

Como "criaturas selvagens" domaram as distinções de gênero *

Karen E. Bond **

Resumo: este artigo, oferecido a professores que suspeitam que as inibições das crianças em relação ao gênero impedem a aprendizagem em ambientes coeducacionais, descreve como meninos e meninas encontraram solos comuns em um programa de dança e educação australiano. A autora discute como o uso de máscaras nas aulas de dança para crianças em idade pré-escolar pode transformar comportamentos e idéias estereotipadas sobre gênero presentes nas aulas de dança através da modificação do uso e das escolhas de movimento com finalidade criativa. Para isto, apresenta dados de pesquisa qualitativa realizada durante 15 semanas em ambiente escolar e as possibilidades abertas através do uso de uma metodologia multimidiática.

Palavras-chave: gênero, dança, educação, movimento, crianças

Abstract: this article, offered to teachers who have suspected that children's gender inhibitions impede learning in coeducational settings, describes how boys and girls found a common ground in Australian dance education program. The author discusses how the use of props in dance classes through creative movement can change behaviour and pre conceived ideas about gender often present in dance classes in school environment. In this article she shares some findings of her research in school setting based on qualitative analysis, giving emphasis to a possibility of making use of a methodology that includes multimedia approaches.

Descriptors: gender, dance, education, movement, children.

* Este artigo foi traduzido e republicado com permissão de JOEPERD, Fevereiro, 1994, "How "wild things" tamed gender distinctions", 28-33. JOEPERD é publicado pela American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. A preparação deste artigo foi financiada por uma doação do School of Early Childhood Studies Trust, da Universidade de Melbourne. Agradeço a Cherie Whittington por autorizar esta análise de seu exemplar projeto de trabalho de campo para o Certificado de Pós-Graduação em Artes (Movimento e Dança) e pela contínua assistência de pesquisa (n.t.). Tradução: Mônica Martins.

** Professora de dança na University of Melbourne, Instituto de Educação, Kew, Victoria, Austrália.

Num programa de ensino de dança numa escola fundamental em Melbourne, na Austrália, uma turma de crianças de 5 a 8 anos - 8 meninos e 6 meninas de várias origens étnicas - afastam temporariamente as inibições ligadas ao gênero pelo uso de máscaras, pelo ritual multisensorial e pela performance.

O programa de 15 semanas, ao qual me refiro como “Criaturas Selvagens” (“*Wild Things*”) (baseada em Sendak, 1963), era o projeto de pós-graduação realizado por Cherie Whittington, ex-professora da escola fundamental, com 15 anos de experiência como especialista autônoma em dança. O projeto “Criaturas Selvagens” culminou com uma apresentação para famílias e amigos, caracterizada por um alto nível de coesão no grupo, incluindo a ausência de representação de papéis de gênero.

Histórico

Estudos têm mostrado que, por volta dos 8 anos, cristalizam-se nas crianças as percepções das diferenças de gênero, junto com a emergência dos padrões de preferência pelo mesmo sexo nas brincadeiras (Lott, 1987). Os primeiros anos da escola fundamental são, conseqüentemente, um ambiente significativo para o estudo das questões de gênero na dança. É importante incluir as perspectivas das crianças. Como Stinson, Blumenfeld-Jones e Van Dyke (1990) observaram, “nem todas as vozes são ouvidas na literatura sobre dança... as vozes das crianças estão caladas” (p. 13). Um projeto de longo prazo é repetir o programa “Criaturas Selvagens” utilizando uma estratégia de pesquisa abrangente baseada na observação participante, no registro estruturado do comportamento de ensino e aprendizagem, e nos métodos de informação da criança (por exemplo, entrevistas, trabalhos visuais, e autodescrição fenomenográfica de videoteipe segundo os padrões de Alexanderson, 1993). Este artigo tenta compreender o projeto “Criaturas Selvagens”, estágio um. Fontes de informação incluem diário de campo, entrevistas com crianças gravadas em videoteipe, entrevistas com a professora de dança, e desenhos e histórias das crianças.

