

AS IMAGENS e A EDUCAÇÃO GENERIFICADA DOS CORPOS

Maria Simone Vione Scwengber – UNIJUÍ
Agência(s) Financiadora(s): CNPQ-UNIJUÍ

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO E GENERIFICAÇÃO DOS CORPOS

Existe, na contemporaneidade, uma sofisticada maquinaria pedagógica ampliando as formas de *educação dos corpos*, inscritas em diferentes registros de produção e de consumo que circulam na cultura, de um modo geral, e que têm efeitos no contexto escolar. Diversas imagens e objetos que circulam na cultura – como brinquedos, jogos, filmes, desenhos animados, publicidade – produzem sentidos para as significações corporais, sendo tomados aqui como estratégias potentes na produção de corpos generificados. Tais artefatos são vistos como pedagogias culturais que, propagando signos, valores e normas, têm historicamente orientado as narrativas identitárias de gênero e reforçado o eixo bipolar masculino X feminino.

Silva (2001) chama-nos a atenção para a necessidade de compreendermos esse novo estado de cultura, caracterizado por uma ampliação dos lugares e dos objetos culturais que nos constituem, interpelando e capturando também as crianças enquanto sujeitos consumidores. Essas pedagogias culturais apresentam um forte apelo às configurações corporais e de gênero, aos afetos e aos sentimentos; como tal, captam as crianças de uma forma muito sutil e, ao mesmo tempo, muito envolvente.

Narodowski (1998, p. 174) situa, nos anos 1990, uma crise conceitual da infância. Para ele, “não se trata de uma crise de vazio ou de ausência, mas de uma crise na qual a infância moderna morre”, A partir daí, as crianças passam a contar entre os hiper-realizados. Para o autor, essas crianças vivem em uma realidade virtual, por meio da qual têm acesso a uma infinidade de bens culturais, como jogos, bonecas, videogames, telefone, rádio, livros, jornais, revistas, televisão, cinema, NTICs, CD-ROM, *e-book*, hiperlivros e Internet – as multimídias, que agrupam diversos meios simultaneamente, como escritas e audiovisuais, formando um conjunto de hipertextualidades (imagens e textos audiovisuais). Esse processo é denominado por Fairclough (2001) de “tecnologização dos discursos”. Narodowski (ibidem) considera que a novidade desse consumo infantil, a partir das novas tecnologias, gera transformações em relação aos modelos corporais e ao culto da aparência. O autor refere-se à infância como uma fase muito peculiar, especialmente porque as personalidades e os corpos estão em formação.

Para Silva (2001), novas configurações com finalidades políticas estão no âmago da dinâmica cultural como forma de constituição das identidades pessoais e sociais, dentre as quais destaco as de gênero. As hipertextualidades culturais atuam como “meios de fabricação e de representações corporais, do envolvimento afetivo do/a ‘espectador/a’ e do/a ‘consumidor/a’” (Silva, 2001, p. 106), fazendo aproximações de conversas, desejos, sociabilidades e trocas entre as crianças. Além disso, a maioria das propagandas e filmes tende a ser em série, ou seja, vários objetos são lançados de maneira articulada.

Percebe-se, então, que a escola e o currículo não são os únicos a compor nossos conhecimentos, nossas identidades. Os artefatos culturais são pedagogias de aprendizagens que a escola, como espaço de sistematização de conhecimento, parece poder problematizar. É importante pensarmos numa abrangência maior do currículo, uma vez que a educação se dá numa variedade de espaços e é permeada por artefatos culturais e sociais. Porém, o espaço escolar tende, muitas vezes, a administrar esses objetos sob a ótica da negação, prevalecendo o não-espaço para o debate de tais questões. A escola poderia caracterizar-se como espaço para reflexão, fazendo debates sobre os valores culturais sistematizados que podem estar ali.

