalhes, acentua e revela traços caricaturais na construção das personagens meninas e mulheres, com a preponderância do cor-de-rosa nas roupas, os cílios sobressalentes e a ênfase acentuada nos atributos físicos. Além disso, as personagens heroínas ou dotadas de super-poderes são geralmente muito sentimentais e a alteração vocal acompanhada do choro é freqüentemente enfatizada para caracterizá-las.

Para os meninos, as representações dos personagens masculinos do seriado *Power Rangers* aparecem associadas à força física e essa é indissociável da liderança grupal. Por isso, os meninos foram unânimes em afirmar que “*uma menina não pode ser líder por causa que não, o mais forte é o leão*”. Quando questionados pelas pesquisadoras quanto à possibilidade de uma menina ser o leão, uma vez que cada personagem possui um zord animal, prontamente respondeu um menino: “*Daí ela não ia ser líder. Se ela fosse homem ela ia. Ia ficar ruim se o líder fosse menina por causa que as mulheres não têm força*”. Vale lembrar que, nas diversas variações do seriado, uma personagem feminina nunca foi líder e os posicionamentos citados deixam claro que a condição para ser líder, na visão dos meninos, é ser homem. Os desenhos animados, os seriados e as produções da mídia em geral, reforçam essa associação, pois, como destaca Rael (2002),

nesses artefatos culturais, os heróis, os que salvam sua nação, sua terra ou seu povo, os que acabam sendo os personagens principais das histórias são sempre homens e, se animais, machos.

Mesmo sem ignorar o forte apelo ao senso de coletividade e o sentido de cooperação entre as personagens do grupo, é possível constatar que as meninas são caracterizadas por traços que demarcam não apenas diferenças em relação aos personagens masculinos, mas encorajam formas de discriminação e sexismo, o que é interpretado na forma como os meninos caracterizaram as personagens femininas.

Os meninos justificaram o número inferior de meninas no elenco do seriado, assinalando a falta de vigor físico, de destreza e força, salientando que as meninas apresentavam desvantagens em relação a eles, quando se tratava de um contexto em que a disputa e o embate físico constituem o objetivo primordial. Imitaram as personagens mulheres do seriado, assinalando que "As meninas dão gritinhos e lutam fraquinho e os meninos gritam alto e forte". Além disso, explicaram: "É por causa que os meninos lutam mais e as meninas não, lutam bem pouquinho"; "Os meninos fazem mais ação, as meninas não". Tais narrativas sugerem que as produções da mídia para crianças constroem representações sobre meninas e mulheres baseadas em significados que remetem à fraqueza e à vitimização e, não raras vezes, mesmo as personagens que possuem super-poderes tendem a assumir papéis secundários e posições coadjuvantes diante dos personagens masculinos

A TV como espaço de aprendizagem

As manifestações das crianças, eleitas como objeto de análise nesta reflexão, afirmam a TV como um espaço de aprendizagem que constrói representações de gênero marcadas por oposições, normatividades e dualismos. As crianças identificaram nas produções televisivas delimitações do que é próprio ou impróprio para meninas e meninos, homens e mulheres, recorrendo aos significados expressos nas ações e nos comportamentos das personagens.

Portanto, as referências culturais construídas pelas crianças, a partir do seriado *Power Rangers* e do desenho animado *As Três Espiãs*, apontam que os programas televisivos infantis tendem a fixar determinadas verdades e conceitos universais (FISCHER, 2003), produzindo e veiculando representações que sugerem determinados comportamentos e identidades sociais (RAEL, 2007).

Isso não significa que as crianças assimilam esses significados passivamente. Enquanto algumas crianças percebiam a oposição e a delimitação das identidades de gênero e a separação dos grupos de meninas e de meninos durante as interações coletivas, como normais, naturais, outras as contestavam. Algumas meninas afirmavam assistir aos "desenhos de guri", ainda que os meninos do grupo zombassem de seu interesse. Um dos meninos insistia em sua preferência pelo *power ranger* amarelo, mesmo quando os colegas questionavam sua escolha, dizendo que essa era uma "cor de guria". Esses são apenas alguns exemplos das manifestações das crianças expressas durante a investigação que permitem inferir

acerca de processos de questionamento e contestação dos estereótipos construídos pelos desenhos animados e seriados televisivos acerca das meninas e dos meninos.

Todavia, artefatos culturais como desenhos animados e seriados televisivos fornecem representações que interagem com meninos e meninas, constituindo suas identidades. Nesse sentido, destaco a relevância de que as práticas escolarizadas problematizem os espaços de aprendizagem não institucionalizados, que educam as crianças e os jovens pela via do entretenimento na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004-a.

FISCHER, R.M.B. **Televisão e educação: pensar e fruir a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RAEL, C.C. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Sexualidade e Escola



Paula Regina Costa Ribeiro

Na nossa sociedade existe uma variedade de instâncias – igreja, família, medicina, escola – que tratam da sexualidade, que nos fazem pensar sobre ela a fim de escutar, registrar e redistribuir o que dela se diz.

Segundo Foucault, a partir do fim do século XVII o sexo foi colocado em discurso. Em vez de uma restrição, o que se viu foi um mecanismo crescente de incitação, processo que se intensificou no século XIX com o nascimento das ciências humanas. Para o autor, houve uma explosão discursiva “em torno e a propósito do sexo” (1997, p. 21). Nessa explosão discursiva, houve um refinamento do vocabulário autorizado, um controle das enunciações, definiu-se onde e quando falar sobre sexo, em quais situações, quais os locutores e interlocutores. Essa foi a forma que a sociedade contemporânea encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade – falando intensamente sobre ela. O ponto essencial sobre o discurso da sexualidade, segundo o autor, está “em levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz” (1997, p.16).

Embora muitos afirmem que a escola não fala sobre a sexualidade das crianças e dos adolescentes, Foucault (1997, p. 31-32) nos diz o contrário. Desde o século XVIII a instituição pedagógica concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Tudo isso implicou falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar do sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (RIBEIRO, 2002).

Nesse sentido, não há um silêncio na escola em relação à sexualidade, não há um mutismo, “aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar” (ibid., p. 30). O que vem ocorrendo é o funcionamento do mecanismo de interdição¹, ou seja, pode-se falar de sexualidade das crianças, dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado, como: o biológico, o da família-reprodução, da criança inocente-assexuada e o pedagógico.

No discurso biológico presente na escola, o corpo é concebido como pura anatomia, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino. Nesse discurso, a sexualidade é entendida como genitalidade – um atributo biológico – compartilhado por todos os seres humanos independentemente de sua história e cultura. De acordo com Camargo e Ribeiro (1999, p. 50), “conhecer a sexualidade não significa aprender

¹Para Foucault (1998, p. 9), a interdição é um procedimento externo que regula os discursos: “sabe-se bem que não se tem direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa”.

a estrutura dos genitais. Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo”.

Autorizad@s a falar da sexualidade através do discurso “científico”, que legitima sua prática pedagógica, @s professor@s dos anos iniciais do Ensino Fundamental passam a tratar dessa temática na 4ª série, quando se estuda o corpo humano. No entanto, ao terem como matriz a disciplina, “um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras” (FOUCAULT, 1998, p. 30), no conhecimento, identificação e categorização dos órgãos dos sistemas reprodutores, desconsideram ou marginalizam os saberes das crianças, construídos nas suas experiências de vida sobre seus corpos e tomados como “falsos” ante o conhecimento biológico. Ao mesmo tempo, regulam as maneiras de as crianças verem, pensarem e agirem em relação aos seus corpos.

Relacionado ao discurso biológico está presente o discurso da família-reprodução, em que a sexualidade é representada conforme o modelo adulto, vinculada à reprodução, à formação de uma família. Nesse modelo, a sexualidade encontra-se relacionada à procriação; por conseguinte, à copulação, sendo uma razão justificável para as relações sexuais e para a formação de uma família constituída por um casal heterossexual e su@s filh@s. Nas escolas, esse é o modelo dado como “normal” e “natural”, enquanto que os outros arranjos familiares e as outras formas de exercer a sexualidade não aparecem ou são representados como “não-naturais” e “anormais”. Dessa forma, a escola vem reforçando as identidades sexuais e de gênero naturalizadas na sociedade – a família nuclear tradicional, a heterossexualidade, as masculinidades e as feminilidades. Para Epstein e Johnson (2000, p. 206), “a educação sexual que começa com a biologia da reprodução é intrinsecamente problemática, porque não pode ser mais que heterossexual e, por conseguinte, sexista”.

O discurso família-reprodução dirige-se mais para @s alun@s da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, pois as crianças são “pequenas”, inocentes e suas curiosidades consistem em saber “como eu nasci”, “de onde vêm os bebês”. Usa-se o discurso da família-reprodução para explicar a concepção e o nascimento, representando a sexualidade como “sexo” e o “sexo” como procriação.

A escola, fundada no discurso da inocência-pureza das crianças, argumenta que não há necessidade de falar sobre sexualidade na sala de aula, já que não há nada para dizer, nem para escutar, nem para saber sobre o assunto. Esse discurso tem como principal pressuposto a idéia da criança demasiado inocente, muito imatura e muito pequena para se falar de sexualidade. Para Epstein e Johnson (2000, p. 144), “os discursos da 'inocência da infância' entram em jogo, sobretudo na relação com a escola, para produzir um pânico moral em torno da sexualidade e educação”. Dessa forma, muit@s professor@s pensam que, se falassem da sexualidade com as crianças, estariam despertando-as precocemente para o assunto, uma vez que o conhecimento poderia levar à prática. Desconsideram que as crianças têm informações, veiculadas principalmente na mídia, através de novelas, programas, propagandas, músicas,

danças, entre outros meios, ou pela vivência na família, através dos comportamentos sexuais, visíveis e imaginados dos adultos. Britzman (1996, p. 78) destaca:

Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre sexo é vista como a causa da atividade sexual.

Outro argumento apresentado para não se falar da sexualidade na escola refere-se ao entendimento de que cabe à família "dar" uma educação sexual para as crianças. Tal procedimento não é novo, uma vez que, segundo Foucault (1999), desde a metade do século XVIII é pela família, segmento privilegiado da população, que os mecanismos de governo devem passar: "quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto a comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar" (p. 289).

Mas são apresentados outros argumentos quando se fala de sexualidade na escola, como o fato de as crianças serem consideradas muito curiosas e espertas, justificando que por elas serem assim é que é necessário satisfazer as suas dúvidas, entretanto falando o mínimo possível, regulando o que é dito. De acordo com Epstein e Johnson (2000, p. 73), "a sexualidade das crianças se pode regular, se pode intervir nela, tudo em nome da educação e da proteção". Este argumento da proteção, algumas vezes, é utilizado para falar da sexualidade, considerando o abuso sexual que muitas crianças sofrem. Todavia, a crença da inocência das crianças vem inibindo a comunicação entre as que são vítimas do abuso e os adultos (KITZINGER, *apud* EPSTEIN e JOHNSON, 2000).

Desde a década de 80, integrando o dispositivo da sexualidade emerge um outro, a Aids. Porém, como esse outro dispositivo, que atua também governando e disciplinando corpos, vem atuando na escola?

