

# O BRINQUEDO E A PRODUÇÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE PÓS-ESTRUTURALISTA

Lilian Moreira Cruz <sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
linternura@hotmail.com  
Zenilton Gondim Silva<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
zengsilva@hotmail.com  
Marcos Lopes de Souza<sup>3</sup>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
marcoslsouza@ig.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

É na Educação Infantil que a criança na maioria das vezes inicia sua vida escolar, geralmente seus responsáveis buscam instituições educativas que oferecem uma aprendizagem que abarque os valores, crenças, normas de boa conduta, enfim, que também eduquem o corpo e o comportamento da criança. Para isso, as escolas utilizam como ferramenta o brinquedo, a brincadeira e os jogos, tidos como “inocentes”. Porém, compreendemos que os brinquedos merecem um olhar mais aprofundado, pois em sua “inocência”, muitos deles aprisionam, controlam, regulam as crianças e apontam o papel social que deve desempenhar quando crescer.

Os garotos, desde cedo, são incentivados a gostar de bola, jogos, carros, enquanto as garotas a brincar de bonecas e de casinha. Essas brincadeiras visam disciplinar os corpos e construir uma determinada identidade do homem e da mulher com uniformidade moral, sendo adequadas ao padrão tido “ideal” para viver em sociedade, ou seja, o corpo determinará a vida que o sujeito deverá ter. É, justamente, pelo brinquedo ser um artefato cultural eivado de relações de poder, logo se diferencia o masculino do feminino, levando em consideração o significado social de ser homem e ser mulher em uma dada cultura, em um dado momento histórico.

O quadro panorâmico de pesquisas aponta que o brinquedo é instrumento utilizado para a produção do gênero, seja na escola, seja na família, ou na comunidade em geral, pois está

---

<sup>1</sup>Pedagoga- Especialista em Educação Infantil- Mestranda do Programa de Pós -graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB- Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade

<sup>2</sup>Pedagogo. Mestrando em Educação Científica e Formação de Professores da UESB - Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade - Bolsista: PPG/UESB

<sup>3</sup>Graduado em Ciências Biológicas. Mestre e Doutor em Educação - Universidade de São Carlos. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da UESB- Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade - UESB

presente na vida das crianças mesmo antes do seu nascimento (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002). Os brinquedos são utilizados “ativamente na construção de processos identitários dos sujeitos infantis” (BUJES, 2004), ou seja, os brinquedos em sua dimensão discursiva estão impregnados de produção e imposição de significados.

Diante da necessidade de investigar as contribuições do brinquedo para a construção e desconstrução dos gêneros, este artigo buscou analisar os discursos de crianças entre 3 e 4 anos sobre suas preferências de brinquedos e brincadeiras, analisar como as crianças manipulam os brinquedos e como elas reagem frente às “trocas de brinquedos” tidos como masculinos e femininos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para discussões que desestabilizem as normatizações de masculinidade e feminilidade evidenciadas nos brinquedos utilizados em nossa cultura.

## **2. BRINQUEDO, EDUCAÇÃO E O PÓS-ESTRUTURALISMO**

Este artigo buscou analisar o brinquedo como um instrumento na produção do gênero numa concepção pós-estruturalista. O pós-estruturalismo é uma linha teórica em ascensão e começa, a partir do final da década de 1990, a permear o campo educacional. O pós-estruturalismo tanto remete ao estruturalismo como também o ultrapassa. Uma análise estruturalista é fundamentalmente aquela que procura observar a posição dos sujeitos, dos grupos, das classes, etc. na *estrutura* da sociedade. Já o pós-estruturalismo:

continua e, ao mesmo tempo transcende o estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo. E até mesmo [...] o conceito de diferença, central ao estruturalismo, torna-se radicalizado (SILVA, 2004, p. 119).