Para Silva (2001, p. 17), o desafio é pensarmos “uma concepção de currículo que esteja baseada numa noção dinâmica da cultura”. Em suma, é necessário compreender o currículo “como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder, uma prática que produz identidades sociais”. A cultura é entendida, assim, menos como produto e mais como produção, como criação.

Ressalto a importância de discutir a interferência da cultura na constituição das subjetividades e das identidades. As identidades de gênero não são tomadas aqui como individualidades, nem como um processo estático (e definido), mas como processo aberto que envolve uma incessante reorganização de significados culturais, com os quais nos relacionamos nos contextos socioculturais. Assim, entendo as identidades como múltiplas e plurais, podendo ser assumidas, ao mesmo tempo, pelos mesmos ou por diferentes atores sociais (Silva, 2001). As identidades são construídas, produzidas de forma discursiva e dialógica pelas representações dos discursos e dos objetos culturais (Hall, 1997).

A categoria de gênero contribui com elementos básicos para discutir a produção identitária. Como apontam Meyer e Louro (2004), as características das identidades de gênero posicionam-nos no mundo social. Entretanto, apesar de sermos identificados por critérios públicos, podemos recusar e/ou aceitar essa identificação, definindo-nos de forma diversa e autoenunciando-nos de

outros modos. Por isso, pode-se perguntar: o que explica o fato de algumas posições identitárias ganharem certa estabilidade e constância e outras não?

Para Louro (2004), a resposta à possibilidade de estabilização ou transformação identitária não pode ser ingênua, no sentido de considerar que somos livres para escolher as identidades que melhor nos convierem. Louro (2004) alude à natureza situada das interações sociais e culturais, o que envolve a família, as instituições, a escola, os filmes, as propagandas – todos operam na legitimação cultural e histórica de certas identidades sociais, enquanto outras se tornam ilegítimas, destruídas, encarceradas e patologizadas (LOURO, 2004).

Imagens e discursos operam em nossas possibilidades de ser, pois, ao serem incorporados de maneira naturalizada, se tornam parte aparentemente estável da prática social dos sujeitos (FOUCAULT, 2004) contemporâneos. É nesse momento que cabe lembrar a gestação de alguns significados acerca da feminilidade e da masculinidade que atingiram alto grau de estabilidade em nossa cultura.

Imagens e discursos multiplicam-se no contexto da cultura contemporânea, que valoriza e prioriza determinados aspectos da aparência corporal, sobretudo, da feminina. Dentre eles, seleciono alguns no que diz respeito ao feminino e ao masculino.

Este artigo busca discutir de que forma as masculinidades e as feminilidades se materializam também em torno das imagens – da aparência e dos padrões corporais – que são dadas em produções da cultura popular infantil. Importa refletir aqui sobre como as imagens da cultura popular infantil na publicidade são trazidas para as crianças como desejáveis em si e como referências identitárias, construindo posições identitárias femininas e masculinas em termos de aparência e de padrões corporais apropriados. Proponho, discutir inicialmente a seguintes questões: como uma campanha publicitária tematiza e/ou fortalece as formações corporais de feminilidade e de masculinidade?

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

A escolha das imagens visuais neste artigo teve como fonte a campanha publicitária americana para o Natal de 2012 da luxuosa loja de departamentos Barney's, de Nova York. Nela, as mais requintadas grifes, como Lanvin, Dolce & Gabbana, Balmain e Balenciaga, vestem a personagem infantil Minnie e sua turma. A campanha foi batizada de Electric Holiday.

Por que essa campanha e não outra? Primeiro, por ser um dispositivo publicitário e propagandista; segundo, por envolver personagens ícones do mundo infantil criados pela Disney, a maior representante do campo de produtos culturais para a infância, que há décadas é uma poderosa indústria de entretenimento. De certa forma, como diriam Mario e Diana Corso (2012, p. 3), “somos todos filhos de Disney”. Afinal, há várias gerações, convivemos com esses personagens por meio de filmes, estampas de roupas, motivos de festa de aniversário, bonecos. Para os autores (2012, p. 4), “nossa infância e de nossos filhos são muito mais Disney do que suspeitamos e não está certo que por isso sejamos mais americanoformes”.