Para responder a essa questão, considero o livro didático um importante indicador de como alguns assuntos são tratados na escola. A pesquisa "Como o discurso produz as representações de Aids nos livros didáticos de ciências e biologia" forneceu algumas indicações de como a Aids vem sendo tratada na escola (RIBEIRO E DAZZI, 2000). Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, este tema foi encontrado em pouquíssimos livros. Na 1ª e 2ª série nenhum livro abordava esse assunto; na 3ª série, apenas um livro, no capítulo "Dia de vacinação"; na 4ª série, nos capítulos das doenças causadas por microorganismos ou nos capítulos que tratavam das questões das transformações do corpo e do cuidado com o mesmo. Nesse estudo, pode-se perceber que a Aids é um assunto que praticamente não é abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que não causa estranheza, devido ao discurso

da criança inocente e assexuada. Os livros que tratavam dessa temática na 4ª série eram orientados pelo discurso biológico, pois apresentavam os seguintes tópicos: o que é Aids; como se transmite o HIV; como não se transmite o HIV; como é o tratamento e a prevenção; quais são os sintomas; o que devemos fazer para ajudar o "aidético" e ser solidário com ele, entre outros aspectos.

Segundo estudos realizados, a Aids não é um tema abordado nos anos iniciais porque não é um assunto do interesse das crianças, embora todas concordem que o conhecimento sobre Aids já circula no espaço escolar, seja pela mídia (através de noticiários e campanhas de prevenção), seja pelos alunos que têm parentes ou conhecidos com o vírus ou, quando não, por alunos com Aids.

Referências Bibliográficas

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1., p.71-96, jun/jul. 1996.

CAMARGO, Ana Maria F. e RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar.** Madrid: Morata, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade:** discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, Paula Regina Costa e DAZZI, Miriam Baldo. Representações associadas a Aids nos Livros didáticos de Ciências. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 4, n. 6, p. 61-79, 2000.

Precisamos Discutir as Homossexualidades na Escola?

Felipe Bruno Martins Fernandes



O contexto do mais rude preconceito.
De onde vem tanto medo?
Algun segredo!?
Quem foi que inventou a barbárie,
Guerras, massacres?...
Quem sabe explique a razão.

Jiçara Martins (2006, p. 73)

O tema homofobia tem se destacado no cenário nacional, com a emergência do movimento LGBT e, em especial, desde a chegada da epidemia da Aids em nosso país, impulsionando uma série de políticas públicas. Essas políticas – que eram até pouco tempo implementadas quase que exclusivamente pelo Ministério da Saúde – passam agora a serem implementadas por outros ministérios e secretarias do governo federal. Um programa lançado em 2004, intitulado Brasil Sem Homofobia (BSH), foi uma das condições que possibilitaram que as políticas públicas voltadas para o combate à homofobia migrassem para outras instâncias do governo. É objetivo do programa "promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais" (BRASIL, 2004, p. 11). Para a consecução deste objetivo, algumas ações são propostas pelo BSH, sendo elas, resumidamente: (i) o apoio a projetos de combate à homofobia; (ii) a capacitação de profissionais do governo, funcionários públicos e representantes do movimento homossexual; (iii) a disseminação de informações sobre o tema; (iv) o incentivo à divulgação de denúncias de violações dos direitos humanos destas populações (id., ibid.). Assim, os debates sobre a homofobia passam a constituir uma série de políticas públicas voltadas para os segmentos populacionais que vivenciam experiências afetivo-sexuais diferentes da heterossexualidade e têm sido implementadas por quase todos os ministérios e secretarias do governo federal. Como ressaltou uma matéria no site do Ministério da Educação (MEC)¹, pela primeira vez no Brasil, há políticas públicas com o tema homofobia sendo executadas pelo MEC (FARIA, 2006). Mas, para podermos adentrar neste debate, é necessário entendermos o significado do termo homofobia.

Para Louro (2004), a homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão da intimidade entre homens e entre mulheres. Tal como a xenofobia, o racismo e o anti-semitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em categorizar "o outro" como contrári@, inferior ou anormal (BORRILLO, 2000). @ homossexual, assim como @ negr@, @ judeu ou @ estrangeir@ é sempre @ outr@, @ diferente, aquel@ com quem toda

¹ Para acessar o Portal do MEC digite <http://www.mec.gov.br> no seu navegador de internet.

identificação é impensável. Também podemos entender a homofobia como o temor que a reivindicação pública de equivalência de direitos seja reconhecida (ibid.). Manifesta-se, entre outras coisas, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. Podemos avaliar que a homofobia é uma experiência que se expressa na escola, principalmente pelo desprezo aos sujeitos homossexuais, pelo afastamento, pela imposição ao ridículo (LOURO, 2004). Invisível, cotidiana e compartilhada, a homofobia forma parte do senso comum em nossa sociedade (BORRILLO, 2000). Segundo Louro (2004), o resultado é muitas vezes o apartheid social, onde a segregação é promovida tanto por aquel@s que querem se afastar d@s homossexuais, como pel@s própri@s.

Nesse sentido, o movimento LGBT tem contribuído para a desconstrução da matriz heterossexual² em que nossa sociedade está fundada. Como resultado de quase 30 anos de atuação em nosso país, o tema homofobia vem sendo colocado na ordem do dia no contexto escolar. Por quê? Porque, segundo o movimento LGBT brasileiro, "hoje, dada a visibilidade cada vez maior das homossexualidades, encontramos jovens assumindo publicamente sua orientação sexual nas famílias, nos trabalhos, entre amigos e nas escolas" (ASSOCIAÇÃO, 2006, p. 33-34). Mesmo com a "visibilidade" dos sujeitos a partir da revelação pública da identidade homossexual (conhecida comumente por "assumir-se", ou "sair do armário"), os questionamentos e a luta homossexual nas diversas instâncias culturais, o movimento afirma que "nossa juventude LGBT [lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros] ainda continua cerceada do exercício público de sua sexualidade" (id., ibid.). Sigamos em frente pensando alguns dados da bibliografia sobre o tema, produzidos pela Academia em parceria com o movimento LGBT.

A situação de preconceito e discriminação que atinge lésbicas, gays e transgêneros no Brasil, tão denunciada pelo movimento LGBT, se confirma através de estudos como a pesquisa da Parada do Orgulho Glt-Rio (CARRARA, 2004) que afirma que 64% d@s entrevistad@s relataram já ter sofrido algum tipo de discriminação por causa de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, principalmente nos seguintes lugares: emprego, locais de comércio ou lazer, serviços de saúde, escolas e universidades, grupos de amig@s e vizinh@s, espaços familiares e religiosos. Também outro estudo assinala que a cada dois dias um@ homossexual é assassinad@ no Brasil, devido única e exclusivamente à homofobia (MOTT, 2000). Esse é o quadro no qual estão imers@s noss@s jovens gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais. E a escola é também responsável por este quadro, visto que "tem se apresentado como um instrumento com grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura" (FURLANI, 2005, p. 235). O currículo escolar tem tido papel fundamental na contemporaneidade na produção de

²Butler usa "o termo 'matriz heterossexual' [...] para designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados" (2003, p. 215-216n6). Sobre esta temática, ver mais em "Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade", da autora Judith Butler.

formas particulares de conhecimento e saber, visões sociais e identidades culturais (de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, geração), surge como local de significação, permeado por processos que garantem não apenas o representar de uma identidade, como também incluí-la ou excluí-la por meio de processos que acontecem por disputas de poder" (id., p. 236).

Assim, para Jimena Furlani, "a educação e a escola colocam-se [...] como locais culturais estratégicos à reflexão e aos novos significados conferidos aos sujeitos e às práticas subordinadas" (id., p. 225). Mas como pensar essas questões no nosso dia-a-dia escolar? Como problematizar a nossa prática docente?

Retomando o título deste texto: precisamos discutir as homossexualidades na escola? Penso que sim, visto que a escola tem um papel fundamental na constituição de sujeitos. Segundo Britzman, é papel d@s educador@s:

estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com os estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. [...] É preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades de outros relativamente à liberdade do domínio imaginário' (2001, p. 109).

Esse questionamento de Britzman segue uma série de teorizações que adentram o paradigma da pós-modernidade, que afirmam que:

a vocalização normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição pragmática leva a perguntar: que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso entender as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas (LOURO, 2001, p. 542).

Para isso, proponho que @s professor@s façam um exercício do pensamento, questionando a si mesm@s sobre suas visões de mundo e como estas visões agem na constituição dos sujeitos, na manutenção da homofobia na escola ou em sua superação, e perguntem a si mesm@s: como a homofobia afeta a tod@s nós? Para isso, seguem algumas perguntas que podem tornar essas problematizações possíveis:

1. Como as minhas representações sobre as homossexualidades foram constituídas? Estas representações provém de uma experiência direta com homossexuais (do bairro, da família, da escola etc.) ou ocorreu em experiências em que não estavam presentes sujeitos homossexuais (imagens da mídia, conceitos da igreja, artigos de livros ou revistas, aulas de professor@s etc.)?

2. Há diferenças na forma como eu pensava sobre as homossexualidades antes e como penso atualmente?

3. Como a forma que eu penso sobre as homossexualidades afeta a mim mesm@ e @s outr@s? Como a forma que eu penso afeta @s homossexuais da comunidade escolar?

4. Meu entendimento sobre as homossexualidades deve ser trabalhado, (re)pensado ou mudado? Em caso afirmativo, que aspectos precisam ser trabalhados ou mudados?

Para concluir, sugiro para nós educador@s uma reflexão de como nossas atitudes em sala de aula – mesmo que as avaliemos como pequeninas – auxiliam na constituição de sujeitos como normais e anormais, localizando os homossexuais na sociedade de uma dada forma e não de outra. Nesse sentido, não podemos ignorar a constituição de noss@s alun@s como sujeitos e singulares, constituídos através de processos nos quais atuamos diretamente, já que estamos imersos na escola – com el@s – em nosso dia-a-dia. Cotidianamente abrem-se possibilidades de problematização dos termos utilizados na nomeação dos sujeitos homossexuais (bicha, viado, sapatão, machorra, entre outros), seus significados e proveniência. Não existem respostas nem métodos prontos. O que sabemos, é que a discussão sobre as homossexualidades está colocada em pauta na escola e existe uma expectativa de que nós, educador@s, auxiliemos as outras instâncias culturais em que estão imers@s noss@s alun@s (como a família) na problematização das homossexualidades.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros. **Resoluções do I Congresso da ABGLT:** avanços e perspectivas. Curitiba: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, 2006.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Espanha: Bellaterra, 2001.

BRASIL Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. **Política, Direitos, Violência e Homossexualidade – Pesquisa 9ª Parada do Orgulho Gltb – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

FARIA, Súsán. MEC inicia discussões sobre homofobia. **Portal do MEC**, 2006. Recuperado no site <http://www.mec.gov.br> em 16 de janeiro de 2006.

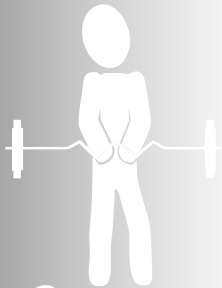
FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar; et al (orgs). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, p. 541-553, 2º semestre, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS, Jiçara. **Em aberto...** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

MOTT, Luiz. **Violação dos Direitos Humanos e Assassinato de Homossexuais no Brasil, 1999**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2000.



Atividades

CORPOS, SENTIMENTOS E EMOÇÕES

Ana Lúcia Martins Nogueira

Raquel Pereira Quadrado

Juliana Lapa Rizza

OBJETIVOS:

Conhecer o seu corpo e o d@ outr@ através do toque; discutir os corpos como inscritos por sentimentos e emoções.

VOCÊ PRECISA . . .

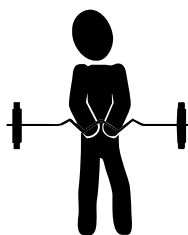
Folhas de jornal; música; aparelho de som.

REALIZANDO A ATIVIDADE . . .