A observação estruturada foi um componente do projeto “Criaturas Selvagens”. A análise de movimento de Laban foi usada como arcabouço para planejamento contínuo e avaliação descritiva (Dell, 1977; Exiner and Lloyd, 1973; Laban, 1960), e Whittington e eu realizamos observações independentes de sessões gravadas em vídeo. Entretanto, nossa pesquisa ainda não havia sido examinada para determinar a extensão da influência de um professor de dança do sexo feminino no comportamento das crianças, de observadoras na interpretação desse comportamento ou da transferência de aprendizagem para outros ambientes. Tampouco foram usadas técnicas de amostragem estratificada. Da perspectiva de um plano empírico, estes são os limites da validade da pesquisa.

Primeiras observações

Minha função começou como assessora do programa. Entretanto, estava tão impressionada pelas mudanças no comportamento das crianças, como podia verificar nas apresentações, que continuei envolvida no programa assumindo uma complicada função de pesquisadora.

Numa primeira visita à turma, fiquei impressionada com o que parecia ser uma polarização extrema de gêneros: meninos que davam pequenos chutes, meninas que davam saltos; meninos que empurravam, chocavam-se e caíam, meninas que rodopiavam e volteavam. Meninos e meninas não faziam pares entre si e evitavam a proximidade. Dois meninos periodicamente exibiam movimentos no estilo do caratê, atraindo muita atenção das outras crianças. O termo “dança” foi recebido com gargalhadas. Whittington confirmou que os meninos não gostavam da idéia de dança e preferiam chamar as aulas dela de “movimento” ou “teatro”. Ela também observou que, “às vezes, sinto-me mais inclinada pelos meninos, porque eles são assertivos e dinâmicos, ao passo que as meninas são retraídas e contidas”.

Talvez, no contexto do projeto “Criaturas Selvagens”, que abrigava uma multiplicidade de culturas, idades e capacidades, as distinções de gênero fossem particularmente fortes tanto para as crianças como para os observadores externos. Como observadora, rendi-me à tendência humana de perceber os problemas de sexo e de gênero como centrais. De acordo com Zammuner (1987), “o sexo e o gênero talvez constituam o terreno mais importante para a discriminação entre tipos de indivíduos” (p. 273). Uma outra questão é se a ansiedade social das crianças num ambiente novo foi realmente expressa em polarizações de gênero. Em qualquer caso, Whittington relatou que seria produtivo enfocar as diferenças vistas, ouvidas e sentidas entre meninos e meninas como currículo explícito e como base para mudança.

A jornada rumo à apresentação do grupo

O projeto “Criaturas Selvagens” adotou uma abordagem holística do ensino da dança, do ensino das habilidades específicas da dança, da improvisação, da composição coreográfica, da performance e da apreciação da dança (observação e discussão da performance). Os objetivos gerais eram que as crianças expandissem e aperfeiçoassem seu vocabulário de movimentos expressivos e os aplicassem numa performance do grupo. Sessões de 45 minutos foram realizadas uma vez por semana durante a primeira metade do programa de 15 semanas, com reuniões mais longas e mais freqüentes daí em diante. Whittington mantinha um diário que incorporava descrição influenciada por Laban, comentário social e reflexão pessoal sobre os progressos das crianças e os métodos de ensino. Objetivava-se a avaliação progressiva do desenvolvimento do conteúdo que fosse sensível aos interesses e às necessidades das crianças, e uma apresentação de dança inspirada em *Where the wild things are*, de Maurice Sendak (1963) foi criada sobre essa base.