Escolhi essa campanha publicitária porque é rica para discutir as transformações que os personagens sofreram para adequarem-se melhor ao imaginário desta época e participar do mundo *fashion*. Tomo essa campanha como sintomática de um tempo. Estou, pois, interessada em discutir aqui a ideia de identificação de determinadas conformações corporais.

É necessário interrogar que corpo é este que é mostrado e dado ao olhar na imagem publicitária. A publicidade vende um produto, e a propaganda vende idéias (MOTA- RIBEIRO, 2005). Interessa-me pensar sobre o que se inscreve enquanto ideal de feminilidade e de masculinidade através da imagem dessa campanha da Barney's.

Nesse sentido, a publicidade tem sido um fonte particular de sentidos e significados, por ser um dos mais relevantes discursos visuais da cultura popular. As imagens publicitárias contribuem para a construção das identidades das meninas e também de significados relativos ao modo como os gêneros femininos e masculinos devem apropriar-se dos sentidos existentes por meio dos comportamentos e padrões que são dados a ver.

A importância da publicidade enquanto discurso social advém do fato de ela não apenas refletir, espelhar referências socialmente aprovadas, mas também contribuir para a incorporação de valores e de tendências sociais. Considero, portanto, as imagens publicitárias essencialmente como manifestações de um sistema que lida com idéias, atitudes e valores, que apresenta e referencia formas culturais através de práticas significativas enquanto mensagens.

É, então, necessário questionar que mensagens sobre as meninas e os meninos são fornecidas na cultura através de alguns anúncios publicitários e, mais especificamente, o que essas mensagens dizem acerca dos corpos femininos e masculinos. Goffman (1988), no seu estudo *Gender Advertisements*, diz que, em grande parte, as imagens têm a função social de convencer-nos de que é assim, realmente, que as mulheres e os homens são, querem ser ou devem ser.

A MAGREZA DA MINNIE



Olhando a imagem, observamos que a ratinha mais famosa da Disney aparece diferente em muitos aspectos, a começar pelo vestidinho infantil, substituído por uma roupa de menina (mulher) sensual. E assim as formas tornando-as visíveis através do vestuário.

Como se vê, a versão *fashionista* de Minnie deixou de lado o vestido vermelho de bolinhas brancas (infantilizado), trocando-o por um modelo tomara que caia vermelho liso, acetinado, repleto de babados rosa choque, que combinam com as meias brilhosas. Nos pés, uma sandália prata de salto alto aparece como mais um dos recursos de sedução. O salto alto deixa-a mais elegante, ajuda a tornear suas pernas e a afinar sua silhueta, alongando ainda mais seu corpo.

O laço do cabelo foi substituído por uma flor, o que lhe confere um ar mais festivo (“produzido”), com um penteado mais elaborado e romantizado. Destacam-se os cílios e os olhos maquiados, de estilo marcante, num jogo de cor que dialoga com o efeito das luvas longas, usadas

como mais um acessório de erotização. As peças de vestuário tornam visível o corpo no movimento da personagem. O estilo de Minnie é moderno, quase futurístico, e a extravagância está no design, nas cores vibrantes.

Esses parecem ser alguns dos traços marcantes das representações visuais do corpo feminino, com destaque para a exibição da forma do corpo e sua erotização através dos recursos da imagem. Também é visível a insinuação da disponibilidade corporal feminina de Minnie e da objetivação do corpo enquanto objeto de desejo sexual. Os acessórios detalham e erotizam o corpo da personagem e contribuem, em grande medida, com a exposição do corpo, que pode se dar através de vestuário reduzido e nudez ou pela pose e movimento corporal.