@ profess@r deverá espalhar diversas folhas de jornal abertas no chão, de modo que tenha uma folha para cada dois alun@s. Em seguida, solicita a formação de duplas, que podem ser constituídas de diversas formas: menino/menino, menina/menina ou menino/menina. Cada dupla dança sobre uma folha de jornal, podendo ocupar somente este espaço. @ profess@r, ao longo da música, vai citando algumas partes do corpo – cabeça, mão, braço, pé, joelho, etc. – e cada alun@ deve dançar com a referida parte corporal unida à de seu/sua colega. Durante a dança, @ profess@r solicita trocas de duplas e também vai alternando as partes do corpo que devem permanecer unidas.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir os corpos como híbridos biológicos e culturais, inscritos por sentimentos e emoções, e não apenas como materialidade biológica.
- Discutir o toque, o contato físico como uma manifestação de afeto, de amizade, problematizando questões de gênero e de sexualidade como: por que meninos não podem se tocar, andar de mãos dadas, e as meninas podem? Por que tocar o outro e ser tocado muitas vezes incomoda?



NOMES, APELIDOS E "PALAVRÕES" RELACIONADOS À SEXUALIDADE



Liliane Silveira Coimbra
Raquel Pereira Quadrado
Maria Teresa Orlandin Nunes
Guiomar Freitas Soares

OBJETIVO:

Problematizar o uso dos nomes, apelidos e "palavrões" relacionados aos órgãos sexuais e funções do corpo.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício, lápis, caneta hidrocor.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitar aos/as alun@s que se organizem em grupos. Cada grupo recebe uma folha de ofício, cada uma com uma palavra diferente: vagina, vulva, pênis, menstruação, relação sexual, masturbação. @ professor@ propõe aos/as alun@s que escrevam ao redor desta folha os apelidos que usamos para nos referir a esses nomes. Em seguida, @ professor@ promove uma conversa sobre as palavras propostas e os "sinônimos" elencados pel@s alun@s, os nomes que surgiram e seus respectivos apelidos.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir os significados que vêm sendo atribuídos aos nomes dos órgãos e eventos sexuais, buscando problematizar o sentido dos mesmos como, por exemplo, "Qual é a relação entre vulva e perereca ou aranha?" E "pênis com pau?".
- Discutir que na nossa sociedade atribuímos apelidos para algumas partes do corpo, em geral as sexuais, e que alguns destes são utilizados como xingamentos e agressões.
- Debater que o nome dado pelos cientistas aos órgãos genitais e funções do corpo também são construções/invenções da ciência.

AFINAL, QUE CORPO É ESSE?



Raquel Pereira Quadrado
Maria Teresa Orlandin Nunes
Kellen Daiane da Silva Silva

OBJETIVOS:

Analisar características corporais presentes em imagens de revistas, atribuindo-lhes significados; discutir “padrões” corporais enfatizados na mídia, problematizando a ênfase que vem sendo dada à aparência física.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas de ofício ou papel pardo, revistas variadas, cola e tesoura.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitar @s alun@s que selecionem corpos masculinos e/ou femininos nas revistas disponíveis e colem em folha de ofício ou papel pardo. Em seguida, @s alun@s devem produzir uma identidade para esses corpos, ou seja, atribuir-lhes nome, profissão, atividades que desenvolvem, estado de saúde, idade e características físicas. Cada alun@ apresenta a sua produção para @s demais colegas e, em seguida, @ professor@ promove uma discussão sobre os trabalhos, enfatizando questões sobre os modelos e padrões corporais, aparência física, relacionando-as com as identidades.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir sobre a valorização que vem sendo dada à aparência física.
- Debater se a “verdadeira” beleza está na alma ou na “perfeição” corporal.
 - Problematizar por que para algumas pessoas a beleza externa é mais festejada, mais valorizada e mais bem remunerada e, para outras, a beleza interna as “qualidades” interiores e a “beleza” do espírito é que são mais importantes. Discutir essa dicotomia.
 - Problematizar os corpos como sendo produzidos na interação entre biologia e cultura, discutindo os padrões de beleza “ditados” pela sociedade de consumo e o quanto esses discursos nos interpelam e nos constituem.



FAZ DE CONTA... DE VOLTA À BARRIGA DA MAMÃE

Cristine Soares Bastos
Paula Regina Costa Ribeiro
Raquel Pereira Quadrado
Fabiane Ferreira da Silva

OBJETIVO:

Discutir características sociais e culturais atribuídas aos gêneros, problematizando que as masculinidades e as feminilidades não são apenas produtos das características biológicas, mas são também produções sócio-históricas e culturais.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício, giz de cera, caneta hidrocor, lápis de cor.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitar @s alun@s, dispostos em círculo, que fechem os olhos e imaginem estar voltando à "barriga da mamãe". Sugerimos que @ professor@ diga para as crianças que nesse momento el@s vão voltar no tempo, passando por várias idades até chegar ao período de gestação. Ao nascerem el@s trocam de sexo, desenham seus corpos e descrevem nas folhas como el@s seriam tendo o outro sexo, por exemplo: Se eu fosse menina... Seu fosse menino...

Cada alun@ apresenta sua produção. Após, @ professor@ promove uma discussão sobre as mudanças de cada um@ del@s nos seguintes aspectos: corpo, profissão, vestuário, brinquedos, brincadeiras, amig@s, relações familiares, entre outros como, por exemplo: Como seria meu corpo? Como eu me divertiria? Que profissão eu teria?

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Questionar as características femininas e masculinas naturalizadas na sociedade como: menino não chora, não usa a cor rosa; menina não joga futebol, usa cabelo comprido, entre outras.

- Discutir os corpos como superfícies de inscrição das identidades de gênero, ou seja, as diferentes marcas expostas nos corpos que vão demarcando a feminilidade e masculinidade dos indivíduos.

DO QUE GOSTO DE BRINCAR?



Vivian Terra Rosa
Joanalira Corpes Magalhães
Fabiane Ferreira da Silva
Maria Teresa Orlandin Nunes

OBJETIVOS:

Discutir questões de gênero presentes em nossa sociedade, relacionando com as atividades e brincadeiras preestabelecidas para meninos e meninas. Oportunizar um espaço onde @ alun@ possa brincar do que gosta e a possibilitando a vivência de outras experiências, utilizando-se de vários brinquedos e brincadeiras.

VOCÊ PRECISA ...

Brinquedos, jogos.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitar que @s alun@s contem sobre os brinquedos e as brincadeiras de que mais gostam. Após, @ professor@ propõe que el@s tragam para a escola os brinquedos os quais disseram ser os preferidos. No dia em que @s alun@s trouxerem os brinquedos @ professor@ propõe que el@s brinquem junt@s e, além disso, "troquem os papéis", ou seja, os meninos brinquem com coisas consideradas de meninas e vice-versa, buscando problematizar os espaços e atributos estipulados pela sociedade para os meninos e meninas.

Em um segundo momento, realizar a leitura do livro "Menino brinca de boneca?" de Marcos Ribeiro, que fala sobre os "comportamentos esperados" para meninos e meninas, debate sobre as brincadeiras infantis e finaliza questionando: se menino não brinca de boneca, por que pode brincar com bonecos do tipo Homem Aranha, Super-homem e outros super-heróis? Após a leitura, discutir com @s alun@s as questões de gênero.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir quem determina os tipos de brincadeiras para meninos e meninas e se já nascemos sabendo quem brinca de quê e com o quê.
- Problematizar se meninos e meninas podem compartilhar brinquedos e brincadeiras, bem como se esta distinção e separação de atividades pode ser geradora de preconceitos.

O QUE SE CARREGA NA MOCHILA DE UM MENINO E DE UMA MENINA?

Clibia Eleomar Torres Rodrigues
Joanalira Corpes Magalhães
Fabiane Ferreira da Silva
Guiomar Freitas Soares

OBJETIVO:

Discutir as questões de gênero com @s alun@s, problematizando como, no dia-a-dia, meninos e meninas organizam suas mochilas.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício, revistas diversas, tesouras, lápis, borracha, pincel atômico ou caneta hidrocor.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Através de gravuras ou desenhos, as meninas devem organizar a mochila de um menino e vice-versa. A pergunta base para a realização da atividade é:

O que eles carregam na mochila?/O que elas carregam na mochila?

Após, solicitar que cada grupo apresente seu trabalho e promover uma discussão sobre os diferentes aspectos que surgiram.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir as representações de gênero e como certas atividades e a posse de determinados objetos foram sendo construídas e estabelecidas socioculturalmente como sendo masculinas ou femininas, como por exemplo, meninas são mais caprichosas, meninos mais desleixados, rosa é cor de menina, azul é cor de menino, entre outras.

- Discutir as representações hegemônicas sobre masculinidade e feminilidade em questões como: por que se diz que as meninas carregam mais coisas do que os meninos? Que tipo de material apareceu? Como é o estojo das meninas e dos meninos? Na mochila dos meninos havia escova, batom, espelho? E na das meninas?



DIFERENTES MAS NÃO DESIGUAIS: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO



Clibia Eleomar Torres Rodrigues
Joanalira Corpes Magalhães
Fabiane Ferreira da Silva
Kellen Daiane da Silva Silva

OBJETIVO:

Discutir e problematizar as formas como meninos e meninas são tratad@s na sociedade.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício, revistas diversas, tesouras, lápis, borracha, pincel atômico ou caneta hidrocor.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Através da leitura do texto "Par ou Ímpar?", reproduzido abaixo, questionar se os meninos e as meninas recebem tratamentos semelhantes ou diferentes em nossa sociedade. A seguir é solicitado as/aos alun@s que entrevistem pais, avós ou cuidador@s a respeito do assunto, bem como que promovam a busca de informações em revistas, jornais ou livros a respeito do tema em foco. A partir dessas questões, propor a elaboração de um texto coletivo e a produção de uma mensagem de TV para os pais, avós ou cuidador@s, referente ao tratamento dado aos meninos e meninas.

Par ou Ímpar?

Era uma vez uma menina...

Vivia aborrecida e triste, pois se sentia diferente de seu irmão.

Vivia a perguntar:

- Por que ele pode e eu não posso? Por que recebemos tratamento tão diferente? Eles podem sair, passear, namorar cedo etc.

- Não se preocupe, princesa. O mundo mudou. As mulheres adquiriram direitos quase iguais aos dos homens. Deixe de bobagem!

- Você disse: quase, e é nesse quase que está o problema. As meninas são diferentes dos meninos. As meninas têm medo e guardam segredo. Os meninos não!

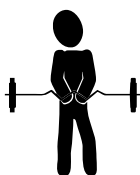
São metidos a valentes e mandar na gente, é o caso do meu irmão. É um pequeno grande machão!

(Tânia Dias Queiroz – Pedagogia da Alegria:
uma abordagem sóciointeracionista. Temas transversais)

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir se meninos e meninas são tratad@s da mesma maneira em nossa sociedade.
- Problematizar se na escola essa distinção também acontece.
- Discutir se isso pode produzir efeitos na vida dos meninos e das meninas, adquirindo visibilidade em seus corpos.





QUEM DISSE QUE... MENINOS E MENINAS...

Ana Lúcia Martins Nogueira
Joanalira Corpes Magalhães
Fabiane Ferreira da Silva

OBJETIVO:

Discutir as representações de gênero presentes na nossa sociedade.

VOCÊ PRECISA . . .

Folhas ofício, lápis, borracha, pincel atômico ou caneta hidrocor, quadro negro, giz.

REALIZANDO A ATIVIDADE . . .