Desde o começo, Whittington relatou diferenças de gênero tanto na preferência quanto na gama de movimento. Durante uma sessão, cada criança foi gravada em vídeo enquanto fazia uma apresentação solo de um determinado movimento. Todos os meninos demonstraram a mesma abordagem da auto-apresentação - corrida rápida com os pés batendo pesadamente no chão, por toda a extensão da sala, quedas deslizantes sobre o chão e, então, um pulo para o alto a fim de repetir o padrão na direção oposta. Velocidade, explosão, fluência livre e consciência do peso do corpo, bem como um quê de competição, eram os motivadores dominantes de movimento para todos os meninos. Segundo Whittington, os meninos pareciam preocupados com “quem seria capaz de deslizar mais longe, quem era mais rápido, quem era mais perigoso nas colisões”. A professora das cri-

anças estava presente na primeira sessão e sugeriu aos meninos: "Façam algo diferente". Essa sugestão foi ignorada.

Nos solos das meninas, mais individualidade estava evidente. Saltos, pulos num pé só e corridas puderam ser observados, juntamente com uma variedade de movimentos de braço e progressões espaciais. Entretanto, um tipo de sincronia rítmica foi observado no uso comum de uma locomoção repetitiva de andamento moderado, e não houve mudanças de nível. Uma característica de leveza silenciosa, de delicadeza até, era evidente nessas exibições calculadas, ao passo que as apresentações dos meninos eram repletas de sons de pés e corpos em contato com o piso.

Stanworth (1983) sugeriu que a quietude das meninas em sala de aula faz delas alvo do desdém e de conclusões sobre fraqueza por parte dos meninos. As meninas usaram menos espaço e menos tempo do que os meninos e também pareceram mais conscientes da presença da câmera de vídeo como foco da apresentação. Os meninos, ao contrário, tendiam a reconhecer logo a câmera e iniciar uma ação prolongada.

Ariés (1987) observou que, entre 5 e 15 anos, as crianças interagem principalmente em grupos de um só sexo, e é aí que as regras de comunicação entre os sexos são aprendidas. Durante a primeira sessão, uma preferência por características de movimento realizados por colegas do mesmo sexo pôde ser inferida da exclamação de desaprovação de um menino, gravada em áudio, durante o salto solo de uma menina. O padrão de salto de uma outra menina provocou sons de macaco emitidos por um segundo menino. Seriam esses alguns exemplos da forma como as interações em sala de aula perpetuam distinções de gênero? Quando as crianças assistiram ao vídeo em grupo, Whittington observou camaradagem, sem zombaria ou crítica. E, individualmente, meninas e meninos pareciam satisfeitos com o que tinham realizado. Isso proporcionou uma primeira indicação de que a observação da performance poderia ser uma resposta para a cooperação no grupo.

Especulamos que o grau de semelhança existente entre crianças do mesmo sexo, particularmente entre os meninos, poderia indicar que as crianças estavam competindo com os colegas. Nesse caso, meninos copiariam meninos e meninas copiariam meninas. Do diário de campo:

A partir da primeira sessão, percebi que as crianças tinham expectativas de gênero muito fortes, construídas em torno da forma como se moviam e se expressavam. Em resumo, os meninos... ou expressavam luta (no estilo das artes marciais) ou competição (no esporte, normalmente futebol). No entanto, as meninas expressavam um tipo de beleza e delicadeza "feminina" em seus movimentos baseado mais na idéia de dança (no estilo da bailarina).

Durante as primeiras sessões, as crianças pareciam excessivamente exaltadas e distraíam-se facilmente umas com as outras. Nos termos de Laban, as reações de movimento tinham uma qualidade geral direcionada para o uso da fluência, do começar e parar; uma falta de foco espacial claro, e um senso repentino de urgência. Whittington escreveu: "Eles parecem não encontrar satisfação no movimento lento". Ausência de variedade foi observada em movimentos de braço e perna predominantemente unidimensionais, que, exceto no caso das projeções impulsivas de luta dos meninos, permaneciam junto ao corpo. Falta de disciplina, faixa etária ampla, e pouco conhecimento da língua inglesa, além do desem-

penho dos papéis de gênero, foram observados como empecilhos para a aprendizagem. Whittington expressou dificuldade para elaborar explorações de movimentos que a maioria das crianças aceitasse. Regras básicas requeriam constante reforço.