Minnie, conhecida por sua silhueta arredondada, ganha uma aparência esguia, com braços e pernas longilíneos, bem ao gosto de uma tendência dominante: a menina esbelta, magérrima. O corpo magérrimo, em termos de aparência, está entre os traços mais marcantes e transversais do feminino nas imagens publicitárias contemporâneas. Pode-se afirmar a magreza como ideal de beleza, ou seja, do que é uma mulher bela. A imagem indica a beleza como algo que Minnie não possuía, mas que alcançou – beleza como obrigação.

A magreza é a norma quase totalitária das representações visuais do feminino. Na imagem analisada, pode-se supor que uma menina deve ser magra e alta. Genericamente, a mensagem é entendida assim: “magra, mais sexy e desejável para os homens”. Minnie une-se agora ao ideal. A Minnie que é dada a ver é aquela que se adapta a um ideal bem definido e circunscrito de corpo e beleza.

Somos levados a pensar que os padrões estabelecidos são praticamente os mesmos para todas as gerações de mulheres, inclusive para as mais velhas. Essa noção de beleza não é simples e presta-se a considerações de caráter cultural. As imagens femininas são manifestações visuais de um ideal de beleza; sendo um ideal, ele é necessariamente rígido e moldado culturalmente. Essas representações são criadas e recriadas para fixar identidades desejáveis e “normais”. Del Priore (2010, p. 6) diz que “a tirania da perfeição física empurrou a mulher não para a busca de uma identidade, mas de uma determinada identificação”.

Pensar os corpos infantis hoje é refletir sobre o amplo universo semiótico no qual se produzem as identidades. Ana Márcia (2005) trabalha com a metáfora do corpo do mundo, entendendo que um dos elementos fundantes do projeto antropológico da modernidade é a entrada em cena do interesse pelo corpo desde a mais tenra idade, com a busca pelo remodelamento sendo

determinada por uma expectativa hegemônica. Ocorre certa universalização dos valores e das normas ocidentais, que presentificam e corporificam determinados aspectos, por exemplo: magra, esbelta, elegante, malhada e longilínea.

Questiono-me: que representações corporais de infância estão aí sendo cultivadas e propagadas? Imagens colocam a aparência dos corpos como centrais. Sob esses efeitos e interpelações sociais e culturais, meninas encontram importantes razões para investir no projeto do corpo e da beleza desde muito cedo e, assim, vão constituindo suas identidades de gênero.

Para as meninas, a aparência e o corpo parecem assumir importância e peso (valor) nas relações sociais e nas suas autopercepções; já para os meninos, isso não assume o mesmo caráter (força) e valor¹. Entendo que não há algo fisicamente inerente à “natureza” das meninas que torne sua aparência tão fundamental nas interações sociais, mas sim que há uma série de práticas culturais discursivas (visíveis e dizíveis) que circulam na cultura e (in)formam as representações do feminino, realçando a importância do visual, da aparência corporal, uma vez que, culturalmente, o feminino, está mais predisposto a uma preocupação com a aparência.

Para Tseelon (2005, p. 21), a aparência, “a disciplina sócio-cultural que a informa e enforma”, tem efeitos no que a menina acaba por pensar de si própria e no modo como se apresenta. A autora aponta que a existência feminina é fisicamente visível desde a mais tenra idade, constituindo-se como “espetáculo” visual e como objeto permanente do olhar do outro. Isso faz com que as mulheres – muito mais do que os homens – se tornem autoconscientes e preocupadas com o corpo e a aparência diante do outro. Exige-se mais do feminino que cuide de sua aparência (do corpo), sob pena de não corresponder ao papel que deveria desempenhar. Para atender às expectativas, grande parte das meninas encara seus corpos como “material a melhorar”, o que as faz viver numa constante insegurança quanto à sua aparência corporal.