Solicitamos que cada alun@, individualmente, escreva em uma folha ofício, a partir da frase "Quem disse que...", o que meninos e meninas podem fazer, e o que meninos e meninas não podem fazer. @ profess@r pode desencadear a atividade escrevendo no quadro as seguintes questões:

Menino não pode...

Pintar as unhas
Ser carinhoso
Gostar da cor rosa

Menina não pode...

Ser forte e corajosa
Aprender a trocar lâmpadas
Fazer consertos nas coisas

Em seguida, é solicitado que cada uma leia o que escreveu e vá anotando as respostas no quadro. A partir daí, são problematizadas com @s alun@s as semelhanças e diferenças entre meninos e meninas.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Problematizar que as representações de gênero são construções histórico-sociais.
- Discutir como as diferenças entre homens e mulheres podem se transformar em desigualdade e em que situações isso pode ser observado.
- Discutir como essas representações produzem efeitos sobre os corpos, marcando-os e inscrevendo-os de diferentes formas.

DISCUTINDO GÊNERO A PARTIR DAS ATIVIDADES DIÁRIAS

Ana Lúcia Martins Nogueira
Joanalira Corpes Magalhães
Fabiane Ferreira da Silva
Guiomar Freitas Soares

OBJETIVO:

Discutir as representações de gênero presentes na nossa sociedade, problematizando as atividades diárias realizadas por homens e mulheres.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício, lápis, borracha.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitar que as crianças descrevam as suas atividades diárias, bem como a de seus familiares, a partir da tabela abaixo, a fim de questionar as construções “determinadas” na sociedade para os homens e para as mulheres.

	Manhã	Tarde	Noite
Familiar			
Familiar			
EU			

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir os atributos ditos de homens e mulheres na sociedade.
- Refletir sobre as tarefas domésticas como atribuição feminina e o quanto isso vem sendo ensinado, geração após geração, pelas próprias mulheres, que atribuem basicamente às suas filhas essas atividades.
- Discutir porque as atividades que exigem força, costumeiramente são exercidas somente por homens.



ADOGANDO UM BEBÊ NA SALA DE AULA



Cristine Soares Bastos
Paula Regina Costa Ribeiro
Juliana Lapa Rizza
Kellen Daiane da Silva Silva

OBJETIVO:

Discutir temas envolvendo questões de corpos, gêneros e sexualidades, utilizando como recurso um objeto lúdico (boneco de plástico).

VOCÊ PRECISA ...

Boneco de plástico, papel a metro, caneta hidrocor, lápis de cor, folhas ofício, tesoura,...

REALIZANDO A ATIVIDADE...

@ professor@ comprará um@ bonec@ de plástico, @ levará para a escola e irá apresentá-l@ para as crianças como um@ nov@ integrante da turma. Para essa atividade são sugeridas várias propostas, que podem ser realizadas ao longo do ano, a partir da introdução d@ bonec@ na sala de aula:

1 - Escolha do sexo: observar o corpo d@ bonec@. Como geralmente o corpo d@s bonec@s de plástico não apresenta marcas significativas que dão a indicação do sexo, são feitas comparações sobre os corpos de meninos e meninas. Reflexões sobre as vantagens e desvantagens d@ bonec@ ser menino ou menina. Ao final é realizada uma votação para a definição do sexo d@ bonec@.

2 - Escolha do nome: solicitar sugestões de nomes. Através de votação escolher o nome d@ bonec@. Paralelamente a essa atividade pode ser trabalhada a história do nome de cada um@ d@s alun@s, através de entrevistas com as mães, pais ou cuidadores.

3 - Identidade d@ bonec@: criar uma identidade para @ bonec@ tendo como referência a idade, preferências, características (raça, religião, descendência, etc), comida, cor e esporte preferido, entre outros marcadores identitários.

4 - Batizado d@ bonec@: solicitar que @s alun@s pesquisem junto à família dados sobre seu batizado (data, local, nome dos padrinhos), pedir que tragam suas certidões de nascimento e fotos do batizado para mostrarem e discutirem com o grupo semelhanças e diferenças, bem como dados contidos nos documentos. Discutir os diferentes batizados de acordo com as religiões. Organizar um batizado para @ bonec@.

5 - Doação de roupas: solicitar na escola doações de roupas, sapatos, fraldas, para o enxoval d@ bonec@. Este enxoval será colocado em uma bolsa, para que @ mesm@ possa ser carregado.

6 - Construção da família d@ bonec@: criar em papel pardo dois personagens que representarão a família d@ bonec@ (pai/mãe, tio/tia, avó/avô, somente pai, somente mãe, parceir@s homossexuais). Através dos cartazes, trabalhar as semelhanças e diferenças entre os corpos. Partindo dos cartazes, construir uma história para o relacionamento d@s personagens. Através de entrevistas, buscar informações sobre a história do relacionamento d@s cuidador@s d@s alun@s. A partir do sobrenome da família d@ bonec@, discutir sobre a origem do sobrenome de cada um e, através do manuseio da certidão de nascimento, discutir alguns dados: onde nasceram, a que horas, nome dos avós maternos e paternos. Partindo dos personagens, promover discussões para conhecer as representações d@s alun@s sobre o papel d@s responsáveis dentro do ambiente familiar. A partir de entrevistas, conhecer um pouco mais sobre os interesses d@s responsáveis pelas crianças. A partir da história do bebê, realizar entrevistas com @s cuidador@s para que cada um@ conhecesse a sua história: informações como tempo de gestação, tipos de parto, altura e peso, entre outras questões. Partindo da história dos personagens poderão ser realizadas discussões sobre controle de natalidade e tipos de métodos anticoncepcionais.

7 - História d@ bonec@: construir uma história para @ bonec@ a partir dos dados apresentados nos itens anteriores.

8 - Visita d@ bonec@: propor @s alun@s que cada dia da semana um@ del@s leve para a casa @ bonec@ e sua bolsa.

9 - Confecção de um álbum: reunir todas as entrevistas feitas ao longo do ano para que @s alun@s tenham os registros de sua história.

10 - Festa de aniversário d@ bonec@: organizar uma festa de aniversário e discutir as diferenças de festas de meninos e meninas (motivo da festa, cores, roupas, presentes, tipo de comida, etc.) Atividade de encerramento culminando com a entrega do álbum de entrevistas e o sorteio d@ bonec@ e da bolsa para um d@s alun@s.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:



· Problematizar as configurações familiares hegemônicas como a família patriarcal, branca, de classe média e ocidental. Questões que podem ser levantadas: será que existe apenas essa configuração familiar? E as outras configurações que estão presentes em nossa sociedade? Por que não são mencionadas, faladas, descritas? Que configurações são estas? Mulheres e homens vivendo sozin@s com @s filh@s, avós e net@s, parceir@s homossexuais e filh@s, casal com filh@ adotad@.

- Discutir algumas definições de família como: pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e @s filh@s; pessoas com relação co-sanguínea; comunidade constituída por um homem e uma mulher unidos por laços matrimoniais, e pel@s filh@s nascid@s dessa união.
- Repensar: será que é essa família que temos hoje na sociedade brasileira? Qual é a família que vem sendo apresentada na escola, especialmente, nos livros didáticos, nas religiões, na mídia, entre outras instâncias sociais?
- Discutir tipos de amor: amor entre pais e filh@s, entre casais, entre irm@s, entre amig@s, entre pessoas do mesmo sexo,...
- Discutir origem do sobrenome.
- Discutir a importância do batismo e o seu significado nas diferentes religiões.
- Problematizar a multiplicidade de construções acerca das masculinidades e feminilidades, uma vez que diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, construídos no contexto de diferentes classes, raças, etnias, nacionalidades e religiões atuam no processo de formação do homem e da mulher.
- Discutir a constituição das identidades dos sujeitos a partir da problematização das histórias das crianças.



MUITOS NOMES, MUITAS HISTÓRIAS

Gisele Ruiz Silva
Paula Regina Costa Ribeiro
Guiomar Freitas Soares
Raquel Pereira Quadrado

OBJETIVOS:

Problematizar a compreensão de que a identidade é inata – geneticamente pré-determinada; refletir sobre os mecanismos sociais que produzem a identidade pessoal; proporcionar às crianças momentos de reflexão sobre si mesmas e, sobre suas relações com o meio, construindo uma identidade para o grupo; discutir a constituição das identidades dos sujeitos, a partir da problematização das histórias que envolveram a escolha dos nomes das crianças.

VOCÊ PRECISA ...

Folha ofício, caneta hidrocor, lápis de cor, som, caderno.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Propor às crianças que escrevam seus nomes em uma folha tamanho ofício, com letras grandes e que ilustrem com imagens, desenhos, figuras e cores que as representem. Esses trabalhos serão apresentados à turma, e cada criança pode falar um pouco de si, relatando o que havia desenhado e refletindo sobre seus gostos ou desejos. Expor os trabalhos na sala de aula.

Conversar sobre a existência de nomes que denominam objetos e pessoas, possibilitando remeter a determinado ser apenas pela relação que se faz entre o nome e o ser em si, por exemplo, ao dizer casa e cachorro, que significados e representações vem a mente. Discutir que os nomes das coisas, e das pessoas são invenções sociais, originadas da necessidade que temos de interagir com o mundo, atribuindo-lhes significados.

Realizar a atividade de leitura e interpretação do poema *Nome da Gente*, escrito por Pedro Bandeira:

NOME DA GENTE

Por que é que eu me chamo isso
E não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
Não se chama crocodilo?



Eu não gosto
Do meu nome,

Não fui eu
Quem escolheu.
Eu não sei
Porque se metem
Com um nome
Que é só meu!



O nenê
Que vai nascer
Vai chamar
Como o padrinho,
Vai chamar
Como o vovô,
Mas ninguém
Vai perguntar
O que pensa
O coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
Que o meu nome fosse aquele.
Isso só seria justo
Se eu escolhesse
O nome dele!

Quando eu tiver um filho
Não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
Ele que procure um!

(Pedro Bandeira)

Ler o poema e conversar sobre como seria se as coisas do mundo não tivessem nomes e comentar a possibilidade apontada pelo autor de não pôr nome em seu filho quando ele tivesse um. Para completar essas indagações, pode ser realizada uma atividade de interpretação escrita.

A partir das discussões sobre o poema, principalmente da problemática da escolha do nome do filho apresentada pelo autor, instigar as crianças a conhecerem a história de seus nomes. Propor que cada criança entreviste seus familiares (sugerimos que a entrevista não siga um roteiro predeterminado) em busca de informações a respeito dos elementos que envolveram a escolha de seus nomes.

De posse das entrevistas realizadas com os familiares, propor que cada criança recontar sua história ao invés de ler o que havia sido registrado. Para compartilhar as histórias com todas as famílias envolvidas, sugerir a confecção de

um livro cujas páginas conteriam a história dos nomes de cada uma das crianças. Cada página pode conter elementos que, de certa forma, contribuíram – pois a cada olhar atribuímos novos significados às coisas – para a constituição dessas crianças enquanto sujeitos, para a produção de suas identidades.

Outras atividades podem ser associadas a essas discussões como: leitura e interpretação da música “Gente tem sobrenome” do Toquinho; construção de acrósticos com os nomes em que as crianças deverão relatar características físicas e psicológicas sobre si mesmas; debater sobre as diferenças entre as pessoas destacando que essas diferenças também constituem o que somos.

GENTE TEM SOBRENOME

Todas as coisas têm nome,
Casa, janela e jardim.
Coisas não têm sobrenome,
Mas a gente sim.

Todas as flores têm nome:
Rosa, camélia e jasmim.
Flores não têm sobrenome,
Mas a gente sim.