A partir da terceira semana, o trabalho de performance baseado no conteúdo da aula tornou-se uma característica de cada sessão. Whittington registrou que respeito mútuo, receptividade e concentração melhorada estavam presentes no contexto de performance e que as crianças para as quais o inglês era a segunda língua pareciam mais envolvidas. No entanto, o gênero continuou a ser um problema - no trabalho com dança e fora dele.

Estudos sobre crianças em idade pré-escolar e escolar mostram que a pressão dos colegas tem um papel significativo nas construções infantis dos estereótipos masculino e feminino (Clark, 1990; Davies, 1989). No projeto "Criaturas Selvagens", quando estimulados a romper com os papéis de gênero, os meninos (especialmente) pressionavam uns aos outros a continuar lutando e riam um do outro quando outros movimentos eram explorados. Qualificavam esses movimentos de "idiotas".

Movimentos idiotas pareciam ser qualquer tipo de exploração sem objetos auxiliares. Por exemplo, balanços leves de braço e perna, formas com o corpo e saltos eram todos condenados. As preferências em relação aos instrumentos de percussão também revelaram diferenças de gênero. Quando podiam escolher, todos os meninos optavam por tambores e todas as meninas escolhiam o xilofone. Quando a tarefa foi estruturada, a maioria dos meninos recusou o xilofone. Entretanto, as meninas tocaram os tambores.

Quando os materiais de apoio (com exceção dos instrumentos de percussão) foram usados, ambos os sexos demonstravam mais flexibilidade de resposta. Na metade do programa, o seguinte formato de sessão se desenvolveu tendo um material de apoio como foco principal: aquecimento, introdução do material de apoio, improvisação/composição tempo de performance (assistir), discussão. Os materiais de apoio incluíam pedras, balões, pedaços de bambu, tiras de elástico, rodela de tecido, argolas, capachos de borracha e, o mais evocativo de todos, caixas de papelão. Na quinta sessão, as crianças fizeram formas incomuns com o corpo dentro das argolas. Contudo, observou Whittington, "as crianças ainda parecem muito presas a estereótipos. Mesmo usando as argolas em suas atuações, os meninos queriam lutar e as meninas queriam saltar". O que se repetiu na oitava sessão: "Há uma grande pressão sobre os meninos para que não se movimentem como as meninas - de forma leve, suave, delicada. As meninas preferem se movimentar como bailarinas e são muito agarradas a essas características".

A preparação para a apresentação do fim do ano letivo começou na nona sessão. As crianças colocaram suas idéias em discussão. Em virtude de terem estudado os animais em sala de aula, elas queriam explorar uma variedade de movimentos animais. Inspirada por *Where the wild things are*, de Sendak (1963), Whittington elaborou uma peça dançada em torno desse conto clássico de transformação ritual. Na história, o travesso menino Max é mandado para a cama sem jantar. Em seu sonho, ele viaja de barco para uma terra de criaturas selvagens que adoram rugir, ranger os dentes, revirar os olhos amarelos e mostrar suas garras terríveis. Max doma as criaturas selvagens e elas passam a chamá-lo de Rei. É convocada uma "festa selvagem", e todos dançam livremente sob a lua cheia.

Em *Where the wild things are*, o estado selvagem é personificado por uma forma animal sem gênero constituída de partes diferentes de animais reunidas em uma criatura bem incomum. Durante quatro semanas, as crianças criaram suas próprias figurinos de criaturas

selvagens utilizando as caixas de papelão. Foram abertos buracos para os braços e grandes bocas, que proporcionavam acesso visual limitado ao ambiente externo. Sobre as caixas, as crianças gradualmente acrescentaram as características dos animais escolhidos (por exemplo, juba de leão, listras de tigre, cauda de canguru). Meninos e meninas decidiram que todas as criaturas selvagens teriam olhos amarelos.

