



QUAL O PREÇO DE SER MENINA?

Maria Simone Vione Schwengber¹

UNIJUÍ -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIJUI/CNPQ

Resumo

A presente pesquisa, inspirada no campo dos estudos de gênero, trata das relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças na família e analisa as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expectativas corporais esportivas de meninas e de meninos. A proposta neste artigo é a de responder a seguinte questão: quem e o que se fala sobre as expectativas corporais esportivas das meninas e dos meninos? Para essa discussão, selecionei uma matéria publicada na revista *Pais & Filhos*. Neste momento de análise, destaco que os modos como a mãe orienta a educação de meninos e meninas evidenciam o processo discursivo de configuração de identidades pautado por modelos pedagógicos bastante tradicionais (menina não pode jogar) e por conceitos que parecem ser propagadores de desinvestimento da feminização esportiva.

Apesar de todas as formas de controle identificadas na orientação da mãe, a menina encontra apoio no menino, encontrando brechas no gerenciamento e criando estratégias de resistência.

Palavras-chave: Práticas corporais. Práticas esportivas. Gênero. Família.

Apresentação do Tema de Pesquisa

Este artigo, inspirado no campo dos estudos de gênero, trata das relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças na família e analisa as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expectativas corporais esportivas de meninas e meninos. Busco ainda identificar a relação da família com as ações prescritas pelos discursos das práticas corporais e esportivas.

Lanço a seguinte pergunta de pesquisa: quem e o que se fala sobre as expectativas corporais das meninas e dos meninos? Para essa discussão, selecionei uma matéria da revista *Pais & Filhos*. No contexto da mídia brasileira direcionada à família, ressalto a importância dessa publicação, tida como “a mais tradicional revista da família brasileira” (MIRA, 2001, p. 112). Observei as imagens que frequentemente integram os textos na revista não como peças ilustrativas, mas como prática discursiva. Soares (2002) e Goellner (2003) ensinam que as

¹ Professora orientadora. Professora do Curso de Educação Física e do Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Participante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge), vinculado ao PPG-EDU da UFRGS. e do grupo *Paidotribus* da Unijui.

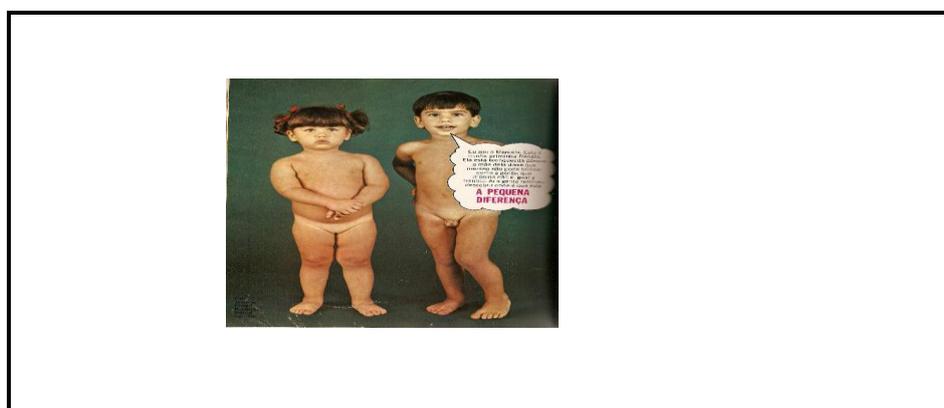
imagens não são independentes, pois estão ligadas a determinados regimes de poder e movimentam significados, induzindo a que se vejam algumas coisas em detrimento de outras.

Procurei fazer neste artigo um exercício de problematização da categoria gênero, recorrendo a Meyer (2004), que destaca alguns pressupostos: assumir que as diferenças corporais entre meninas e meninos são construídas social, cultural e discursivamente; problematizar as relações de poder em que essas diferenças são produzidas, vividas; e operar com a pluralidade e a provisoriabilidade do viver e definir o gênero em diferentes tempos e lugares (neste caso, a família).

Vale destacar que a referência à expressão *família* não implica a consideração de que exista um modelo único e ideal. Entendo que existem diferentes configurações na definição de família em função das experiências e dos contextos culturais em que as famílias estão inseridas (FONSECA, 2000).