Enquanto linguagem, o estruturalismo afirma ser o sujeito o produto de suas determinações sociais, enquanto o pós-estruturalismo amplia essa condição. Só que em vez de ressaltar a contribuição da língua (como no estruturalismo) se fixa nos elementos discursivos (resgatando as idéias foucaultianas).

Em *Vigiar e Punir* (1987) Foucault explana o termo microfísica do poder, entendendo “... o poder [...] como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a funcionamentos” em que este não se

encontra centralizado, sequer nas mãos do Estado, sequer nas classes dominantes, mas antes se encontra circulando em todo o seio social utilizando aparelhos e instituições as mais diversas como penitenciárias, *escolas*, hospitais, Estado, Exército etc. que fazem com que o poder esteja circulando, encerrando (e iniciando) nos próprios corpos dos sujeitos – mecanismo infinitesimal de poder -. Em sua obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (1988) afirma que o mecanismo irreduzível de poder é o próprio corpo humano. O corpo é a menor unidade de circulação de poder, é onde o poder que circula na sociedade se inicia.

É sobre este corpo entendido não no sentido biológico a que faz referência Trivelato (2005, p.127), o corpo como “um amontoado de átomos, células e moléculas que juntos exercessem a condição de máquina. A máquina humana!”, mas o corpo, no sentido foucaultiano, de unidade de poder, é que se instaura o gênero.

Gênero não é sinônimo de sexo. Como aborda Auad (2006), sexo e gênero são duas categorias distintas: “Em outras palavras, pode-se dizer que sexo é percebido como uma questão relativa à biologia, enquanto o gênero é uma construção histórica a partir dos fatos genéticos.” (p. 22). Scott (1990) chega a historicizar o próprio termo gênero. Fora, sobretudo, as feministas que “começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos.” Isto para que o gênero não fosse visto como um meio de reafirmar a diferença sexual atrelado ao sentido biológico de diferença anatômica. Mas, sobretudo de explicar a diferença social a partir da diferenciação dos papéis sociais de homens e de mulheres. Assim, gênero é compreendido como uma construção social e histórica a partir do sexo. E este sexo utilizado para a diferenciação social dos papéis de cada um, caracterizando “gênero”.

Louro (1997) retoma que a construção social do gênero é feito por mecanismos discursivos. Para Foucault (1996) o discurso:

[...]nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos  
[...] um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (p.49).

Desta forma, como observa Foucault (1999, p. 112) o discurso “não é mais que a própria representação, ela mesma representada por signos verbais”. E assim, o discurso passa a ser entendido como a representação das coisas, sendo esta representação composta por signos e signos que formam palavras. E então percebemos a distância que existe entre as palavras e as coisas e o discurso.

E afinal, qual a relação entre brinquedo e a produção do gênero?

Bujes (2004) tem dado outra conotação de brinquedo, vista pelos estudos culturais com influência pós-estruturalista e não pelas teorias psicológicas do desenvolvimento humano, do brinquedo enquanto inerente à “natureza” infantil. Desta forma, Bujes (2004, p.206), entende “[...] o brinquedo e de forma correlata as brincadeiras, enquanto manifestação da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação”.

Nesta perspectiva, o brinquedo passa a ser visto como um artefato cultural e enquanto tal como nos aborda Veiga-Neto (2004, p.40) em seu artigo Michel Foucault e os Estudos Culturais: “está imbricada indissolivelmente com relações de poder”. Para Bujes (2004):

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (p. 211).

