



O Campo da Comunicação/educação e as Questões de Gênero e Sexualidade: Reflexões sobre algumas Jovens e um Coletivo Feminista¹

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha²
Mestranda pela ESPM/SP

Resumo

O presente artigo resulta de um exercício para aproximação e contato com nosso objeto de pesquisa de mestrado: um Coletivo Feminista formado por estudantes do ensino médio de um colégio particular de São Paulo. Adotamos, como aportes metodológicos, nessa fase inicial e exploratória da pesquisa, a partir dos autores Guber (2012), Oliveira (2006) e Oliveira (2014), as técnicas de observação e observação participante, oriundas de uma inspiração etnográfica. Através de nosso contato com o campo buscamos observar quais as mediações e as negociações de sentido envolvidas no processo de aproximação dessa juventude com a temática do gênero e da sexualidade. Para tanto, elegemos como aportes para aproximação teórica do nosso objeto autores como Miskolci (2014), Lopes Louro (2000), Baccega (1994; 2001; 2008; 2009), entre outros.

Palavras-chave: Comunicação/educação; juventude; coletivo feminista; gênero e sexualidade.

Introdução

O desconhecimento acerca das questões de gênero e sexualidade gera consequências que, do ponto de vista da dignidade humana, são inadmissíveis. Voltamos nosso olhar para tais consequências que vão desde as violências perpetradas às mulheres (física, psicológica, sexual, simbólica, patrimonial/econômica), em razão

¹ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 8 (GT08) – Comunicação, educação e consumo, do 5º Encontro de GTs - Comunicon, realizado nos dias 5, 6 e 7 de outubro de 2015.

² Mestranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM/SP, desde março de 2014. Graduada em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda, ESPM/SP, dezembro, 2014). Graduada em Direito pela PUC/SP (dezembro, 2005). E-mail: camilla@costarocha.com.br



de uma cultura machista instaurada e vigente, até o assassinato de homossexuais, travestis e transexuais.

Frente a isso, nos propusemos a observar as diferenças na veiculação e na troca de informações acerca das questões de gênero e sexualidade, por parte da mídia dita de “massa” e os conteúdos que veiculam na internet, em páginas específicas. Pudemos vislumbrar uma maior amplitude no debate através da internet, principalmente através de páginas de conteúdos que colocam, no centro das discussões, as pautas das minorias, ventilando suas questões prioritárias.

Através da observação dessas páginas, em especial a de um Coletivo Feminista, conduzida por jovens do ensino médio de um colégio de São Paulo, passamos a nos perguntar qual seria a relação dessa juventude com a temática do gênero e da sexualidade. Isso porque aquelas jovens estavam debatendo e fomentando com subsídios, conteúdos que são muitas vezes ignorados por uma grande maioria da sociedade.

Dessa maneira, surge nosso interesse em buscar as mediações e as negociações de sentido envolvidas no processo de aproximação dessa juventude com a temática do gênero e da sexualidade, bem como em investigar o que tais questões comunicam, e como os sentidos que reverberam são consumidos. E, por fim, pesquisar as intersecções desses processos com o campo da comunicação/educação.

Temos, para tanto, como objeto definido para nossa pesquisa de mestrado, as jovens atuantes no Coletivo Feminista³, tanto as suas aproximações com as questões de gênero e sexualidade quanto as suas produções. Tal Coletivo constitui-se em um grupo de cunho feminista, formado por algumas estudantes do ensino médio, que buscam estabelecer, dentro da escola, um espaço que independentemente da mesma, possa propiciar o debate de questões concernentes às temáticas de gênero e sexualidade.

³ Optamos por manter quaisquer nomes possíveis de gerar identificações em sigilo por ainda estarmos em uma fase exploratória da pesquisa, sem que os devidos termos sobre a mesma estejam acordados e aceitos integralmente.