Desde o primeiro ensaio, as crianças mostraram concentração e entusiasmo. O trabalho de se mexer usando figurinos exigiu que cada criança encontrasse uma combinação própria de movimentos de braço e perna (por exemplo, braços com movimento de pássaro e pernas com movimento de sapo). O movimento do grupo e os padrões de voz também foram planejados para acompanhar a narrativa e a percussão. A apresentação para as famílias, no último dia de aula, mostrou um alto grau de compromisso, disciplina e coesão no grupo, dentro e fora das caixas. As crianças desenvolveram dois grupos de temas de dança que foram realizados sem os figurinos: "o barco" e "a floresta".

Esses temas incorporaram contato e proximidade entre os sexos, bem como interpretação abstrata por meio do movimento (sem material de apoio).

Lott (1987) sugeriu que as crianças podem ser ajudadas a mudar suas atitudes em relação ao gênero, observando que a plasticidade comportamental é uma característica dos seres humanos. Embora não possamos afirmar se foi alcançada uma mudança de atitude em "Criaturas Selvagens", a plasticidade comportamental era clara na expansão e no refinamento do movimento expressivo das crianças. Como criaturas selvagens com limitada visão periférica, os meninos tiveram de experimentar como dançar sem cair, colidir ou copiar uns aos outros. As meninas tiveram de participar de uma festa selvagem - um assunto nada delicado! Ao aceitar a força, a batida da percussão, os vocais altos e os gestos vigorosos de formas animais sem sexo, as meninas pareceram romper com conceitos estereotipados de dança. Os meninos também se expandiram incorporando características de sustentação, leveza e imobilidade (Laban, 1960), independentemente ou em colaboração com as meninas.

Implicações

Como o projeto "Criaturas Selvagens" estimulou as mudanças observadas nas crianças? Com base na cronologia precedente e em alguns pontos de vista adicionais da professora de dança, das crianças e da pesquisadora, oferecem-se vários temas que podem indicar direções para futuras pesquisas sobre gênero no ensino da dança. Esses temas incluem a performance como processo, o poder do uso de máscaras, o valor atribuído a alunos individuais e a presença do ritual multisensorial.

Desde a primeira sessão do projeto "Criaturas Selvagens", apareceram pistas de que a performance, junto com a observação e a discussão, poderia ser uma estratégia educacional efetiva para um grupo que abrigava ambos os sexos, várias culturas e uma faixa etária ampla. As crianças gostaram de atuar, algumas mais do que as outras, e todas pareceram apreciar a observação. A performance tornou-se uma característica de cada sessão, funcionando como um dispositivo que guiava o grupo. Durante os ensaios para a apresentação do fim do ano letivo, Whittington dividiu regularmente o grupo em dois para demonstrar desenvolvimentos de criatura selvagem. As crianças acharam esse procedimento divertido e estimulante. Ela citou também a performance como um contexto para percepções desafiadoras de gênero, das quais talvez tenham derivado um certo grau de abertura e respeito mú-

tu. A performance como processo passou de uma primeira ênfase nos solos e nos solos paralelos de crianças do mesmo sexo para experiências mais amplas com o grupo misto.

Quando lhe perguntaram por que as crianças se tornaram uma unidade de performance coesa, a resposta imediata de Whittington foi: "Todas as crianças adoravam as caixas. Mesmo as crianças tímidas pareciam felizes em trabalhar dentro de uma caixa e sair de lá para atuar". Embora as caixas impusessem restrições incomuns ao movimento, a primeira resistência à expansão das escolhas de movimento pareceu desaparecer.