Joana de Vilhena Novaes (2001) coordenou um estudo com mulheres com idade entre 12 e 80 anos. Tanto no grupo com idade inferior a 30 anos quanto no grupo acima dos 50 anos, a maioria disse que o peso ou as formas do corpo têm um impacto negativo sobre a qualidade de suas vidas. Dois terços das mulheres disseram pensar em sua aparência diariamente, sobretudo, em peso. Segundo elas, sentir-se gorda é uma insegurança da qual a mulher nunca se livra², mesmo quando seu peso é considerado normal. Esse comportamento foi relatado, inclusive, por mulheres de 75 anos ou mais. Mais de 40% das mulheres disseram que olham no espelho todos os dias com

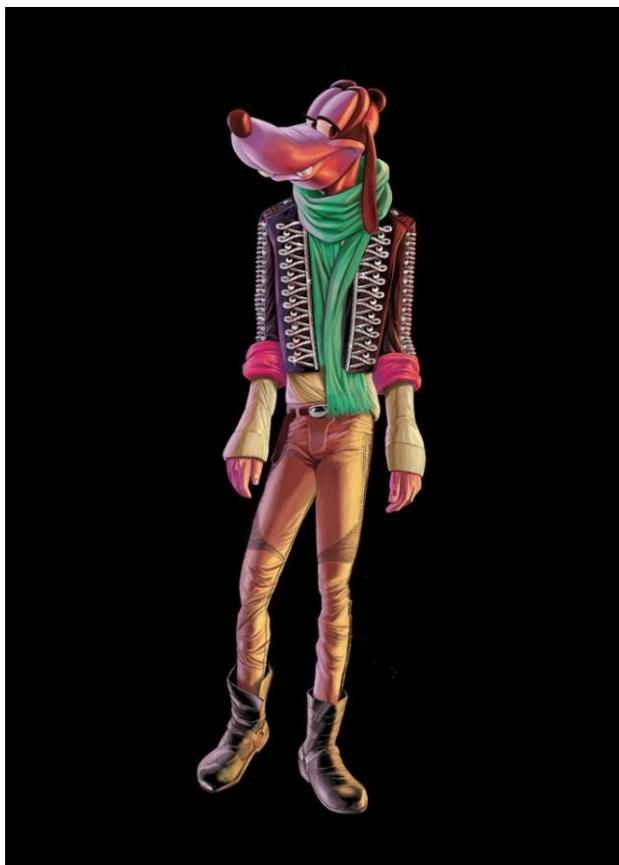
¹ Embora hoje se observe esse movimento estender-se para os meninos também.

² Esse estudo evidencia que a excessiva preocupação com o corpo não é suavizada ao longo do tempo. Para grande parte das mulheres, não vale a previsão da vovó: “quando casar, sara”.

a intenção de ver se engordaram, e a mesma parcela sobe na balança mais de uma vez por semana. Cerca de 2% relataram sofrer de compulsão alimentar, e 8% usam laxantes e fazem cirurgia(s) plástica(s) e/ou bariátrica e/ou privam-se de comidas. Nos últimos cinco anos, 36% das mulheres estudadas passaram metade do tempo de suas vidas fazendo dieta. Elas usam vários métodos, muitos deles pouco saudáveis, na tentativa de perder peso: pílulas milagrosas, cirurgias, atividade física, diuréticos, vômitos.

A importância das imagens do feminino reside na relação estreita e construída do visual (da aparência) com o feminino. Para Mota-Ribeiro (2005, p.14), “isso ocorre, em primeiro lugar, porque o estatuto das mulheres é, ainda freqüentemente, avaliado a partir da sua aparência; em segundo lugar, talvez por causa da significância associada às imagens desde a infância na cultura contemporânea”. Como já foi dito, não há nada de fisicamente inerente à mulher que torne a sua aparência e o seu visual tão fundamentais; o que há é uma série de práticas e discursos culturais sedimentando esses valores.

JÁ O PATETA...