Uma vez despertado nosso interesse em conhecer essa juventude, entramos em contato com as meninas e pudemos conhecer, no colégio, a dinâmica do Coletivo. Tal ida a campo acabou transformando-se em uma oportunidade para um exercício, a partir do qual pudemos redimensionar o nosso objeto, inicialmente definido para nossa pesquisa de mestrado. Tendo isso em mente, propomos, neste artigo, trazer algumas das reflexões acerca desse exercício.

Incorporamos contribuições dos autores OLIVEIRA (2006), OLIVEIRA (2014) e GUBER (2012), na qualidade de aportes metodológicos, o que permitiu estarmos atentos e com olhar aberto, no campo de pesquisa. Nossa intenção, ao ir a campo, era a de que pudéssemos compreender aspectos do nosso objeto antes desconhecidos, tornando necessário então, o seu redimensionamento.

Isso porque, especialmente no que concerne às tais temáticas, de gênero e sexualidade, acreditamos que, estar em campo permite descobrir como as pessoas, em especial essas estudantes do ensino médio, se relacionam com a “imposição social de normas e convenções culturais que, de forma astuciosa e frequentemente invisível, nos formam como sujeitos, ou melhor, nos assujeitam” (MISKOLCI, 2013, p. 29).

Acreditamos ser o contato direto com as questões colocadas a partir do gênero e da sexualidade um dos caminhos possíveis para pensar e olhar a realidade para além dos estigmas erigidos pela mídia sobre aqueles que têm sua subjetividade, muitas vezes, mutilada.

Ao voltar nossa atenção para os conteúdos midiáticos relacionados a gênero e sexualidade, percebemos a circulação de matérias jornalísticas do *mass media* que vêm traduzir concepções ditas “corretas” que se alinhariam, como ensina Lopes Louro (2000), com a norma definida socialmente, qual seja, a do homem branco, heterossexual, de classe média e cristão. Lopes Louro nos diz que, à parte dos considerados “normais”, encontram-se os demais (LOURO, 2000). E ao *mass media* não interessa debater conteúdos – tais como questões de gênero e sexualidade –, que ameacem a hegemonia dos “normais” mas antes, e sobretudo, interessa reforçar ainda mais os seus estigmas e/ou ampliar o fosso de suas invisibilidades.



Como exemplo, temos as repercussões midiáticas acerca da 19ª Parada do Orgulho LGBT, realizada no dia 7 de junho de 2015, em São Paulo⁴. Podemos perceber que boa parte das matérias veiculadas intenta traduzir os acontecimentos envolvendo gênero, como por exemplo a Parada Gay, porém de antemão confundem o que é gênero e o que é sexualidade. E será a partir desse “não entendimento”, a respeito da natureza do conteúdo sobre o qual se comunica, que determinado veículo midiático dará a “conhecer” ao seu público, questões que desconhece sobre gênero e sexualidade. Ou seja: o desconhecimento do emissor buscando sanar o desconhecimento do receptor. Podemos dizer que é caminho de mão única, cuja chegada aponta para o ponto lógico da ignorância.

Assim, estar *in loco*, ou seja, ir a campo, se torna necessário, pois permite que contatemos, por nós mesmos, aquilo que pretendemos investigar. E, neste sentido, vamos ao encontro do que nos ensina Baccega (2001):

O desafio, hoje, é a interpretação do mundo em que vivemos, uma vez que as relações imagéticas estão carregadas da presença da mídia. Trata-se de um mundo construído pelos meios de comunicação, que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos compreender esses temas (BACCEGA, 2001, p. 9).

Aceitamos o desafio e o incentivo proposto pela autora quanto a percorrermos o caminho inverso, qual seja, desvendar os mecanismos da edição promovida pelos meios de comunicação para então conhecermos o mundo “desvelado” e agirmos com e sobre ele (BACCEGA, 1994).

Metodologia em Campo

⁴ “Deputados evangélicos e católicos fazem ato contra parada gay”. Disponível em: http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/06/deputados-evangelicos-e-catolicos-fazem-ato-contra-parada-gay.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=g1; “Crucificação na parade gay é alvo de polêmica com religiosos”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1639631-atriz-que-encenou-crucificacao-na-parada-gay-recebe-ameacas.shtml>. Acesso em: jun. 2015.