Sendo assim, os brinquedos e as representações destes estão imersos num universo cultural de relações sociais e, enquanto tal, de relações de poder. E estas mesmas relações se configuram como as “formadoras” do gênero, como vêm salientando os estudos pós-estruturalistas. Assim, percebemos uma conexão mais ancorada entre brinquedo e formação do gênero quando percebemos que ambos estão imbricados em relações de poder. E justamente pelo o brinquedo ser um artefato cultural eivada de relações de poder, que logo se diferencia o masculino e o feminino, levando em consideração o significado social de ser homem e ser mulher em uma dada cultura, em um dado momento histórico.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Investigar as contribuições do brinquedo para a construção e desconstrução dos gêneros, constitui um campo de pesquisa importante a ser estudado. Na tentativa de conhecer e analisar esta realidade na educação Infantil, a presente pesquisa adotou uma abordagem de cunho qualitativo. De acordo Bogdan e Biklen (1994, p.47):

São características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Esta pesquisa teve como uma unidade de análise uma Creche de Educação Infantil do Município de Jequié-BA e como sujeitos crianças entre 3 e 4 anos, nove garotos e dez garotas. O instrumento de coleta de dados foi construído com base na observação-participante durante a realização de duas atividades que permitiram as crianças explorarem brinquedos e falarem sobre os porquês de suas escolhas/manuseios, as informações foram anotadas em um memorial.

Utilizamos o método da Análise do Discurso (AD) na linha francesa de inspiração Foucautiana, que procurou mostrar as manifestações de proibições, exclusões, limites, valorizações, liberdades e transgressões relacionadas a uma determinada prática discursiva. Nesta vertente, os discursos estão ligados, em última instância, a uma determinada forma de saber, neste caso, os brinquedos são apropriados de gêneros específicos de masculinidade e feminilidade.

Foucault (2004) define o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, sendo preciso, portanto, observar atentamente as palavras, não como um conjunto de signos, mas observando suas peculiaridades. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2004, p.56).

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

No primeiro dia da observação apenas dois alunos e quatro alunas se fizeram presentes, uma vez que o dia estava chuvoso e segundo a professora, nesse período as crianças costumam se ausentar. Perguntamos quem gostava de brincar e todos responderam positivamente. Perguntamos quem gostava de brincar de boneca e todas as meninas responderam que gostavam, e os dois meninos disseram que não, quando perguntamos por que não, um deles respondeu “*Porque não sou mulherzinha, brincar de boneca é coisa de mulher, eu gosto é de brincar de bodoque [estilingue], carrão, de bola...*”. O outro aluno disse que “*Menino que brinca de boneca vira mulherzinha*”.

Temos nestas frases alguns elementos discursivos a ser analisados: Quando se coloca em “xeque” a masculinidade do desejo do menino trazendo a possibilidade da boneca este estabelece em seu inverso o bodoque (estilingue), o carrão e a bola. O bodoque (estilingue) é identificado

como masculino por estabelecer a conotação da rua, da mata, da aventura e do exterior, além de ser um brinquedo que traz conotações de agressividade. A bola é um objeto utilizado para esportes tipicamente como masculinos por focar a corporalidade da força física. E por fim, o enunciado carrão enaltece o sufixo “-ão” como próprio do masculino. O carro se transforma em carrão para os meninos, enquanto o sufixo “-inha” se refere ao feminino. A casa se transforma em casinha.

Além dessas produções linguísticas que estabelecem práticas discursivas próprias para cada gênero por meio de brinquedos, Deleuze e Guatarri (2010) fazem em suas análises uma redefinição do pensamento sobre o desejo. O desejo não é mais visto como na psicanálise freudiana um teatro da representação do inconsciente edipiano. Estes autores entendem o desejo como fabricação. O desejo não é representação é fabricação material. As condições materiais não apenas representam o desejo, mas os fabricam. Assim, não temos no gosto dos meninos apenas um desejo para o estilingue, o carro e a bola. Esses mesmos desejos fazem parte de uma maquinaria da produção desejante em que torna possível, permissível e esperado que esses desejos sejam produzidos.

Continuamos fazendo perguntas sobre os gostos dos brinquedos. Perguntamos quem gostava de jogar bola, todas as crianças responderam positivamente, mas um aluno reclamou, dizendo que *“Menina não pode gostar de brincar de bola”*. Perguntamos: - *Por que não pode?* Respondeu - *Porque não pode e pronto*. Uma aluna afirmou que pode brincar de bola e também de carro e que ela possui um carro. Perguntamos como era esse carro, ela disse que era o da Barbie.