As mudanças não ficaram restritas às personagens femininas nessa campanha publicitária. O Pateta ganhou ares de menino moderno, potente, viril. O sorriso parece um bocado malicioso, malandro, do tipo “eu sei o que estou fazendo, eu domino”. O Pateta recebeu peças da Balmain, em *look* composto por calça *skinny* bege, bota pesada, camisa clara, jaqueta de mangas curtas e cachecol verde. Se observarmos, o Pateta também entrou na onda e teve o guarda-roupa renovado pela Balmain, mas não explora a nudez de seu corpo, nem é tão erotizado quanto a Minnie.

É importante pensar como a propaganda age, como valoriza e nomeia determinados comportamentos como sendo de meninas e de meninos, dando-lhes tratamento social diferenciado, de acordo com as expectativas corporais e segundo o gênero das crianças. Entendo que essas nomeações são fundamentais no processo de constituição de identidade de gênero. Definirmo-nos como homem ou mulher faz parte de um processo cultural. É nesse sentido e sob essa perspectiva conceitual que se torna pertinente compreender os sujeitos (as crianças) e as práticas educativas de gênero. É possível destacar, a partir desse diálogo, o quanto as referências ao gênero não são meras características oriundas da biologia do corpo – são construções sociais, históricas, datadas e localizadas. Esse movimento analítico talvez possa ajudar a fissurar a concepção de que existe uma identidade feminina e masculina natural e terminal.

Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e de que essas condições são produzidas pela história e pela cultura. Compreender as questões da vida social sob a ótica dos efeitos discursivos abre possibilidade para entendermos as identidades gênero como mutáveis e variáveis, criadas e sustentadas nas dinâmicas discursivas, numa lógica que engendra corporalidade e linguagens.

Essas questões podem ajudar-nos a entender as identidades como construídas em ações de *performatividades*. A teoria da *performatividade* descrita por Butler (1990) coloca em xeque visões essencializadas das identidades de gênero e refuta o determinismo biológico, que muito colabora na cristalização dos discursos sobre a natureza dos corpos femininos e masculinos. *Performatividade* é tomada aqui como “as condições que fazem a *performance* possível” (PENNYCOOK, 2007, p. 28). Desse modo, dizer que as identidades são performáticas é dizer que são construídas em *performances*.

Butler (1990) afirma que a linguagem (aqui, a imagem como uma delas) que se refere aos corpos não apenas faz uma constatação ou uma descrição, mas constrói aquilo que nomeia no momento em que se dá a nomeação. A autora (1990) convida a pensar o gênero como sendo

construído em processo, sendo social e historicamente situado. Essa posição teórica de Butler (1990) posiciona os significados sociais como reiterados e ressignificados em processos discursivos, ou melhor, como “processos que estão continuamente em construção, sendo feitos e refeitos com idas, vindas, cortes, recortes e entrecortes” (MOITA LOPES, 2008, p.135). A noção de *performatividade* em Butler (1990) está associada a uma história de repetição e de efeitos.

Nesse sentido, são as performances da linguagem e da identidade que produzem e sustentam a coerência e a continuidade daquilo que é potencialmente significado. Para Butler (1990, p. 8), “nesse caso, não é a biologia, mas a cultura que se torna destino”.

O QUE A ESCOLA TÊM A VER COM ISSO?

As formações discursivas da propaganda, da ciência, dos discursos tecnológicos, da própria escola interferem na vida simbólica das crianças. As imagens, com suas cores cada vez mais fortes, evidenciam concepções corporais e de gênero. Como diz Le Breton (2010), o corpo é lugar de encontro de práticas sociais, de construção identitária de vida individual e coletiva, de vivência de mitos e de fantasias.