Meninos, meninas e as expectativas corporais: implicações da família

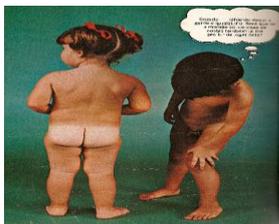
Ao refletir sobre as diferenças corporais de meninos e meninas no âmbito da mídia, é possível pensar, como mostra o diálogo abaixo, em uma pedagogia do gesto e da vontade, dos modos de ser meninos e de ser meninas, configurando-se, assim, uma “educação dos corpos” (GOELLNER, 2003). Entre as páginas 22 e 25 da edição de maio de 1982 da revista *Pais & Filhos*, há um suposto diálogo entre um menino e uma menina carregado de expressões e gestos (indagações, caretas, piscar de olhos, sorriso desconfiado), de perguntas e reflexões, aproveitando o mote da pequena diferença (de)marcada pela mãe. O menino, bastante intrigado (mais do que a menina), faz reflexões curiosas acerca das orientações contraditórias da mãe.



Menino: Eu sou Marcelo. Esta é minha priminha Renata. Ela está bronqueada porque a mãe dela disse que menina não pode brincar com a gente, que menino não é igual a menina. Aí, a gente resolveu descobrir onde é que está a pequena diferença.



Menina: É... Mas mamãe falou que menina tem que ser comportada. Será que brincar de chutar a bola é ser descomportada?



Menino: Não liga, não, ô Renata. Não é por causa de uma diferencinha de nada que a gente não vai poder brincar, ora! A gente dá um jeito. **Menino:** Gozado... Olhando daqui a gente é igualzinho. Será que se a mamãe me visse de costas também ia me proibir de jogar bola?



Menina: Então por que menina tem que ficar quieta? Pensando bem, a diferença nem é tão grande assim...

Menino: Sabe, Renata, acho que esse negócio da diferença não tem nada a ver com a brincadeira, não. A gente joga bola com o pé, e seu pé é igual ao meu.

Figura 1 – Matéria *A pequena diferença*, da revista *Pais & Filhos*, 1982.

É importante pensar, a partir desse diálogo, como a família (a mãe) age, como valoriza e nomeia determinados comportamentos (modos de ser) 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. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um processo cultural. É nesse sentido e sob essa perspectiva conceitual que faz sentido 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 aqui em um espaço, como no universo da família.

Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e que essas condições são produzidas pela história e pela cultura. Não são fundadas apenas na ordem da natureza (corporal), sendo da ordem do *vir a ser* e do fazer, da produção. É “a civilização como um todo que produz” a posição de gênero (BEAUVOIR, 1980, p. 301). Para Butler (1999), o processo de generificação torna-se dizível desde a vida intrauterina. Ela lembra que a

[...] emergência recente de ecografias transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele” ou em “ela”: nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é retirada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 1999, p. 161).

Desse modo, pensar as questões de gênero, como diz Louro (1997, p. 127), é “pensar a educação de homens e mulheres, meninos e meninas para muito além dos limites que a temos pensado”. É pensar que até mesmo o recém-concebido, a criança, “não é outra coisa senão aquilo que colocamos nele”, como afirma Larrosa (2001, p. 187). Para Louro (1997, p. 112), a partir da declaração “é menino” ou “é menina”, começa-se uma “espécie de viagem”, instala-se um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo e/ou uma direção. Constituímo-nos como sujeitos generificados desde muito cedo, desde o momento da concepção. São os rituais, os discursos, as práticas educativas da cultura que permitem que essa constituição seja costurada.

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.

Essa imbricação tem um lugar particular que ressalta a necessidade de entendermos 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, refuta o determinismo biológico, que muito colabora na cristalização dos discursos sobre a natureza dos corpos femininos e masculinos. *Performatividade* tomo aqui como “as condições que fazem as *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 que se refere aos corpos não apenas faz uma constatação ou uma descrição, mas que no momento que nomeia, constrói aquilo que nomeia. Então Butler (1990) convida a pensar o gênero como sendo construído em processo, que é sócio e historicamente situado. Essa posição teórica da Butler (1990) posiciona os significados sociais como reiterados e re-significados 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 se torna destino”.

Meyer (2003) aponta a “cultura (em sentido lato) como responsável pelas transformações dos corpos em entidades generificadas e socializadas, por meio de redes de significados. Em outras palavras, o humano se constitui em um emaranhado de normas que regulam e materializam as identidades. Essas normas são reiteradas, repetidas e ganham força de ação e estabilidade nos processos interações com as práticas sociais e culturais. Nesse sentido, destacamos a cultura como destino (BUTLER, 1990), já que os efeitos dos agenciamentos, pela repetitividade discursiva, criam padrões e formas de vida. Contudo, esses padrões, mesmo que aparentemente fixos, por serem produtos das práticas discursivas, podem ser re-marcados, remodelados, já que somos seres construídos em e por atravessamento identitários *performáticos*.