O Jô é Soares, Caetano é Veloso,
O Ary foi Barroso também.
Entre os que são Jorge
Tem um Jorge Amado
E um outro que é o Jorge Ben.
Quem tem apelido,
Dedé, Zacharias, Mussum e a Fafá de Belém.
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também.

Todo brinquedo tem nome:
Bola, boneca e patins.
Brinquedos não têm sobrenome,
Mas a gente sim.
Coisas gostosas têm nome:
Bolo, mingau e pudim.
Doces não têm sobrenome,
Mas a gente sim.



Renato é Aragão, o que faz confusão,
Carlitos é o Charles Chaplin.
E tem o Vinícius, que era de Moraes,

E o Tom Brasileiro é Jobim.
Quem tem apelido, Zico, Maguila, Xuxa,
Pelé e He-man.
Tem sempre um nome e depois do nome
Tem sobrenome também.

(Toquinho)

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir a construção cultural das identidades, tendo como foco os elementos culturais, sociais e políticos que envolvem a escolha do nome.
- Discutir o nome como uma marca simbólica que identifica e diferencia o indivíduo e o grupo familiar.
- Problematizar quem escolheu o nome: pai, mãe, avós, familiares, e os motivos que levaram à escolha do nome, ou seja, é um nome bíblico, de artista, de um@ parente, de um@ jogador@ de futebol, etc.
- Conhecer se as crianças gostam de seu nome, se elas possuem apelidos, se elas se reconhecem nesse nome.



VIVENDO VALORES: O AMOR



Larissa Gonçalves Chaves
Paula Regina Costa Ribeiro
Guiomar Freitas Soares
Maria Teresa Orlandin Nunes

OBJETIVO:

Discutir com as crianças temas ligados às relações afetivas, aos prazeres e aos corpos presentes em suas vidas e manifestados, também, na sala de aula.

VOCÊ PRECISA . . .

Folha ofício, caneta hidrocor, lápis de cor, som, revistas, cola.

REALIZANDO A ATIVIDADE . . .

Para a realização das atividades previstas, @ professor@ deve conhecer bem a turma e os valores que precisam ser trabalhados com @s alun@s. Apresentamos algumas propostas a serem desenvolvidas sobre o tema amor e outros valores a ele relacionados, como a solidariedade, a caridade, a amizade, a colaboração, a cooperação e o respeito.

Inicialmente, @ professor@ apresenta a música Velha Infância, dos Tribalistas, a fim de que @s alun@s possam ler, cantar e interpretar, discutindo os sentimentos e valores que aparecem na letra. Depois, solicita que @s alun@s dediquem a música para alguém.

VELHA INFÂNCIA

Você é assim, um sonho pra mim
e quando eu não te vejo
eu penso em você, desde o amanhecer
até quando eu me deito.
Eu gosto de você e gosto de ficar com você.
Meu riso é tão feliz contigo,
o meu melhor amigo é o meu amor.
E a gente canta, e a gente dança, e a gente não se cansa de ser
criança,
da gente brincar, da nossa velha infância.
Seus olhos meu clarão, me guiam dentro da escuridão.
Seus pés me abrem o caminho, eu sigo e nunca me sinto só.
Você é assim, um sonho pra mim,
quero te encher de beijos.
Eu penso em você desde o amanhecer

até quando eu me deito.
Eu gosto de você e gosto de ficar com você.
Meu riso é tão feliz contigo,
o meu melhor amigo é o meu amor.
E a gente canta, e a gente dança, e a gente não se cansa de ser criança,
da gente brincar, da nossa velha infância.
Seus olhos meu clarão, me guiam dentro da escuridão.
Seus pés me abrem o caminho, eu sigo e nunca me sinto só.

(Tribalistas)

Em seguida, é realizada uma explosão de idéias com a palavra amor e uma discussão sobre esse sentimento, enfatizando a importância de vivenciá-lo no nosso dia-a-dia, já que o amor é um dos sentimentos que nos possibilita crescer e construir. Através de poesias e músicas sobre amor, levadas pel@s alun@s, realizar interpretações e debates acerca dos vários tipos de amor: entre pais e filh@s, irm@s, amig@s, namorad@s, homens e mulheres, homossexuais, pela natureza, pelo meio em que vivemos, entre outros.

A partir dessa discussão, @s alun@s elaboram cartazes, utilizando recortes de jornais e/ou revistas, evidenciando os diversos tipos de amor e as várias maneiras de demonstrar esse sentimento.

Como fechamento, solicita-se que @s alun@s imaginem um mundo onde houvesse amor, solidariedade, amizade, colaboração e respeito entre todas as pessoas, e escrevam ou desenhem contando como seria.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Problematizar temas como o prazer e a felicidade, discutindo que existem diferentes formas de vivenciá-los.
- (Re)significar valores que hoje estão ausentes ou são pouco exercidos em nossa sociedade como solidariedade, caridade, amizade, colaboração, cooperação e respeito, entre outros, destacando a importância deles nas relações cotidianas.



DESAFIO: MENINOS x MENINAS



Liliane Silveira Coimbra
Paula Regina Costa Ribeiro
Maria Teresa Orlandin Nunes
Juliana Lapa Rizza

OBJETIVOS:

Discutir a produção de diferenças de gênero e problematizar os marcadores identitários culturalmente atribuídos aos homens e as mulheres, problematizando as diferenças de gênero como construções sócio-culturais.

VOCÊ PRECISA ...

Papel, caneta, brinquedos, etc.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Apresentar e discutir com a turma o texto "Faca sem ponta, galinha sem pé" de Ruth Rocha. Debater por que na nossa sociedade existem algumas características que são atribuídas para os homens e outras só para as mulheres.

A partir do debate, propor o "Desafio da Sexualidade", dividindo a turma em dois grupos, o das meninas e dos meninos, propor aos meninos que escrevam uma lista com várias brincadeiras ou jogos, considerados só de meninos. Propor o mesmo as meninas. Após listadas as brincadeiras e/ou jogos, será dado início ao desafio da sexualidade, ou seja, o grupo dos meninos irá selecionar três brincadeiras, ditas de meninos, para que as meninas brinquem e assim também acontecerá com o grupo das meninas que irá escolher outras três brincadeiras, também ditas de meninas, para que os meninos brinquem.

Ao longo de três semanas, cada grupo deve se organizar para realizar as brincadeiras escolhidas. Além disso, @ professor@ deverá, durante o período das aulas, ceder um tempo, para que o desafio aconteça.

É preciso estabelecer algumas regras para o desafio, como por exemplo:

- os grupos devem combinar previamente como será a brincadeira, que objetos devem trazer, definir os "papéis" e as funções de cada um na atividade;
- se no dia da atividade alguém esquecer de trazer o que foi combinado, o grupo não poderá participar do desafio nesse dia, não cumprindo assim uma das brincadeiras escolhidas pelo outro grupo e perdendo pontos;
- a duração da brincadeira deverá ser estabelecida pelos grupos, juntamente com @ professor@, sendo destinado o mesmo tempo para todos;
- ao final de cada brincadeira, que deverá ser desenvolvida durante o

desafio, o grupo oponente, deverá discutir sobre a realização da brincadeira, a fim de verificar se os objetivos propostos foram atingidos;

- com relação a pontuação, cabe @ professor@ decidir, juntamente com a turma, o valor de cada etapa do desafio que será cumprida, para que ao término das três semanas os pontos sejam somados e a turma conheça o grupo vencedor.

Ao longo da atividade, bem como ao término da mesma, @ professor@ deverá atuar como um mediador das discussões, levando @s alun@s a refletirem sobre algumas questões, tais como:

- Existem brincadeiras somente de meninos e outras somente de meninas? Por quê?

- Que brincadeiras podem ser realizadas tanto por meninas como por meninos?

- Caso uma menina jogue futebol ou um menino brinque de boneca, por exemplo, eles deixarão de ser menina e menino respectivamente?

- O que as pessoas falam sobre esse assunto? Existe problema no menino que brinca de boneca, pula elástico e gosta de rosa ou da menina que joga botão, bolinha de gude e futebol?

FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ



Esta é a história de dois irmãos. Com eles aconteceu uma coisa muito esquisita, muito rara e difícil de acreditar.

Pois eram dois irmãos: um menino, o Pedro. E uma menina, a Joana. Eles viviam com os pais, seu Setúbal e dona Brites. E os problemas que eles tinham não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos.

Por exemplo...

Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana:

- Eu também quero jogar!

Pedro danava:

- Onde é que já se viu mulher jogar futebol?

- Em todo lugar.

- Eu é que não vou levar você!

O que é que meus amigos vão dizer?

- E eu estou ligando pro que os seus amigos vão dizer?

- Pois eu estou. Não levo e pronto.

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.

Dona Brites ficava zangada:

- Que é isso menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...

- Boazinha? Pois sim! – respondia Joana de maus modos.

Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.

- Que é isso menino? – espantava-se seu Setúbal. – O que foi que aconteceu?

- Foi o Carlão! Foi o besta do Carlão! Pegou-me na esquina.- choramingava Pedro.

Seu Setúbal ficava furioso:

- E você ? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já, já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

Pedrinho desapontava:

- Eu estou chorando é de raiva! É de ódio!

Joana se metia:

- Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio...

Pedro ficava furioso, queria bater na irmã:

Dona Brites entrava no meio:

- Que é isso, menino? Numa menina não se bate nem com uma flor...

Pedro ia embora, pisando duro:

- Só com um pedaço de pau...

e as brigas se repetiam sempre. Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:

- Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!

- Moleque é seu nariz! – gritava Joana. – Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?

- Não pode por que é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não!

Mulher é mulher, homem é homem! [...]

Mas nas outras coisas eles eram bem amigos: jogavam cartas, viam televisão juntos, iam ao cinema...

Um dia... Tinha chovido muito e os dois vinham voltando da escola.

De repente, Pedro gritou:

- Olha só o arco-íris! [...]

- Vamos passar por baixo? Vamos!

E os dois se deram as mãos e correram, correram, na direção do arco-íris. E de repente pararam espantados.

Eles estavam se sentindo esquisitíssimos!

- O que aconteceu? – perguntou Joana.

E a voz dela saiu diferente, parece que mais grossa...

- Sei lá! – disse Pedro.

Mas parou depressa, porque ele estava falando direitinho como uma menina. [...]

E os dois se olharam muito espantados.



(ROCHA, Ruth. Faca sem ponta, galinha sem pé. São Paulo, Ática)

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir como brincadeiras e jogos são ensinados pelas diversas instâncias culturais, tais como: família, escola, igreja, entre outros, produzindo identidades de gênero, demarcando o que é permitido para homens e mulheres.

- Problematizar que essas atividades nos constituem e nos ensinam o que é ser homem e ser mulher, o que é ser adulto e criança, o que é certo e errado...

- Entender que os jogos e brincadeiras apresentadas na TV, na escola nos livros funcionam como pedagogias culturais que participam na construção das identidades de gênero, ou seja, ensinando modos de ser homem e mulher na nossa sociedade.

- Discutir sobre o fato de que, embora esses artefatos culturais, como por exemplo, o jogo, brinquedo, desenho animado, entre outros estejam ligados ao lúdico, eles merecem uma análise política, pois são produtores e veiculadores de representações de masculinidade e de feminilidade.

COMO EU ERA, COMO EU SOU E COMO EU SEREI...



Gisele Ruiz Silva
Juliana Lapa Rizza
Raquel Pereira Quadrado

OBJETIVO:

Discutir as diferentes fases da vida, buscando problematizar aspectos físicos, tipos de atividades desenvolvidas, roupas, hábitos alimentares, entre outras características.

