

BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS: CULTURAS E SINGULARIDADES QUE AS CONSTITUEM

Dr^a Virginia Georg Schindhelm

Universidade Federal Fluminense/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior

e-mail: psicovir@terra.com.br

Dr^a Maria Luisa Furlin Bampi

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI RIO) – Universidade Federal Fluminense

e-mail: luisa.bampi@uol.com.br

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo de caso de caráter naturalístico, com material empírico construído numa experiência escolar de atividade livre de crianças e suas brincadeiras no horário de recreio. O sujeito em questão é um menino e o relato das observações da educadora constituiu-se como fonte de reflexões e estudos sobre vivências infantis, experiências como construções sócio-históricas e culturais, relações de gênero e sexualidades. A análise do material oferece evidências sobre a importância de estudos que consideram a escola como provedora de ambientes culturalmente estruturados a partir de múltiplos elementos e linguagens carregadas de significados que a constituem como instituição responsável pela formação discente e uma educação de qualidade. O texto dialoga com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e a teoria histórico-cultural de Vigotski que pensa a constituição do sujeito humano inserido em sua cultura. Brougère destaca a cultura lúdica construída nas interações sociais, situadas num determinado espaço e contexto histórico, e Walter Benjamin com seus postulados sobre narrativa de experiências e vivências. Ressalta-se que os movimentos de reforma curricular conduzem a processos de democratização das oportunidades educacionais que determinam a diversificação sociocultural das crianças. Uma escola democrática deve considerar as experiências de vida e características socioculturais das crianças na busca por adequações pedagógico-didáticas de modo a possibilitar processos significativos de aprendizagem. As inferências remetem ao pensar sobre o ensino/aprendizagem e o papel do educador no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação infantil, brincadeiras, gênero e sexualidades, documentos legais.

Introdução

Meninos brincavam de jogar bola e meninas de pular corda. Um menino observa as meninas pulando corda, após algum tempo, pede para entrar na brincadeira. Quando os meninos que brincavam com uma bola o viram começaram a gritar em coro: - Menina! - Menina!

Relato de uma educadora no curso de formação de professores, AVM 2018.

O presente texto discute brincadeiras de crianças na educação infantil a partir de vivências e narrativas de experiência de educadoras. Pular cordas é uma brincadeira antiga, uma experiência/construção cultural que, em outros tempos e regiões do país não tinha relação com gênero e sexualidades.

O exemplo em destaque aponta para as diferenças de gênero construídas pelas crianças nos contatos sociais, nos contextos que frequentam, nas brincadeiras e também pela linguagem, como nos ensina Vigotsky (2007), uma vez que as funções superiores da mente se constituem no processo sócio, histórico e cultural. Assim sendo, não há como deixar fora da escola ou ainda não tratar de questões relacionadas ao gênero e às sexualidades, na medida em que essas questões perpassam o cotidiano da escola, conforme relatado pela educadora.

Por outro lado, as brincadeiras infantis, como jogar bola e pular corda expressos no relato, constituem uma cultura lúdica construída nas interações sociais cotidianas de um determinado espaço e contexto histórico e, por isso, submetidas às restrições e imposições dos adultos e do próprio lugar onde são vivenciadas, como nos ensina Brougère (1998). O autor destaca o componente social da brincadeira quando afirma que a "brincadeira pressupõe uma aprendizagem social" e que sua inserção compreende uma comunicação e uma interpretação, que "supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades" (BROUGÈRE, 1998, p. 21).

Ainda sobre a cultura lúdica, Brougère (1998) a descreve como um conjunto de procedimentos (regras e significações) que permitem tornar o jogo possível, construída nas interações sociais (permissões ou restrições) por meio das intersubjetividades. Em suas palavras "dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas" (BROUGÈRE, 1998, p.24).

Sobre as diferenças anunciadas nas palavras dos meninos do exemplo em destaque, observamos que são construídas por fatores culturais e não biológicos, uma vez que tantos exemplos se vinculam a questões do pertencimento às raças, etnias, idades, ciclos vitais, dentre tantos outros. É bastante comum evidenciarmos em nossos cotidianos espaços lúdicos para crianças em Shoppings Centers, como um castelo de princesas e observarmos a presença exclusiva de meninas, ainda que sejam espaços com outros brinquedos tais como: escorregador, pinturas, gira-gira etc. Intrigante também é o que acontece no ambiente intitulado de castelo de princesas, indicado para crianças com idades entre 2 a 5 anos, os meninos não estão presentes?