Em uma análise discursiva nos detemos no campo de materialização das práticas discursivas em que determinados objetos podem e devem fazer parte de um determinado campo e não outros. Assim, carros são objetos pensados e criados para o masculino, mas quando se estende ao feminino o carro precisa ser “feminizado”, necessita fazer parte do universo tido como tipicamente feminino: um carro delicado, com cores variando entre o rosa, o roxo e o lilás. O carro de menina não é pensado como sendo o mesmo carro do menino. Menina quando pode brincar ou gostar de carro, este precisa entrar em seu campo de materialização do feminino: “É o carro da Barbie”.

Também, utilizando-nos dos mesmos princípios de análise discursiva se existe a femininização de brinquedos tidos como tipicamente masculinos o inverso ainda não ocorre com

a mesma frequência. Se para que as meninas possam brincar de bola, de carro, de piões, etc. esses precisam passar por um processo de femininização, por outro lado, o inverso ainda não ocorre com frequência: brinquedos tidos como tipicamente femininos como casa, produtos de beleza, bonecas, etc, ainda não passaram por um processo de masculinização<sup>4</sup>.

Evidenciamos mais nas falas dos garotos do que das garotas uma visão estereotipada dos brinquedos. Para Brougère (2004), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam as crianças, pois elas já nascem imersas num ambiente projetado de acordo o seu sexo/gênero. A partir desse momento, são inseridas as marcas e são dadas as regras do permitido e do não permitido. É neste contexto familiar que tais escolhas vão produzindo o gênero.

No segundo dia, quatorze crianças se fizeram presente na aula, sendo nove garotas e seis garotos, o pesquisador e a pesquisadora disponibilizaram uma variedade de brinquedos novos (boneca, carro de boi, carro de corrida, caminhonete, flauta, celular, aparelho de jantar, balde de praia, bolas, secador de cabelo, espelho, pente, escova de cabelo, conjunto de xícaras...) para as crianças escolherem um para brincar. Como já esperávamos os meninos escolheram os brinquedos tidos tipicamente como do “sexo masculino” e as “meninas do sexo feminino”. Uma menina não escolheu o brinquedo, alegou que queria brincar com a bola, mas que os meninos já haviam escolhido. Foi solicitado que ela conversasse com os colegas e negociasse a troca da bola por outro brinquedo. Um aluno aceitou trocar a bola por um carro.

Percebemos que as escolhas estão atreladas ao papel que homens e mulheres ocupam na sociedade, em que o universo feminino cabe o cuidado do lar, da família, como também a ênfase a beleza, como por exemplo, brincar com a boneca, o aparelho de jantar, o conjunto de xícaras, produtos de beleza, enquanto aos homens cabe o universo da rua, como dirigir o carro, jogar a bola, atividades que envolvem a força física etc. Nesse sentido, os brinquedos representam traços da cultura, traços que mostram a naturalização dos atributos do ser homem e do ser mulher, em que são cobrados um comportamento “adequado” que é construído na e pela cultura (BROUGÈRE, 1995), a criança que foge a esse padrão tido como o “ideal” é recriminado. Brougère (1995) afirma que:

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo

---

<sup>4</sup> Nossa pretensão não é propor a inversão do brinquedo, mas desestabilizar as normatizações de masculinidade e feminilidade evidenciadas nos brinquedos utilizados em nossa cultura.

cultural terão, portanto, sobre as crianças e adultos forte papel modulador de significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (p.211).

Assim, entendemos que a cultura é produto humano ao mesmo tempo em que é produtora do humano (BROUGÈRE, 1995). Cada cultura em cada época vai elegendo o brinquedo que é “ideal” para o menino e para a menina. Nesse aspecto, o brinquedo tem uma função social e está impregnado de significados e construções que vão sofrendo variações históricas e culturais, visando os disciplinamentos dos corpos para desempenhar papéis “desejáveis” (BROUGÈRE, 1995).