VOCÊ PRECISA . . .

Folhas ofício, caneta hidrocor, lápis de cor e giz de cera.

REALIZANDO A ATIVIDADE . . .

Solicitamos para @s alun@s que façam desenhos, buscando responder às questões:

Eu era assim...

Hoje eu sou assim...

No futuro serei assim...

Cada alun@ apresentará seus desenhos para a turma, explicando-os. @ profess@r promove uma discussão sobre as características de cada etapa da vida.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

· Discutir os marcadores identitários que vão sendo inscritos nos corpos ao longo de cada fase da vida, tais como: usar tênis e boné, ter cabelo comprido, ter a pele lisa, ser ágil e ativo, ter rugas, manchas, falta de agilidade, etc. Problematizar se todas as pessoas apresentam as características "típicas" de cada fase da vida.

· Discutir sobre os cuidados dados pelos pais, mães ou cuidador@s nas primeiras etapas da vida, como a alimentação, horários, etc.

· Questionar @s alun@s sobre: O que serão quando crescerem? Qual será sua profissão? Constituirão família? Serão solteir@s? Qual será sua aparência? Que roupas usarão? Que atividades realizarão?

· Discutir questões de gênero relacionadas a cada etapa da vida. Por exemplo: meninos e meninas que tenham a mesma idade vestem-se da mesma forma, brincam das mesmas coisas? Homens e mulheres praticam as mesmas atividades, alimentam-se da mesma forma, parecem-se fisicamente?

COMO SÃO FEITOS OS BEBÊS?



Cristine Soares Bastos
Juliana Lapa Rizza
Kellen Daiane da Silva Silva

OBJETIVOS:

Conhecer as representações d@s alun@s a respeito da sua concepção e gestação. Discutir como as crianças pensam que nascem os bebês, problematizando questões como: órgãos sexuais, tipos de partos (cesariana ou normal), responsabilidade com o ato sexual, AIDS, amamentação, entre outras.

VOCÊ PRECISA ...

Argila ou massa de modelar, folhas ofício, giz de cera, caneta hidrocor, lápis de cor.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

@s alun@s são dispost@s em círculo, as massas de modelar e/ou argila são distribuídas. É solicitado, então, que @s alun@s, modelem como acreditam que são feitos os bebês, ou seja, como os bebês vão parar dentro da barriga da mãe.

A atividade também pode ser encaminhada sendo proposto que @s alun@s realizem desenhos, buscando responder as seguintes perguntas: De onde eu vim? Como cheguei na barriga da mamãe?

Após as modelagens ou desenhos, @ professor@ pode promover uma discussão sobre o que cada alun@ representou abordando aspectos como: tipos de parto –cesariana ou normal – tempo de gestação, cuidados com o corpo, AIDS, métodos contraceptivos, entre outros. O nível de abordagem e a profundidade com que os temas serão discutidos dependerá da curiosidade das crianças e das dúvidas e questões que surgirem.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Problematizar a concepção, relacionando com as histórias que geralmente são contadas sobre de onde vêm os bebês, tais como: são trazidos pela cegonha ou pelo avião, nascem dentro de um pé de couve ou repolho, entre outras.

- Problematizar o nome dado aos genitais masculinos e femininos, mostrando que os nomes que conhecemos, como pombinha, torneirinha, entre outros, são apelidos dados ao pênis e à vulva.

- Discutir os tipos de partos, normal e cesariana, enfatizando o tempo

que o bebê fica no útero materno, assim como os cuidados tanto com a gestante quanto com o bebê.

- Debater sobre a importância da amamentação.
- Refletir sobre a responsabilidade com o ato sexual, cuidados com o corpo e a importância do uso do preservativo para evitar a gravidez indesejada e a AIDS.
- Discutir as cores que compõem o enxoval de meninos e meninas, questionando, por exemplo, por que as meninas usam a cor rosa e os meninos a cor azul.



QUANDO EU OLHAR...TENHO QUE SABER SE É MENINO OU MENINA?

Eliane Rodrigues Vieira
Juliana Lapa Rizza
Joanalira Corpes Magalhães
Raquel Pereira Quadrado

OBJETIVO:

Discutir algumas questões de gênero, relacionadas às características físicas, aparência, modos de agir, vestuário, brinquedos, brincadeiras, entre outros aspectos que supostamente determinam o que é ser menino ou menina.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas de ofício, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitamos aos/as alun@s que desenhem um corpo, de forma que, ao olhar para esse corpo, possa ser reconhecido como menino ou menina. Cada criança apresentará sua produção para a turma e, em seguida, @ professor@ promove uma discussão sobre as características ditas masculinas e femininas tais como: aparência, vestuário, uso ou não de brinco, corte de cabelo, entre outros aspectos que caracterizam os homens e as mulheres.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Problematizar os tipos de brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, a fim de questionar se existem atividades que somente os meninos ou as meninas podem fazer.
- Discutir as roupas usadas por meninos e meninas, as cores, as peças – calção, saia, camiseta -, cortes de cabelo, acessórios, tais como o brinco, o boné, etc.
- Discutir as características físicas de meninos e meninas, destacando que embora existam diferenças anatômicas, essas não demarcam desigualdades.



AMIZADE: MUITO ALÉM DO SEXO

Michele Silveira Vitolla Sassone

Fabiane Ferreira da Silva

Juliana Lapa Rizza

Paula Regina Costa Ribeiro

OBJETIVO:

Discutir os diferentes sentimentos e emoções como construídos social e culturalmente.

VOCÊ PRECISA . . .

Som, letras de músicas, folhas de ofício, envelope e selos.

REALIZANDO A ATIVIDADE . . .

A partir de um conjunto de músicas sugeridas pelos alun@s, o profess@r poderá trabalhar diversos sentimentos e emoções. Para essa atividade apresentamos como exemplo uma música que foi escolhida quando essa atividade foi desenvolvida em uma escola.

Amigas

Não há memórias onde não apareçam
nem lembranças em que elas não estejam
tanto nos dias tristes e felizes
foi com elas que eu ri e chorei
se estou longe ou sinto por perto
nunca ninguém vai nos separar
elas guardam todos meus segredos
é um tesouro a nossa amizade
amigas, amigas
companheiras da minha vida
amigas com vocês eu inventei
um mundo de carinho que dividi com vocês
amigas as melhores que sonhei
amigas, amigas
presentes da minha vida
amigas com vocês eu aprendi
que juntas jamais seremos vencidas amigas
amigas para sempre



(Chiquititas)

A primeira atividade proposta é ouvir a música, em seguida ler e discutir a letra, buscando problematizar as demonstrações de afeto, carinho, beijos e abraços entre meninos e meninas. A partir da letra, propor @s alun@s que escrevam uma carta para um@ amig@ da sala. É sugerido que a carta seja enviada pelo correio. Também é solicitado @s alun@s que comentem como foi receber e ler a carta d@ amig@. Depois, é proposto que novamente seja escrita outra carta a fim de responder à correspondência recebida.

Outra atividade que pode ser desenvolvida a partir da temática Amizade é uma dramatização com a proposta de ajudar um amigo que está com algum problema. Para tanto, a turma é dividida em pequenos grupos. Cada grupo deverá construir a sua história e apresentá-la para @s colegas.

A partir das sugestões de outras músicas, pel@s alun@s, @ professor poderá desenvolver atividades que envolvam outros sentimentos e emoções, de acordo com as necessidades da turma.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Problematizar o entendimento de que demonstrações de afeto, carinho, abraços e beijos entre meninas é aceito como algo “natural”, uma vez que para os meninos tais atitudes são “proibidas” socialmente e são associadas a homossexualidade;
- Problematizar a amizade como um sentimento que se dá entre as pessoas, independentemente dos marcadores identitários (raça, etnia, classe social, identidade sexual, geração, profissão, etc.);
- Discutir com @s alun@s que qualidades (como por exemplo, honesto, solidário, generoso, carinhoso, simpático, etc.) procuramos num amigo ou numa amiga, a fim de problematizar que essas características são construídas socialmente e que variam de acordo com o contexto cultural.



EU, CIDADÃ/CIDADÃO NO MUNDO



Cristine Soares Bastos
Juliana Lapa Rizza
Joanalira Corpes Magalhães

OBJETIVOS:

Discutir a formação do nome e sobrenome; reconhecer a importância dos documentos na existência de cada cidadã/cidadão; problematizar as organizações familiares existentes hoje, tais como presença do: pai, mãe e filh@s; mãe e filh@s; pai e filh@s; av@s e net@s; entre outras.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício, certidões de nascimento d@s alun@s, foto 3x4, modelo de carteira de identidade (anexo à atividade).

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Inicialmente, @ professor@ apresenta para a turma o texto "Marina, Marilinda, Marolinda", promovendo uma discussão e interpretação a respeito do mesmo. Depois, solicita que @s alun@s perguntem para @s pais, mães ou responsáveis a origem do seu nome. No dia combinado, cada criança apresentará a história do seu nome para a turma. A partir dessa atividade com o nome, @ professor@ lê e discute com a turma um outro texto, "Nossos Documentos". Em seguida, solicita que @s alun@s tragam para a sala de aula o xerox da certidão de nascimento, para que a mesma possa ser visualizada e manuseada, possibilitando que el@s conheçam esse documento. Como fechamento da atividade, @ professor@, discute com @s alun@s sobre a existência de outros documentos que nos identificam como cidadã/cidadão, entre eles, a carteira de identidade, e propõe a confecção de um modelo deste documento (modelo em anexo). Em seguida, solicita @s alun@s que tragam para sala de aula uma foto 3x4 (ou xerox de uma foto). Na impossibilidade de usar fotografias, @s alun@s poderão fazer um auto-retrato, desenhando sua imagem no local destinado à foto no documento.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:

- Discutir o nome pessoal como uma das primeiras marcas identitárias, problematizando os significados atribuídos a esse nome: nome de artistas, de cantores, religiosos, de um genitor/a, etc.

· Problematizar a construção do sobrenome, discutindo os seus significados e o que representam: sobrenome da mãe, do pai, uso dos dois sobrenomes ou de um só, uso de três ou quatro sobrenomes... Pode-se discutir aqui questões de gênero como, por exemplo: meninos que têm o nome do pai ou do avô e que recebem o sobrenome Júnior ou Neto, sem o sobrenome da mãe; a perda do sobrenome da mãe pelas mulheres, ao casarem, passando a adotar o sobrenome do marido; o novo código civil que dá o direito de escolha em relação ao sobrenome das mulheres quando casam – adotar ou não o sobrenome do marido; entre outras questões.

· Discutir a importância de documentos oficiais, como a certidão de nascimento e carteira de identidade, relacionando-os com os significados de cidadania, gozo de direitos e cumprimento de deveres. Relacionar com situações cotidianas, por exemplo: para efetuarem suas matrículas nas escolas, tod@s precisaram apresentar a certidão de nascimento; para conseguirem um emprego; os pais ou cuidador@s precisaram apresentar a carteira de identidade, a certidão de nascimento ou casamento, entre outros documentos. Discutir sobre a importância de outros documentos que nos identificam e nos posicionam como cidadãs/cidadãos.

MARINA, MARILINDA, MAROLINDA

Mariana, Marília,
Maria Luiza, Teresa,
Tessália, Tininha, Letícia...
Tantos nomes!
Tão bonitos!
E Marina resolveu:
- Quem quiser fique com o meu!

E a mãe achando graça:
- Mas, Marina, Marilinda,
Marolinda, Maravilha...
O seu nome vem do mar,
do oceano, do salgado.
Lembra barco.
Lembra onda.
Lembra sol e feriado.