Oliveira (2006), a partir de sua formação antropológica, nos auxilia no movimento de colocarmos em questão, quando de nossa ida a campo, os atos cognitivos do olhar, ouvir e escrever, para que sejam revelados, a partir deles, sentidos outros. É o que diz o autor sobre o pesquisador se cercar de teorias para poder ver seu objeto, ouvir com o mínimo de ruído insignificante e escrever não só para elaborar esse “visto e ouvido”, mas também para pensar a partir do que processou em campo (OLIVEIRA, 2006).

A fim de entrarmos em contato com o nosso objeto, realizamos duas visitas ao colégio⁵, para conhecermos o coletivo feminista e as jovens estudantes que delem fazem parte. Em razão da semana de provas que se aproximava junto ao final do semestre, bem como a semana cultural que tomaria o colégio um pouco depois de nossas visitas, não foi possível conhecer todas as meninas do coletivo.

Em face da brevidade de nossa permanência em campo, e, dada a natureza de nossa aproximação, apenas para um primeiro contato, podemos dizer que apenas nos inspiramos no método etnográfico. Isso porque, em nossas incursões, utilizamos duas de suas técnicas, quais sejam, a observação e a observação participante, advindas desse método (OLIVEIRA, 2014). Como exemplo de atividades que a observação participante pode envolver, Guber (2012) traz as seguintes:

integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político (GUBER, 2012, p. 51)⁶

Desta feita, nos valem de tais técnicas para, em uma primeira visita, observar e conversar com algumas jovens e, em seguida, participar de uma discussão em grupo espontânea surgida entre as estudantes. Todavia, frisamos não termos nos valido do método etnográfico, com a multimetodologia que o compõe (Oliveira,

⁵ As visitas ao colégio foram realizadas nos dias 2 e 9 de junho de 2015, no período entre as aulas da manhã e da tarde, quando o coletivo se reúne para as reuniões que acontecem, majoritariamente, às terças e quartas.

⁶ “integrar una equipe de futebol, residir com a população, tomar mate e conversar, fazer compras, dançar, cozinhar, ser parte de brincadeiras, confidências, declarações amorosas e agressões, assistir a uma aula na escola ou a uma reunião de um partido político” (GUBER, 2012, p. 51, *tradução livre da autora*)



2014). Antes, essa nossa aproximação com o campo é fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória, com a intenção de estarmos próximas do nosso objeto, observando e participando.

O Desvelar de um Primeiro Olhar Para as Interdependências

Tendo refletido sobre nosso objeto e as motivações que nos levaram ao campo, bem como acerca da metodologia da qual nos valem, passamos então ao campo propriamente dito. Ressaltamos que o presente artigo comunga a descrição do diário de campo, tal qual realizada no momento da pesquisa *in loco*, bem como, a reflexão analítica incorporada, *a posteriori*, trazendo nesse mesmo espaço, portanto, tanto uma, quanto a outra. Nesse sentido, nos sintonizamos com Burke (2012), para quem há que se analisar a informação a fim de que seu estado cru dê lugar ao cozido, transformando-se, assim, em conhecimento.

Das contribuições que Winkin (1998) oferece para os pesquisadores da área da comunicação sobre o trabalho de campo, cabe destacar a relação que o autor considera como estabelecida entre o diário e o pesquisador. Para Winkin (1998), o diário de campo é tal qual uma intermediação que comunga, no corpo do pesquisador e na materialidade do papel e da caneta, a organicidade da realidade empírica.

Tendo em mente, portanto, o diário de campo como sendo esse “lugar do corpo-a-corpo consigo mesmos, ante o mundo social estudado” (WINKIN, 1998, p. 138), adentramos no colégio munidos de nossa caderneta de anotações a fim de registrarmos os sentidos lançados pelos atos cognitivos do olhar e do ouvir, processados e pensados no escrever (OLIVEIRA, 2006). Atos estes que têm lugar em nosso corpo e fora dele. Ou seja, pesquisa feita de apreensão corpórea dos sentidos, que se transforma em espaço aberto para que reflexões germinem.