O pesquisador e a pesquisadora também brincaram com as crianças. Após vinte minutos foi proposto as trocas dos brinquedos. Oito garotas aceitaram a troca por um brinquedo tipicamente tido como masculino. Apenas uma garota que havia escolhido a bola desde o início não aceitou. Dos seis garotos apenas três aceitaram trocar o brinquedo por um tipicamente tido como feminino. Desses três, um desistiu logo no primeiro minuto alegando não gostar de boneca, e reforçando o discurso do dia anterior que menino que brinca de boneca vira mulherzinha.

Das 14 crianças, 11 aceitaram fazer a troca. De acordo Carvalho (1993), antes dos quatro anos a vigilância sobre o gênero é menos intensa, permitindo que brinquedos e brincadeiras escapem parcialmente de suas prisões de gênero. Nesse sentido, é preciso problematizar os papéis sociais que evidenciam o preconceito e a discriminação de determinados brinquedos que provocam duelos entre meninos e meninas, problematizar os discursos hegemônicos que privilegiam uns(umas) em detrimentos de outros(as). Contudo, isto não significa que não haja vigilância, expectativas ou produção desejante, mas que tal vigilância, expectativas e produções desejantes tornam-se mais acirradas a partir da segunda infância. Isto explica parcialmente porque a maioria das crianças nessa idade (entre 03 e 04 anos) aceitou o desafio da troca de brinquedos, como é o caso de dois garotos que brincaram juntos com uma boneca e com o aparelho de jantar.

Evidenciamos que as crianças quebram os discursos apresentados no início do diálogo, pois estes dois garotos vivenciaram o mundo tido como feminino. “A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar nesse universo” (BROUGÈRE, 1995, p. 103). Percebemos que este espaço foi flexível e inovador, em que as crianças se permitiram explorar os brinquedos, mas não

sem resistência como o caso dos outros três garotos que não aceitaram brincar com brinquedos tidos como tipicamente femininos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do discutido, foi possível pensar no brinquedo como um objeto que faz parte da formação histórica e cultural da criança, um objeto cultural permeado de relações de poder sendo necessário repensar o seu uso nos locais pedagógicos e recreativos da criança. O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar, a criar e a reproduzir, ou seja, constroem seu modo de pensar e viver.

Nesse sentido, é preciso olhar as condições sociais e culturais que “forjam” as relações de gênero conforme se desenvolvem em tempos/espços particulares. Repensar o uso do brinquedo pelas crianças, não significa inverter os papéis de gênero e suas delimitações em brinquedos, mas como aborda Louro (2001) em poder viver na fronteira e transitar entre as diversas possibilidades fazendo do brinquedo e da brincadeira aquilo que Foucault denominou de estética da existência. É nesse aspecto que os discursos sobre o brinquedo precisam ser repensados, pois eles estão impregnados de relação de poder, são discursos políticos que terminam aprisionando, regulamentando e controlando a criança desde o nascimento. Parafraseando Bujes (2000), criança e brinquedo, realmente feitos um para o outro?

## 6. REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006. 96p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, Maria Isabel. **Crianças e brinquedo:** Feitos um para o outro? In Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Org.

COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2004.

CARVALHO, A. et al. **Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas**. Psicologia, Ciência e Profissão, v.13, n.1-4, 1993, p.30-33

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI,Z.B.F.; PRADO,P.D. (orgs). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 13ª ed. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalho. Petrópolis, Vozes, 1987.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Luiz B.L. Orlandi. 1ª ed: São Paulo: Editora 34, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer**: uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas. v. 9, n. 2, (541-553), 2001).

SCOTT, Joan W. “**Gênero**: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.” Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. In Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Org. COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRIVELATO, Silva Luiza Frateschi. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, Martha (org.). **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa: Niterói: Eduff, 2005.