- Eu não quero nem saber!
Meu nome?
Meu próprio nome?
Vou ser eu a escolher!

- Minha filhinha, esqueça!

não vai dar, não pode ser.
Seu nome está no cartório,
no registro, no papel...

- E o que é que tem demais?
E o que é cartório?
E o que é registro?
Esqueça! Eu não abro mão!
E, nesse tal de cartório,
não tem uma borracha, não?

(FONSECA, Haidée Camelo. **Marina, Marilinda, Marolinda.**
Recife: Ed. Bagaço, 1993)

NOSSOS DOCUMENTOS

Documento é um papel que prova que alguém existe e é alguma coisa: trabalhador, eleitor, motorista, casado ou solteiro. Mas não é qualquer papel, que a gente mesmo pode escrever. É um papel oficial, feito por um Cartório ou uma Delegacia.

Provar que existimos pode parecer estranho. Mas não é. Nós vivemos num país muito grande, com muitas cidades e com cerca de 160 milhões de habitantes. Não é possível que todo mundo se conheça.

Para que servem?

Na sua casa você não precisa de documentos para dizer quem você é, o que faz e qual sua posição na família. Mas fora de casa, na escola, no trabalho e até na rua, os documentos falam pela gente. Aquilo que o documento diz é aquilo que o governo e a sociedade dizem da gente. Eles provam o que cada um é. Exatamente por isso, a primeira coisa que os pais devem fazer quando o filho nasce é ir ao Cartório e tirar a Certidão de Nascimento dele.

(ALMANAQUE – PROGRAMA ALFA TRÊS. **Nossos Documentos.**
São Paulo: Abril S/A Cultural, 1980. p.11)



MODELO CARTEIRA DE IDENTIDADE

NÚMERO DO REGISTRO	_____
DATA	_____
NOME	_____
FILIAÇÃO	_____
NATURALIDADE	_____
DATA DE NASCIMENTO	_____

CARTEIRA DE IDENTIDADE	_____
	POLEGAR DIREITO

	Assinatura

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E ADEREÇOS: DISCUTINDO GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Rosa Miguelina Ferrão Rockenbach

OBJETIVO:

Discutir as questões de gênero a partir de brinquedos, brincadeiras, adereços, entre outros, problematizando os marcadores estabelecidos pela sociedade para o que é permitido para meninos e meninas, buscando relacionar tais discussões com a produção textual.

VOCÊ PRECISA...

2 bonecos de plástico, folhas para a confecção do livro, giz de cera, caneta hidrocor, roupa de bebê, brinquedos, adereços.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

1º momento: Apresentar @s alun@s os dois bonecos de plástico e solicitar que a turma crie uma identidade para cada um: menino e menina (nome, sobrenome, nome d@s cuidador@s, idade...). Solicitar que @s alun@s tragam roupas e brinquedos para os bonecos e, em seguida, promover uma discussão acerca das roupas que podem ser usadas por meninos e meninas (cor, modelo...) e quais brinquedos podem ser utilizados por cada um dos personagens.

2º momento: @s alun@s poderão eleger, através de uma votação, qual das brincadeiras, mencionadas durante a elaboração da atividade, el@s poderão realizar sem a distinção entre meninos e meninas.

3º momento: Propor a elaboração de uma história, envolvendo os dois personagens criados. Para isto, @ professor@ irá propor que a turma se divida em 4 grupos e explicará que cada grupo ficará responsável pela elaboração de uma parte da história. A história poderá ser dividida nos momentos a seguir:

1 – os personagens se conhecem (como, onde, o que eles vestiam, o que estavam fazendo...);

2 – do que os personagens gostam (brincadeiras, brinquedos, o que mais gostam na escola, programas de TV, disciplinas, alimentos, cor...);

3 – quais brincadeiras realizaram juntos (quem escolheu a brincadeira, por que, qual era a brincadeira...);

4 – final da história

Para a elaboração da história, distribuir folhas de cartolina para cada grupo, nas quais el@s irão escrever e ilustrar cada momento da história.

Ao término desta etapa, @ professor@ explicará @s alun@s que cada parte

da história irá compor um livro e, neste momento, a turma deverá criar o título e confeccionar a capa e o título do livro, coletivamente.

Sugestão:

@ professor@ poderá propor que seja realizada apresentação do livro para a comunidade escolar.

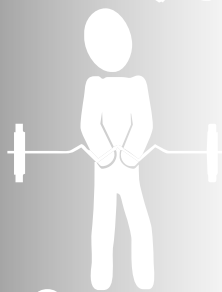
POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:

- Incentivar, através da produção textual, a eqüidade entre os sexos, a fim de possibilitar a construção de cidadãs/cidadãos responsáveis e que respeitem as diferenças.

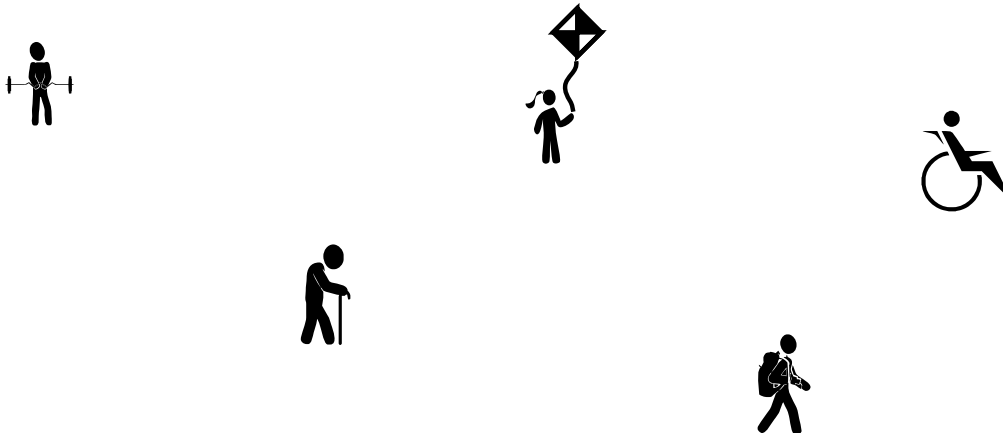
- Debater com @s alun@s se existem brinquedos e brincadeiras próprias de meninos e meninas.

- Problematizar os marcadores identitários atribuídos a meninos e meninas: roupas, nomes, cores.....



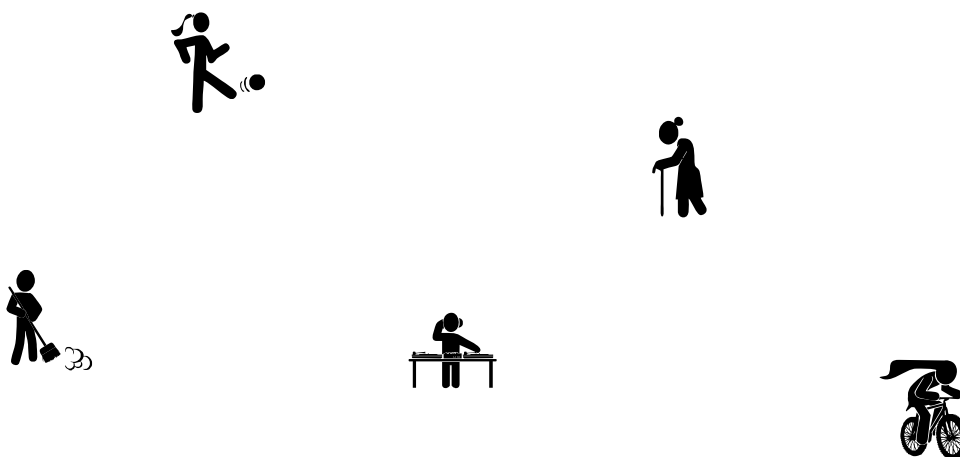


ARTEFATOS CULTURAIS: FILMES, SITES E LIVROS



ARTEFATOS CULTURAIS: FILMES, SITES E LIVROS

A escola é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre corpos, gêneros e sexualidades e, nesse sentido, torna-se importante agregar em suas práticas pedagógicas diversos artefatos culturais como, por exemplo, filmes, histórias em quadrinhos, músicas, anúncios publicitários, livros infantis, sites, revistas, entre outros. Tais artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser e estar no mundo, construindo e reproduzindo significados sociais. Assim, apresentamos algumas sugestões de filmes, sites e livros que podem ser usados na sala de aula a fim de discutir as formas como os gêneros, os corpos e as sexualidades vêm sendo representados e produzidos na nossa cultura.



FILMES

Branca de Neve e os Sete Anões

Tempo de Duração: 83 minutos
Estúdio: Walt Disney Pictures



Uma rainha má e bela (que também é bruxa) resolve, por inveja e vaidade, mandar matar sua enteada, Branca de Neve, a mais linda de todas. Mas o carrasco que deveria assassiná-la a deixa partir e, durante sua fuga pela floresta, encontra a cabana dos sete anões, que trabalham em uma mina e passam a protegê-la. Algum tempo depois, quando descobre que Branca de Neve continua viva, a Bruxa Má vai atrás dela com uma maçã envenenada, que faz com que Branca de Neve caia em um sono profundo, até que o beijo de um príncipe a desperte.

A Bela e a Fera

Tempo de Duração: 84 minutos
Estúdio: Walt Disney Pictures

Bela é uma jovem inteligente, considerada estranha pelos moradores do seu vilarejo. Seu pai, Maurice, perde-se na floresta e é atacado por lobos. Desesperado, ele procura abrigo em um castelo, mas acaba se tornando prisioneiro da Fera, o senhor do castelo, que na verdade é um príncipe amaldiçoado por uma feiticeira. Bela vai à procura do seu pai e faz um acordo com a Fera: ela ficaria no castelo para sempre em troca da liberdade do seu pai. A Fera concorda, pois esta pode ser a chance de o feitiço ser quebrado. Mas isto só acontecerá se a Fera amar alguém e esta pessoa retribuir o seu amor.

A Pequena Sereia

Tempo de Duração: 83 minutos
Estúdio: Walt Disney Productions/Silver Screen Partners IV

Ariel é a filha caçula do Rei Tritão, comandante dos sete mares, que está insatisfeita com sua vida. Ela deseja caminhar entre os humanos para conhecê-los melhor, mas sempre é proibida por seu pai, que considera os humanos como sendo "bárbaros comedores de peixe". Ela se apaixona por um jovem príncipe e, no intuito de conhecê-lo, resolve firmar um pacto com Úrsula, a bruxa do reino, que faz com que ela ganhe pernas e se torne humana. Porém, Úrsula também tem seus planos e eles incluem a conquista do reino de Tritão.

Cinderela

Tempo de Duração: 74 minutos
Estúdio: Walt Disney Productions

Cinderela é uma jovem que perdeu o pai, sendo obrigada pela madrasta a vestir trapos e a trabalhar como empregada. A sua fada madrinha lhe dá um lindo vestido de presente para que ela possa ir a um baile no castelo do Reino, mas a moça precisa estar de volta até à meia-noite, pois o encanto se desfaz. No palácio, Cinderela dança com o Príncipe, que fica encantado com ela. Ao fugir na hora combinada, Cinderela perde um sapatinho de cristal e o Príncipe faz de tudo para encontrar a dona daquele sapatinho.

A Bela Adormecida

Tempo de Duração: 75 minutos
Estúdio: Walt Disney Productions

Uma linda princesa chamada Aurora sofreu uma terrível maldição: ao completar 16 anos, espetaria o dedo no fuso de uma roca e cairia em um sono eterno. Mas as três fadas madrinhas de Aurora descobrem uma forma de quebrar o feitiço: um beijo de amor do corajoso príncipe Felipe poderá acordar a princesa adormecida, desde que ele enfrente a ira da bruxa Malévola.