Segundo Meyer (2004, p. 12), não podemos deixar de perceber que os processos que nos educam – na família e, neste caso, também na revista – “são conflituosos, instáveis e recheados de disputas e é no interior dessas disputas [...] que se constrói aquilo que

reconhecemos como certo/errado, normalidade/desvio, nós/eles, homens/mulheres, meninos e meninas”. Assim, partindo da premissa de que não há uma identidade de gênero fixa, verdadeira e pré-existente e de que gênero são *performances*, ressaltamos a noção da corporalidade como variante que “importa” na construção de “gênero inteligíveis” (BUTLER, 1990). Nossos corpos se materializam na dinâmica discursiva. As identidades de gênero se manifestam em regimes de diferenças, e, num jogo de referências.

Observa-se, a partir do diálogo abaixo, que as crianças não sabem o que diferencia um menino de uma menina.

<p>Menino: Gozado... Olhando daqui, a gente é igualzinho. Será que se a mamãe me visse de costas também ia me proibir de jogar bola?</p> <p>(PAIS & FILHOS, v. 4, n. 9, p. 22-25, maio 1982).</p>
--

Como se vê, o corpo, a condição material (física) e as diferenças entre masculino e feminino parecem não ter importância para as crianças pequenas. Assim parte da compreensão de identidades de gênero enraizadas historicamente em discursos e crenças, que se engaja num constante processo de citação da materialidade dos corpos, que segundo Butler (1990) “não se conformam nunca”.

Na realidade, são os adultos que demarcam, desde o início, a diferença dos corpos. No caso do diálogo, a mãe diz que menina que não pode brincar com menino, que menino não é igual a menina; para as crianças, é difícil de entender por que não podem brincar juntos e qual é essa diferença. É importante pensar o quanto o corpo representa justamente essa indissociabilidade entre natureza e cultura. Se, por um lado, há um patrimônio biológico universal que torna todos os humanos membros de uma mesma espécie, por outro, há construções educativas diferentes para meninos e meninas. Assim, o corpo torna os homens e as mulheres iguais, porém também os torna diferentes. Nessa afirmação, há algumas implicações.

Logo que as crianças nascem, cuida-se de nutrir seus inconscientes, primeiramente, com o modo como se comporta, com quais atividades uma menina e um menino devem se envolver. Como também se observa no diálogo, a mãe opta por um padrão de tratamento para cada gênero: menina tem que ser comportada, não chutar bola, não jogar futebol, ser passiva. Talvez essa mãe inconscientemente queira que a família mantenha os gostos e o estilo de vida (passivo) semelhantes aos dela. Para Daolio (2004), geralmente se tem uma expectativa de o

macho ser altivo, seguro, ativo, ágil; já sobre da menina paira uma névoa de delicadeza, passividade e cuidados.

Desse modo destacamos a condição sobreposta, da figura masculina sob a feminina, e como as relações de gênero têm sido construídas a partir de binarismos, distinguindo nesse caso pelo discurso da mãe, o feminino e o masculino em ativo/passivo, forte/frágil, vulnerável/valente. As diferenças de gênero expressam-se, desde a infância, materialmente nos corpos e, os discursos presentes produzem verdades sobre os sujeitos, suas posições, e sobre seus corpos, suas habilidades (LOURO, 1997). Assim sendo, nesse caso, destacamos que a menina, na relação estabelecida entre os gêneros, é vista como o lado oposto ao primeiro elemento o menino o que pode (o mais forte da corda) e o segundo elemento a menina inferior ao primeiro (a corda arrebenta quase sempre do lado mais fraco). As forças parecem iguais, ou melhor, as condições parecem iguais, mas um lado vai sendo consumido pela força do outro lado e de repente a vida arrebenta.

Assim, a cultura – e incluo aqui a cultura familiar – produz determinadas identidades, como destaca Meyer (2004). O conceito de identidade de gênero apresenta íntimas conexões com a realidade social, pois essa identidade

[...] não é algo que encontremos, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade é um processo. As identidades sociais surgem em manifestações de discurso, pois, embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem, nos discursos (SILVA, 2002, p. 124).

A identidade de gênero constitui uma extensão da liberdade da condição humana, sendo instável, transitória e aberta à redefinição permanente. A identidade não é algo que exista *a priori*; ela é constituída (SILVA, 2002). A identidade não está ligada a ser, mas a estar, ou, mais especificamente, a representar. Sendo a identidade uma construção social e não um dado herdado biologicamente, ela se dá no âmbito das representações. Desse modo, as produções identitárias do *bom menino ativo*, da *boa menina ativa* e de quem pode ser esportista (ou não) são demarcadas em contextos específicos, como os familiares, como se vê no excerto abaixo:

Menina: Pensando bem, a diferença não é tão grande assim...