O poder tradicional das máscaras para liberar os seres humanos da realidade normal foi demonstrado em "Criaturas Selvagens". Muitas sociedades têm usado as máscaras para facilitar as passagens de um gênero a outro. Por exemplo, Furuido (1993) sugeriu que, no teatro nô japonês, totalmente masculino, as máscaras capacitam o ator a mudar de gênero e, assim, compreender as mulheres. Com a máscara, o indivíduo está escondido. Em "Criaturas Selvagens", o uso de máscaras não serviu à passagem de um gênero a outro nem pareceu esconder as crianças. Em vez disso, pareceu afastar temporariamente as inibições ligadas ao gênero e trazer à tona um senso aumentado de individualidade.

A idéia do monstro libertador talvez seja relevante também. Em *Possession: A romance*, de Byatt (1990), é feita referência ao monstro Melusina, forma que possibilita uma transição que liberta a mulher com base na identificação com o gênero.

Uma entrevista com o grupo, realizada seis meses após a apresentação, confirmou a importância das caixas nas lembranças que as crianças guardaram da experiência. Um menino disse: "Não tirei as caixas da cabeça". E uma menina descreveu sua caixa como "quente e aconchegante", observando também que "eu queria ficar lá para sempre". Pedimos às crianças que desenhassem suas figurinos de criatura selvagem de cabeça, o que elas fizeram com detalhamento surpreendente. Embora não tenhamos pedido a elas que se desenhassem dentro das caixas, todas o fizeram, oferecendo mais provas da identificação pessoal - desempenho dos papéis com as máscaras baseado não na simulação, mas na expressão autêntica. Quando lhe perguntaram do que ela tinha gostado mais na apresentação, uma menina respondeu: "Da festa selvagem". Ao passo que outra disse: "Eu sou uma ótima dançarina". No caso da última criança, inicialmente uma das mais reservadas e suaves ao falar, a aprendizagem pode ter se transferido da realidade mascarada para a realidade normal.

Em "Criaturas Selvagens", houve uma ênfase acentuada na expressão individual. Tempo e detalhe foram empregados na decoração de cada figurino de criatura selvagem e na criação das danças das criaturas selvagens de acordo com a especificação exata de cada criança. Dentro das caixas, um tipo de redução sensorial era induzido, estimulando o autoconhecimento. As crianças pareciam apreciar a privacidade. Pesquisadores do gênero no ensino sugerem o uso de estratégias pedagógicas explícitas, que reconheçam e valorizem os estudantes individualmente e a particularidade de suas experiências de vida (Bleier, 1984; Johnson, 1990). Lott (1987) observou a importância do estudo das diferenças individuais para reduzir a ênfase cultural no gênero.

Uma outra implicação de "Criaturas Selvagens" é que a afirmação de diferenças individuais fomentou a igualdade social e a mudança. Meninos e meninas encontraram um terreno comum em sua identificação com as criaturas selvagens, estabelecendo um tipo de comunidade igualitária. As crianças pareciam apreciar a prática repetitiva envolvida na preparação da apresentação. Whittington fez aproximadamente 15 leituras da história num período de cinco semanas, para que as crianças pudessem dominar as reações à narrativa falada dela com movi-

mentos, frases e sons apropriados. Os ensaios foram divididos em seções diferentes da peça e praticados muitas vezes. Whittington expressou sua surpresa com o grau de energia mental e física demonstrado. Emergiu um padrão de ensaio no qual o grupo entoava: "Mais uma vez, mais uma vez!" As crianças mantinham segredo sobre seu trabalho para o resto da escola e pediram aos professores para honrar esse segredo. Assim, meninos e meninas foram unidos por um pacto de confiança baseado em valores comuns. Para esse jovens atores, valores comuns incluíam padrões artísticos. Whittington resumiu a situação: "Eles gostavam de estar nas caixas, gostavam de se movimentar, gostavam do trabalho de som que acompanhava a apresentação, e gostavam da repetição - eles pareciam gostar da coisa toda. E estavam todos ávidos por fazer certo, e fazer bem".