Barbie Rapunzel

Tempo de Duração: 84 minutos
Estúdio: Universal

Há muito tempo, numa época de mágicos e dragões, vivia uma jovem bela e talentosa de dezessete anos chamada Rapunzel, que tinha os mais belos e radiantes cabelos que alguém havia visto. Mas a vida de Rapunzel estava longe da perfeição, pois vivia como serviçal e prisioneira de Gothel, uma bruxa muito poderosa, ciumenta e possessiva. Ela mantinha Rapunzel escondida numa floresta proibida, guardada por um enorme dragão, Hugo, e cercada por um muro de vidro encantado. Porém, Rapunzel descobre um pincel mágico que a leva numa jornada que trará paz ao reino, levando-a a se apaixonar pelo belo Príncipe Stefan.

Barbie Lago dos Cisnes

Tempo de Duração: 82 minutos
Estúdio: Universal

O filme apresenta Barbie como Odette, a filha de um padeiro que segue um unicórnio até à Floresta Encantada. Um maléfico feiticeiro, que quer a todo custo derrotar a Rainha das Fadas e comandar os destinos da Floresta, transforma Odette num cisne durante o dia, feitiço que só desaparece à noite, quando Odette regressa à forma humana. A Floresta está em perigo, e só Odette poderá salvá-la, com toda a sua coragem, honestidade e inteligência. Contando com a ajuda da Rainha das Fadas, Odette sabe que poderá contar também com o amor do Príncipe Daniel.

Diário da Barbie

Tempo de Duração: 70 minutos

Estúdio: Universal

É um novo ano letivo e Barbie espera que seja absolutamente mágico! Ela é guitarrista de uma banda e trabalha na estação de televisão da escola, que é o sonho da sua vida. Tem uma rival, que trabalha na estação de TV com ela, e é apaixonada por um garoto da escola que não repara nela. Com um diário especial e uma pulseira mágica, está ganhando confiança para alcançar todos os seus sonhos.

Shrek I

Tempo de Duração: 100 minutos

Estúdio: DreamWorks SKG/Pacific Data Images

Em um pântano distante vive Shrek, um ogro solitário que vê, sem mais nem menos, sua vida ser invadida por uma série de personagens de contos de fadas que foram expulsos de seus lares pelo maligno Lorde Farquaad. Determinado a recuperar a tranquilidade de antes, Shrek resolve encontrar Farquaad e com ele faz um acordo: todos os personagens poderão retornar aos seus lares se ele e seu amigo Burro resgatarem uma bela princesa, que é prisioneira de um dragão. Porém, quando Shrek e o Burro enfim conseguem resgatar a princesa, descobrem que seus problemas estão apenas começando.

Shrek 2

Tempo de Duração: 105 minutos

Estúdio: DreamWorks SKG/Pacific Data Images

Após se casar com a Princesa Fiona, Shrek vive feliz em seu pântano. Ao retornar de sua lua-de-mel, Fiona recebe uma carta de seus pais, convidando-a para um jantar juntamente com seu grande amor, na intenção de conhecê-lo. Com muita dificuldade, Fiona consegue convencer Shrek a ir visitá-los, tendo

ainda a companhia do Burro. Porém, os problemas começam quando os pais de Fiona descobrem que ela se casou com um ogro e enviam o Gato de Botas para separá-los.

Mulan

Tempo de Duração: 88 minutos
Estúdio: Walt Disney Productions

Quando os mongóis invadem a China, o imperador decreta que cada família ceda um homem para o exército imperial. Com isso, a jovem Mulan fica angustiada ao ver seu velho e doente pai ser convocado, por ser o único homem da família. Ele precisa ir para manter a honra da família, mesmo sabendo que certamente morrerá. Mulan rouba sua armadura e espada, se disfarça de homem e se apresenta no lugar do pai. A jovem sai em uma missão perigosa, onde se apaixona pelo seu comandante.

SITES

Adolesite - Ministério da Saúde e Coordenação Nacional de DST e Aids:
www.adolesite.Aids.gov.br

Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros – ABGLT:
www.abglt.org.br

Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA:
www.ibase.org.br

Associação para prevenção e tratamento da Aids:
www.aprendiz.com.br

Associação Saúde da Família:
www.fhi.org

Biblioteca Virtual em Saúde – Ministério da Saúde :
www.bvsms.saude.gov.br

Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais – CELLOS:
www.cellosmg.com.br

Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA:
www.cfemea.org.br

Coordenação Nacional de Aids do Ministério da Saúde:

www.Aids.gov.br
Comissão de cidadania e reprodução:
www.ccr.org.br

GAPA – Rio Grande:
www.vetorialnet.com.br/~gapa-rg

Grupo de Estudos sobre Educação e Relações de Gênero – UFRGS:
www.ufrgs.br/geerge

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – FURG:
www.ceamecim.furg.br/gese

ONG Eccos – Comunicação em Sexualidade:
www.ecos.org.br

ONG Pela Vidda – RJ:
www.pelavidda.org.br

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:
http://portal.mec.gov.br/secad/



LIVROS

A Aids

Maria Amália Vaz Guedes e Rita Olivaes
Ed. Impala/São Paulo

Coleção Sexo e Sexualidade

Cida Lopes
Ed. BrasiLeitura

Como nascem os meninos e meninas? Minha enciclopédia de educação sexual.

Torá Livraria e Ed./São Paulo

Conversando com a criança sobre sexo – Quem vai responder?

Gerson Lopes e Mônica Maia
Ed. Autêntica/Belo Horizonte

De onde eu vim? Aprendendo sobre sexualidade

Claire Llewellyn e Mike Gordon
Ed. Scipione/São Paulo

De onde viemos? Explicando às crianças os fatos da vida, sem abusos

Peter Mayle, Artur Robins e Paul Walter

Ed. Nobel/São Paulo

Descobrimo seu sexo

Hália Pauliv de Souza

Ed. Vozes /Petrópolis

Então você chegou...E a família ficou completa

Almud Kunert

Ed. Companhia das Letras/São Paulo

Mamãe botou um ovo

Babette Cole

Ed. Ática/São Paulo

Mamãe nunca me contou

Babette Cole

Ed. Ática/São Paulo

Menino brinca de boneca?

Marcos Ribeiro

Ed. Moderna/Rio de Janeiro

Na barriga da mamãe

Rossana Maia Angelini

Memnon Edições Científicas/São Paulo

O bebê vem com a cegonha?!?

Patrícia Engel Secco

Ed. Melhoramentos/São Paulo

O neurônio apaixonado

Robert Lent

Vieira & Lent Ed./Rio de Janeiro

O que acontece quando amamos? Minha enciclopédia de educação sexual.

Torá Livraria e Ed./São Paulo



O que diferencia os meninos das meninas? Minha enciclopédia de educação sexual.

Torá Livraria e Ed./São Paulo

O que está acontecendo comigo? Guia para a puberdade, com respostas às perguntas mais embaraçosas do mundo

Peter Mayle, Artur Robins e Paul Walter

Ed. Nobel/São Paulo

Príncipe Cinderelo

Babette Cole

Ed. Ática/São Paulo

Satisfaçam minha curiosidade – A Aids

Maria Amália Vaz Guedes e Rita Olivaes

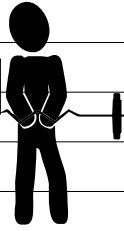
Ed. Impala

Sexo não é bicho-papão!

Marcos Ribeiro

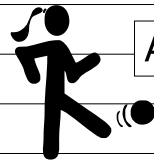
Zit Ed./Rio de Janeiro

Anotações



Anotações



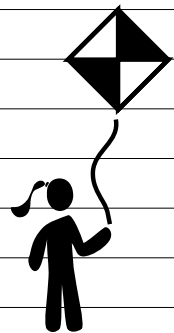


Anotações

Anotações



Anotações



Anotações

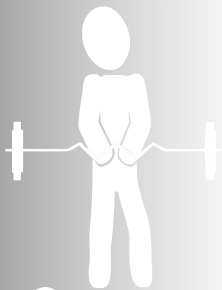


Anotações



Anotações





Autor@s

Ana Lúcia Martins Nogueira é Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora dos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Carlos Loréa Pinto e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC) e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: ana_martins@uol.com.br

Clibia Eleomar Torres Rodrigues é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG.

Cristine Soares Bastos é graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora dos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Saldanha da Gama e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: crisse@brturbo.com.br

Eliane Rodrigues Vieira é bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora dos anos iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Saldanha da Gama e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: nanemanhago@ibest.com.br

Fabiane Ferreira da Silva é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, graduada em Química Licenciatura, habilitação em Ciências, pela FURG, professora adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Campus Uruguaiana e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: fabiquimica23@yahoo.com.br.

Felipe Bruno Martins Fernandes tem Pós-doutorado em Estudos de Gênero (PPGICH/UFSC) e Anthropologie Sociale (EHESS/TOLOUSE), é Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, membro fundador do Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais (CELLOS/MG), integrante da Rede de Pesquisas Parceria Civil, Conjugalidades e Homoparentalidade e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: complex.lipe@gmail.com

Gisele Ruiz Silva é Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, graduada em Pedagogia pela FURG, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande

CAIC – Rio Grande, professora do Colégio Salesiano Leão XIII. E-mail: gruizsilva@bol.com.br

Guiomar Freitas Soares é Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, professora aposentada do Instituto de Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: guifreso@vetorial.net

Joanalira Corpes Magalhães é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, professora adjunta do Instituto de Educação da FURG, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

Joice Araújo Esperança é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pedagoga e professora assistente do Instituto de Educação da FURG. E-mail: joicesp@yahoo.com.br

Juliana Lapa Rizza é Doutoranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação Ambiental pela FURG, graduada em Pedagogia Anos Iniciais pela FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: ju_rizza@yahoo.com.br

Kellen Daiane da Silva Silva é graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: kellendaiane2006@hotmail.com

Larissa Gonçalves Chaves é graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG é professora da escola municipal de Ensino Fundamental Zelly Pereira Esmeraldo e da escola estadual de Ensino Fundamental Agnella do Nascimento e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG.

Liliane Silveira Coimbra é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG.

Maria Teresa Orlandin Nunes é Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Especialista em Tecnologias da Informação e comunicação na Educação pela FURG, Graduada em Licenciatura em Química pela FURG, técnica da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: teresanunesrg@gmail.com

Michele Silveira Vitolla Sassone é graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Assessora Jurídica da 18ª Coordenadoria Regional de Educação e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: michelesassone@vetorial.net

Nádia Geisa Silveira de Souza é Doutora e Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, Coordenadora Substituta e Professora do PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS. E-mail: nadiags@terra.com.br

Paula Regina Costa Ribeiro é Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre em Biociências pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação na FURG. E-mail: pribeiro@vetorial.net

Raquel Pereira Quadrado é Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestre em Educação Ambiental pela FURG, Especialista em Práticas em Ciências Fisiológicas pela FURG, graduada em Licenciatura em Ciências, habilitação Biologia, professora adjunta do Instituto de Educação da FURG, atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: raquelquadrado@hotmail.com

Rosa Miguelina Ferrão Rockenbach é graduada em Letras Português - Francês pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Vivian Terra Rosa é Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Integrada de Santa Catarina - UNIVEST, graduada em Pedagogia pela FURG, professora no Serviço Social do Comércio (SESC) e participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG. E-mail: vivirosa_pos@hotmail.com



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