Menino: A gente joga bola com o pé, e o seu pé é igual ao meu.

(PAIS & FILHOS, v. 4, n. 9, p. 22-25, maio 1982).

Observando o diálogo com mais atenção, ainda podemos perceber que as crianças não se diferenciam corporalmente. O enunciado “o seu pé é igual ao meu” contribui para mostrar a relação de igualdade corporal entre meninos e meninas. Porém, quem coloca isso sob suspense é o adulto (feminino, a mãe), criando uma segmentação por gênero. Logo, já na família observa-se, nesse caso, que toda uma presença indutora de hábitos está a apoiar e a alimentar tal iniciativa nos modos de se relacionar com os esportes.

Questiono:

Por que as mães sempre acham que menina não sabe jogar futebol?

Margareth Rago (2000) ajuda-nos a entender que há uma “colonização da mulher”, em que o modelo imaginário, “de feminilidade, de mulher passiva, recatada talvez constitua ainda peças mestras de um jogo de agenciamentos das ‘relações intrafamiliares’”. O corpo feminino é tornado visível em sua negatividade, no chamamento da mãe. De forma por vezes dolorosa, em rituais avaliativos constantes, as meninas são tidas como as que têm um corpo atrofiado, inadequado, sem tônus, sem *jeito* para o esporte. Aprendem, desde muito cedo, a olhar para seu corpo com desgosto e a conformar-se com ele. Del Priore (1997) destaca que talvez uma parte da história das mulheres passa também pela história daquelas palavras que as mulheres ouviram ser-lhes dirigidas, que a história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, do trabalho, da mídia, da leitura. É a história de seu corpo, de sua sexualidade, da violência que sofreram e praticaram.

Observando-se as expressões discursivas da mãe no diálogo destacado pela revista, percebe-se que a condição da menina comportada que não joga futebol é construída pela mãe, que a coloca na posição de não saber jogar futebol. Essa é uma construção discursiva que a mãe coloca à menina – esta, em condição inferior – por meio da linguagem. Segundo Bordo (1980), o preconceito estigmatizante² regula nossas vidas e nossos corpos, sendo muitas vezes passado por uma mulher, a própria mãe. Ela é também portadora dos preconceitos inerentes a uma cultura, colocando-nos diante de discursos e atitudes, no caso, menos ativas, e passando-

² Refero-me ao estigma como uma marca social da pessoa na vida íntima, chegando muitas vezes a alterar a autopercepção do indivíduo. Erving Goffman (1988) diz que o estigma não é somente relacionado a um defeito físico, mas também a uma organização socialmente estereotipada, podendo esta afetar a identidade pessoal.

nos o seu sentir-se desvalorizada corporalmente. Nesse contexto, podemos supor que a mãe (...) talvez revele inadvertidamente, num nível bem básico as memórias de (des)valia corporal no nível de um subconsciente que é ao mesmo tempo individual e coletiva (BORDO, 1980).

Nessas cenas do diálogo analisado, também é possível observar que, apesar de toda a bagagem de estereótipos da mãe, as crianças ainda encontram espaços para desafiar – sobretudo o menino, que ajuda a menina a reagir, questionando e não aceitando essa penitência. Sendo assim, as crianças resistem à pressão de determinadas expectativas corporais e encontram brechas no gerenciamento do dia a dia, criando estratégias.

Tornar-se homem ou tornar-se mulher, nos processos de socialização, dá-se de forma contínua, iniciando-se na família e sendo reforçado em outras instituições. Entendo esse processo de socialização como algo sempre incompleto, que ocorre ao longo da vida. Nesse processo longo e inacabado, distinguem-se duas fases: socialização primária e socialização secundária. A família é considerada como socialização primária, como contextos que se fazem sentir desde muito cedo numa atmosfera emocional, em aprendizagens iniciais. Melhor dizendo, a autopercepção corporal organiza-se durante a relação objetal, desde quando a criança nasce; sua relação com a mãe ou com pessoas que a cuidam é que será capaz de confirmar seu autoconhecimento corporal. Neto (2000) descreve que as outras instâncias de socialização, chamadas secundárias, são a escola, os grupos de pares, os meios de comunicação social. No entanto, destaco que essas instâncias não têm o mesmo peso no processo de socialização.