Por fim, a resposta das crianças a objetos especiais, ritmos, sons e gestos em um formato repetitivo de espaço e tempo sugere que um processo de ritual multisensorial foi ativado em "Criaturas Selvagens" (Grimes, 1982; Turner, 1969). Relatei que crianças não verbais com deficiências visuais e auditivas eram atraídas para o ritual num ambiente de dança (Bond, 1991). O ritual pode fortalecer a identidade ou o *status* individual, facilitar a coesão do grupo, liberar energias comuns latentes, permitir a expressão de sentimentos além do discurso verbal, e motivar o trabalho árduo (Doty, 1986; Grimes, 1982; Hanna, 1987). Todos esses fenômenos foram observados em "Criaturas Selvagens". Além disso, o ritual não precisa surgir da forma tradicional, por meio do consenso cultural coletivo, ele pode ser criado em pequenos grupos que geram *communitas* - um modelo de igualdade social que liberta as capacidades humanas das restrições de função e *status* (Turner, 1969, 1982). Hanna (1987) afirmou que a natureza multisensorial da dança faz dela uma forma particularmente potente de mudança individual e social. Em "Criaturas Selvagens", um ritual de dança multisensorial talvez tenha capacitado meninos e meninas a descobrir e formalizar alguns valores comuns por meio da prática intensiva e comprometida.

Referências bibliográficas

- Alexanderson, M. (1993). *Reflection on working methods*. Trabalho apresentado em reunião do Tertiary Arts Group, da Victoria University of Technology, Melbourne.
- Ariés, E. (1987). Gender and communication. In: P. Shaver e C. Hendrick (orgs.). *Sex and gender*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bleier, R. (1984). *Science and gender: A critique of biology and its theories on women*. Nova York: Pergamon.
- Bond, K. E. (1991). *Dance for children with dual sensory impairments*. Tese de doutorado. Universidade de La Trobe, Bundoora.
- Byatt, A. (1990). *Possession: A romance*. Londres: Vintage Books.
- Clark, M. (1990). *The great divide: Gender in the primary school*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Pre-school children and gender*. Sydney: Allen e Unwin.
- Dell, C. (1977). *A primer for movement description using effort-shape and supplementary concepts*. 2a. ed. Nova York: Dance Notation Bureau.
- Doty, W. (1986). *Mythography: The study of myths and rituals*. Universidade de Alabama: University of Alabama Press.

- Exiner, J. e Lloyd, P. (1973). *Teaching creative movement*. Sydney: Angus e Robertson.
- Furuido, H. (1993). Expressions of femininity by male actors: On representations of love in Noh, Kabuki, and Bunraku. In: *Proceedings of the Japan-Asia Dance Event*. Tóquio: JADE 93.
- Grimes, R. (1982). *Beginnings in ritual studies*. Lanham: University Press of America.
- Hanna, J. (1987). *To dance is human: A theory of nonverbal communication*. 2a. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, L. (1990). Gender issues and education, *Australian Feminists Studies* 2, pp. 17-27.
- Laban, R. (1960). *Mastery of movement*. 2a. ed. Londres: Macdonald e Evans.
- Lott, B. (1987). *Women's lives: Themes and variations in gender learning*. Pacific Grove, Califórnia: Brooks/Cole.
- Sendak, M. (1963). *Where the wild things are*. Nova York: Harper and Row.
- Stanworth, M. (1983). *Gender and schooling: A study of sexual divisions in the classroom*. Londres: Hutchinson and Co.
- Stinson, S.; Blumenfeld-Jones, D. e Van Dyke, J. (1990). Voices of young women dance students: An interpretative study of meaning in dance, *Dance Research Journal* 22 (2), pp. 13-22.
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Nova York: Performing Arts Journal Publications.
- Zammuner, V. (1987). Children's sex-role stereotypes: A cross-cultural analysis. In: P. Shaver e C. Hendrick (orgs.). *Sex and gender*. Newbury Park: Sage Publications.