Em nossa primeira visita, teve lugar uma observação não participante, afeita a desfazer-se de quaisquer possíveis “prés” conceitos, noções, julgamentos, concepções, entre outros, para que, como nos ensina SANTOS (1987), a reflexão



hermenêutica empenhada pudesse “transformar o distante em próximo, o estranho em familiar” (SANTOS, 1987, p. 10), a fim de que o objeto

‘nos fale’, numa língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a auto-compreensão do nosso papel na construção da sociedade (SANTOS, 1987, p. 10)

Tão logo entramos, pudemos observar *a comunhão de uma juventude múltipla. Várias tribos convivendo no mesmo espaço. Uma convivência que mistura desde estilos até idades*⁷. A escola, ambientada em um *local arejado, cheio de verde, que transmite uma sensação de organicidade, um ar livre onde coexistem jovens com roupas e estilos fora do “mainstream” da moda padrão dita “de praxe”, como por exemplo, uma menina com meio de futebol vermelho, tênis all star amarelo e moletom branco cobrindo o shorts ou saia (que não podemos ver)*.

Nos dizeres de Serres (1997), ali observamos múltiplos pertencimentos, que, intersectados, compõem o “manto de Arlequim” de cada um, “colorido com cores vivas ou esmaecidas, mas mais livre e flexível que seu mapa genético” (SERRES, 1997, p. 2)⁸. Além de fixações, a juventude, diante de nós, estava sendo quem queria ser; juventude a transitar em diferentes pertencimentos, fazendo-se diferente e múltipla, dentro da escola.

Tal diversidade conduziu-nos a refletir sobre nosso objeto indagando se, a partir de dentro daqueles muros arbóreos do colégio, não valeria a pena expandir o nosso olhar, antes tão fixo em percutir somente sobre a independência do coletivo de estudantes em relação à escola. A nós pareceu, depois da convivência naquela tarde, ser interessante incorporar ao nosso objeto não somente esse olhar para com o caráter independente do coletivo juvenil mas para com a escola, tomando-a inclusive como um ponto de partida.

⁷ Para demarcar as anotações realizadas na cardeneta, em campo, deixamos em itálico o texto quando referente às mesmas.

⁸ SERRES, Michel, 1997: artigo publicado em janeiro de 1997 pela revista *Le Monde de l'Éducation, de la Culture et de la Formation*. Tradução de Silvio Barini Pinto. Trecho extraído de cópia impressa.



A observação empírica mostrou que tomar a escola como ponto de partida pode possibilitar que articulemos questões pertinentes às teorias gênero e sexualidade, inseridas em um contexto que, em um primeiro momento, se mostra plural e aberto a fluxos livres de sentidos variados. Porém sabemos que “historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como uma tecnologia de normalização quanto a escola” (MISKOLCI, 2013, p. 56).

Ainda que não tenhamos a escola como foco, é preciso entender as suas dinâmicas – que não são as mesmas de nenhuma outra –, para compreendermos as jovens do coletivo, que também estão lá naquele espaço como alunas (e não só como jovens).

Esse olhar permite levar nossa pesquisa a uma outra reflexão que caminha de mãos dadas com um momento sobre o qual Miskolci (2013) nos chama a atenção: “De forma positiva, professores começaram a reavaliar os interesses educacionais que impunham, muitas vezes de forma invisível e até silenciosa, modelos de comportamento, padrões de identidade e uma gramática moral autoritária” (MISKOLCI, 2013, p. 39).

Ou seja, a escola, em sua realidade integral, com todos os atores que envolve, precisa ser levada em consideração. Não deve ser prescindida por um olhar ávido em pesquisar somente a juventude inserida na escola, mas também e, inclusive, a própria escola que inclui a juventude. Além disso, convém lembrar o papel da escola como uma das agências de socialização, convivendo ao lado de outras, tal como a família e a igreja, bem como disputando espaço com os meios de comunicação (BACCEGA, 2001).