Infelizmente, a ideia de fracassos do corpo feminino se reproduz em contextos culturais, como os da escola, sobretudo nas aulas de Educação Física. Há um movimento chamado de feminização do magistério, e as imposições corporais e sociais muitas vezes entram num ciclo sem fim e repetem-se. Em algumas aulas de Educação Física, as meninas ainda são consideradas como estranhas, *fora do lugar*. Ao ser considerada *o outro*, a menina é marginalizada. Destaco a educação escolar, como espaço público (assim como outros espaços), como um caminho privilegiado para contrapor os estereótipos de gênero produzidos, no caso na família. Uma nova ordem passa pela superação de resquícios e apela para um posicionamento político. A análise crítica é um dos vetores que podem rasgar, fissurar as tramas dos discursos limitadores das condições femininas, sejam ela familiares, escolares ou outras.

Conclusão: avançar é preciso

Estamos no início de um milênio, momento importante para pensarmos de que forma as mulheres, as meninas, cada vez mais produtivas e ativas na vida social, desempenharão sua posição no universo esportivo. Hoje, os estudos de gênero nos dão a oportunidade de construir outra história das mulheres no esporte. É dessa forma que entendo que será possível desmistificar muitas definições que interpretam a diferença como sinônimo de fragilidade. Como nos lembra Goellner (2005, p. 4), “afinal, não podemos esquecer que, na sociedade contemporânea, o esporte é um palco privilegiado para a exposição de corpos que, ao exibirem-se e serem exibidos, educam outros corpos”. Torçamos para que nos eduquem nomeando-nos como “Meninas de Ouro”, pois, como nos ensinam as crianças do diálogo, “pensando bem, a diferença não é tão grande assim, a gente joga bola com o pé, e o seu pé é igual ao meu”. É possível observar que o discurso da igualdade de direitos está presente nas falas das crianças. Mas, se este discurso está presente, ele é ao mesmo tempo contrariado pelas falas encontradas no discurso da mãe.

Por isso a escola como um espaço que faça eco, barulho, ruptura em relação ao peso da tradição familiar quanto a divisão das posições de gênero nos processos de socialização. É necessário que façamos uma reflexão sobre as práticas discursivas (da familiar) para podermos contribuir de forma ativa para a desconstrução dos estereótipos de gênero. O contexto escolar e as aulas de Educação Física como geradores de dinâmicas que, pelas suas escolhas e expectativas contribuam para um mundo mais equitativo. O discurso da igualdade parece que já faz parte dos discursos das crianças, no entanto, acreditamos que ainda falta um longo caminho a percorrer no sentido da cidadania plena de ambos os gêneros.

Diante dessa perspectiva conceitual, conclui-se que se torna impossível falar de uma identidade de gênero (e de esporte) única e acabada, conforme considera Bauman (2005, p. 17):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento como para a identidade. [...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e, então, lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais –

mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

Nesse emaranhado inseguro e imprevisível, a identidade não é construída apenas com relação afins - "eu quero ser" - parece ser também com relação aos meios eu posso ser. Mais precisamente as identidades parecerem ser uma tarefa política. O esporte é um dos segmentos fundamentais na construção da identidade sociocultural contemporânea. Concluímos que há necessidade de uma equidade de oportunidades e incentivos para ambos os gêneros.

Qual o preço de ser menina? Título deste artigo resume já na partida as experiências corporais de uma menina, plena de percalços e obstáculos. Apostamos que as diferenças corporais entre meninos e meninas sejam fonte de enriquecimento e não de desigualdades. Tomamos as palavras de Moreno (1999) que diz que a escola contemporânea pode vir a ser o espaço social para reflexão e transformação das relações de gênero. Acredito também que não se possa mudar as relações de gênero apenas partir da escola, mas talvez pode a escola “lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher” por novas formas de viver e organizar as relações de gênero (MORENO, 1999, p. 80).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BORDO, Susan (1980). Organized Sex. *Cross Currents*, v. 30, n. 3. **The Flight to Objectivity: Essays on Cartesianism and Culture**. New York: SUNY Press.

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

DAOILO, J. **A cultura do corpo**. São Paulo: Papyrus, 2004.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**. Porto Alegre: Editora Universitária UFRGS, 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____, Silvana. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**. V. 8. N. 1, (2005)

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

LARROSA, Jorge. **Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

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.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser meninos e meninas: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

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. p.33-50.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar - Brasil 1890 -1930**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

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

PAIS & FILHOS. **São Paulo: Bloch e Manchete**, anos 1-42. (Coleção).