Ao chegarem à escola, as crianças trazem consigo um arcabouço cultural e social que caracteriza seu cotidiano extrassala. Muitas vezes na própria escola, nas salas de aula se mantém e/ou ainda reforçam essas experiências corporais e de gênero. Diante dessa bagagem social e cultural, é impossível desconsiderar o cotidiano e planejar um currículo aleatório, descontextualizado dessa realidade. Nota-se que muitos professores têm dificuldades em considerar o contexto cultural e social dos alunos e problematizá-lo. Como dizem Mario e Diana Corso (2012), nossa formação intelectual foi feita ouvindo falar mal da indústria cultural, principalmente a americana, e de Disney, quase sempre com uma crítica azeda e apocalíptica. O fato é que pouco se vê pais e, sobretudo, educadores contemporâneos discutirem o papel da indústria cultural Disney em seu amplo espectro e menos ainda se pensarmos em discussões sobre seu possível e provável papel formador de identidades de gênero. Minha intenção é fazer uma aproximação sem tantos preconceitos, mas sem, tampouco, aderir à visão do consumidor idiota que acha que o mundo *kitsch* de Disney é o vestíbulo do paraíso. Disney interessa-nos porque lida com sonhos, recria mitos e referências corporais e fornece uma quantidade enorme de materiais para discutir as questões de gênero.

A provocação aqui é para que a escola dialogue. É o diálogo das diversidades de posições identitárias de gênero. No momento em que a escola deixa as crianças se fecharem em posições “fixas”, promovendo o convívio entre iguais e fazendo e/ou reforçando posições entre iguais, ela falha tremendamente na sua missão de educar. Entendo, pois, que cabe à escola também colocar sob tensão esse empobrecimento das experiências corporais e de gênero.

Tentei destacar neste artigo o quanto as construções das relações de gênero também têm suas bases num conjunto ampliado de artefatos e espaços, mas reconheço que a escola têm papel importante na desmistificação dos estereótipos corporais e de gênero. A escola pode incluir, entre seus conteúdos, a problematização de referências corporais e de gênero, procurando desmistificar preconceitos construídos culturalmente que muitas vezes acabam acirrando disputas e até excluindo os que não se enquadram em determinado “modelo”.

Parece necessário olharmos com mais cuidado para as relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar. Ainda, é preciso que atentemos aos artefatos culturais na forma como organizamos e selecionamos os conteúdos, no modo como transpomos didaticamente os mais variados saberes. Essas dimensões que fazem parte do cotidiano informam, prescrevem e posicionam os sujeitos e, por isso, talvez possam ser objetos do currículo de uma escola.

Finalizo esta argumentação salientando a importância de a educação problematizar as questões aqui discutidas. Para tanto, as imagens teriam que entrar no planejamento do/a professor/a como forma de experiência dialógica, capaz de afiar o senso crítico sobre as culturas visuais no sentido mais amplo do termo. Acredito que essa via favorece o experimentar das próprias crianças, abrindo caminho para o diálogo, marcado pelas peculiaridades que envolvem as formulações das crianças. Entendo que as conformações corporais e de gêneros têm que ser chamadas à discussão.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

CORSO, Diana. CORSO, Mário. Quem tem medo de Disney World? Disney <http://www.marioedianacorso.com/quem-tem-medo-de-disney-world>. Acesso 2012.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07945int.rtf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Gilles Deleuze**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GOFFMAN, Erving. Estigma (Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada). Rio de Janeiro; Guanabara. YOSHIMURA, K, (1988) "Os Deficientes Também São Gente". EUA, 1988.

GRIFFIN, Pat. **Gender as a socializing agent in physical education**. Templi: & shemp, 1989.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

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

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**. UFF. Niterói, n.27. 2.sem. 2008.

MOTA-RIBEIRO, Silvana.: **Retratos de Mulher: construções sociais e representações visuais no feminino**. Porto, Campo das Letras, 2005.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a confrontação da pedagogia moderna**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

NOVAES, Joana. (2001) **Perdidas no Espelho? Sobre o culto ao corpo na sociedade de consumo**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, Puc-Rio.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PENNYCOOK, All. Performance and performativity. In: PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. New York: Routledge, 2007.

SILVA, Ana Márcia. **As práticas corporais na contemporaneidade: pressuposto de um campo de pesquisa e intervenção social**. Florianópolis: Naemblu Ciência e Arte, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TSEËLON, Efrat. *The Masque of Femininity*. London: Sage Publications, 2005.