Especialmente no que concerne às teorias de gênero e sexualidade, temos em Miskolci (2013) a importância de se refletir sobre este espaço escolar como sendo aquele lugar onde “descobrimos que somos acima do peso ou magros demais, feios, baixos, gogos, negros, afeminados” (MISKOLCI, 2013, p. 41), de modo a ser preciso



refletir sobre a educação, quando se quer passar por gênero e sexualidade, sob a ótica de jovens colegiais.

Aliado a isso, revisitamos nossa intenção em descobrir sobre o consumo que as estudantes realizam e sua relação com os meios de comunicação, refletindo se, inseridos no campo da comunicação/educação, não só temos que pensar o consumo em sua relação com os meios, mas também, e inclusive, no papel dos meios e nas relações que estabelece com a escola, com a juventude e com as questões de gênero e de sexualidade.

No entender de Baccega (2001), o reconhecimento dos meios de comunicação como “um outro *lugar* do saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização” (BACCEGA, 2001, p. 9), é requisito para que se articule o campo da comunicação/educação como “novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes” (BACCEGA, 2001, p. 9).

E, no que concerne à comunicação, Baccega (2012) entende que “comunicação e consumo formam um todo indivisível, interdependente. Estão juntos na mídia em geral e/ou na comunicação interpessoal” (BACCEGA, 2012, p. 253). Consideramos a comunicação como uma condição da sociedade contemporânea que permeia, na qualidade de protagonista, suas transformações (ORÓZCO-GÓMEZ, 2014).

Se a comunicação não pode ser afastada do consumo, tampouco é passível de desconsideração quando do exame transdisciplinar da realidade. Assim, quando mencionamos comunicação, estamos a falar na dimensão do que nos aponta Citelli (2010) como sendo esta: “estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais” (CITELLI, 2010, p. 15).

E a comunicação, estratégica para que entendamos o contexto social por onde circulam os bens e por onde circulamos, pode ser articulada também a partir dos meios de comunicação, que despontam como agência socializadora – e não mais



somente a família, a escola e a igreja, isto é, as agências tradicionais. Os meios de comunicação estão a disputar espaço para exercer papel na formação dos valores dos sujeitos, para construir sentidos na sociedade na medida em que: “com ou sem a presença física de aparelhos de mídia, todos participamos da cultura que os meios de comunicação ajudam a construir” (BACCEGA, 2008, p. 1).

Assim, se torna necessário, a nosso ver, pensar também a escola e os meios de comunicação, ao invés de somente o coletivo feminista e o consumo acerca das questões de gênero. Aliás, se antes não estava claro, após nossa ida ao campo restou demonstrado serem fictícias as supostas separações que pretendíamos realizar.

Da Parada LGBT para Dentro da Escola

Em nossa segunda visita, no dia 9 de junho de 2014, a aproximação se deu de forma mais participativa do que quando de nossa primeira ida. Ou seja, realizamos em campo a observação participante, na medida em que fizemos parte de um grupo de discussão que se formou por iniciativa das próprias alunas (Guber, 2012).

A 19ª Parada do Orgulho LGBT acabara de ser realizada, no dia 7 de junho de 2015, e as meninas debateram sobre o evento, suscitando questões desde a dinâmica da Parada, até sobre a própria sigla LGBT.

O grupo era inicialmente composto por quatro meninas e uma delas conduzia a conversa, trazendo a sua vivência como bissexual, à frente das discussões. Passaram pela questão noticiada na mídia da travesti Viviany Beleboni, que desfilou performaticamente, crucificada na cruz⁹. Duas meninas, dentre as quatro inicialmente presentes, que haviam estado na 19ª Parada LGBT, disseram ter se surpreendido com a repercussão negativa, dada a “normalidade” com que o que chamaram de “protesto” foi realizado pela travesti. Para todas a Parada significou

⁹ Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/nao-fui-representar-jesus-diz-ao-dcm-a-travesti-que-enlouqueceu-feliciano-na-parada-gay/> Acesso em: jun. 2015.



mais um momento de festa e descontração do que propriamente um movimento político.

Elas colocaram em questão organização da Parada, realizada por homens gays, identificados com a sigla G e o quanto acaba por reforçar ainda mais a invisibilidade das outras letras da sigla. A jovem que “conduzia” a conversa relata ter visto o carro das lésbicas e uma considerável adesão ao mesmo mas que a sigla da qual ela faz parte, B, dxs bissexuais, estava à mingua.

Falar sobre a Parada levou as meninas a então dialogarem sobre gênero e sexualidade na escola, quando fui então instada a me manifestar. Trouxeram a questão de outros estudantes do colégio que, por estarem no ensino fundamental, não podem participar do coletivo feminista. Uma das meninas ali presente narra a dificuldade que tem enfrentado junto à direção para criar um grupo com alunos mais novos pois há uma menina transexual na oitava série. A direção do colégio afirma não ser possível permitir que alunos do ensino fundamental participem de grupo do ensino médio porque as diretorias são diferentes. Isso gera polêmica já que todas levantam a questão sobre a independência do coletivo.

Elas reclamam sobre o fato de que, no ensino fundamental, tiveram muitas aulas de drogas e quase nada sobre gênero e sexualidade. Narram um episódio que aconteceu na sexta série quando uma aluna disse que se masturbava depois de ter sido dito em sala que mulher não fazia isso. E elas riram da cara de assustada que a assistente de sala esboçou na ocasião.

Pudemos perceber que reside, nessas jovens, o embrião reflexivo para muitas das questões que as teorias sobre gênero e sexualidade colocam. E, ainda, que dessas reflexões emergem tantas outras, quando da confluência do campo da comunicação/educação com essa temática. Trazemos como exemplo a problematização na educação, sob a ótica cultural, do conceito de diferença. Nessa questão, estamos a tratar da diferença enquanto emergente de “jogos de poder que criam os significados validados no interior dos sistemas simbólicos da linguagem e da



cultura” (COSTA, 2008, p. 491). Cabe, neste sentido, indagar o papel normalizador da escola na formação dessas diferenças.

Assim, refletir gênero e sexualidade a partir do campo da comunicação/educação (e vice-versa), pode elucidar alguns dos desafios postos por esse campo, em concordância com o que nos ensina Baccega (2009). Isso porque, podemos apreender ser essa temática força propulsora para a formação de sujeitos mais conscientes, pois tais debates levam em conta a pluralidade, nas diferenças, dos sujeitos. Colocam em cheque a redução da comunicação às tecnologias; abarcam a transdisciplinaridade para as questões que coloca; torna imperiosa a leitura da realidade, e, ainda, a consideração de uma realidade mais plural, cultural, social e historicamente.

Referências Bibliográficas:

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Educação*, Brasil, n. 1, p. 7-14, dez. 1994. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36194/38914>>. Acesso em: 17 Jun. 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. Da Comunicação à comunicação/educação. *Comunicação & Educação*, Brasil, n. 21, p. 7-16, ago. 2001. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36972/39694>>. Acesso em: 17 Jun. 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida (org.). *Comunicação e culturas do consumo*. São Paulo: Atlas, 2008.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, Brasil, n. 3, p. 19-28, set/dez. 2009.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento II*. Da enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro, Zahar, 2012, p. 9-111.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *Revista Comunicação & Educação*, Brasil, n. 2, ano XV, p. 13, mai/ago 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*, Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008.



GUBER, Rosana. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. p. 07-34. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. rev. e ampl., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA, Catarina Farias. *Comunicação, recepção e memória no Movimento Sem Terra – etnografia do assentamento Itapuí/RS*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. p. 23-67.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 3ª ed. Brasília/São Paulo: Paralelo 15/Editora UNESP, 2006. P. 17-35.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 6ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987. p. 9-49.

SERRES, Michel, 1997: artigo publicado em janeiro de 1997 pela revista *Le Monde de l'Éducation, de la Culture et de la Formation*. Tradução de Silvio Barini Pinto (cópia do texto em três páginas, sme acesso a fonte original).

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Papirus: Campinas, 1998.