Destacamos que nossa metodologia se apoia numa cena escolar observada, na narrativa e reflexões da educadora nas suas atividades pedagógicas cotidianas. As experiências, como insumo de avaliação das ações e do estímulo à reflexão teórica acerca das categorias

conceituais em que tais ações são fundamentadas, nos remeteram à distinção de experiência e vivência em Walter Benjamin (1989). O autor entende vivência (*Erlebnis*) como uma ação/reação que se esgota no momento de sua realização, por isso finita, enquanto experiência (*Erfahrung*) refere-se ao vivido que é pensado, narrado, uma ação que é contada a um outro, compartilhada, portanto, coletiva e infinita, com um caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido. Assim, revelar uma experiência significativa representa mais que a ressignificação do já vivido, mas a experiência do passado marcada e inserida pela perspectiva da atualidade.

Para tratar das questões em destaque organizamos nosso texto de modo a abordar sobre brinquedos e brincadeiras que se constituem nas culturas, e sobre as questões de gênero e sexualidades nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular.

Gênero e sexualidades são construções culturais internalizadas de forma subjetiva e, por isso, passíveis de tantas interpretações. Costumam ser entendidas como sinônimos e confundidas também com o sexo, que é biológico, natural.

De acordo com o sociólogo inglês Jeffrey Weeks (2001, p. 42) a palavra sexo descreve as distinções anatômicas básicas internas e externas evidenciadas ao nascer. O gênero masculino/feminino pertence ao campo de discussão das representações, dos símbolos e das características social e historicamente atribuídas às diferenças anatômicas, o que significa afirmarmos que sexo e gênero formam um sistema integrado de uma pessoa. O gênero inclui o sexo biológico e engloba as construções sobre o masculino e o feminino, que são produzidas em instâncias socioculturais e históricas de um sujeito.

De acordo com Connell (1995) gênero é uma estrutura ampla e complexa que mantém uma relação íntima com o campo das sexualidades, na medida em que esta remete a uma dimensão humana singular que envolve as palavras, as imagens, o corpo e as fantasias em processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2001). Na verdade, sexualidades e gênero são categorias com um forte e profundo vínculo inter-relacional, na medida em que são construções histórico-culturais estreitamente ligadas na constituição das subjetividades e, por isso, instáveis e passíveis de transformações.

Sendo assim, podemos afirmar que gênero e sexualidades são conceitos amplos com diversos significados e conteúdos e, por isso, não possuem uma visão unívoca e nem “um

domínio unificado”, nas palavras de Weeks (2001, p. 54). Podem variar ao longo da história, de uma cultura para outra ou entre diferentes grupos de uma mesma sociedade, e também ao longo de um desenvolvimento vital, caso seja considerada a biografia, a trajetória sexual e o contexto em que um sujeito está inserido.

Construída por cada um de nós e constitutiva da nossa subjetividade, a sexualidade propõe falar sobre nós mesmos e sobre nossos corpos. Entretanto também é aquela que diz sobre a nossa cultura e sobre o contexto social em que estamos inseridos. Por isso Weeks (2010, p. 10) postula que este conceito seja tratado de forma singular e, quando generalizado, atentarmos para a expressão sexualidades, na medida em que se refere a um conceito profundamente problemático que não disponibiliza respostas fáceis para os desafios que aponta.

Brinquedos e brincadeiras se constituem na cultura

Discutir brinquedos/brincadeiras enquanto instrumentos culturais nos remetem aos estudos de Vigotsky (2007) que desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento humano, abordou as questões da linguagem, da cultura, articulou as ideias de que o homem cria instrumentos simbólicos e os instrumentos de trabalho. Do ponto de vista da criação e uso de instrumentos simbólicos na infância o brinquedo e a brincadeira são exemplos dos primeiros usos da função simbólica no ser humano.

Frente a essa perspectiva teórica, podemos pensar os brinquedos como instrumentos construídos socialmente em cada contexto histórico, e que permitem desenvolver a função simbólica como é o caso dos jogos de pular corda, jogar bola, jogos de tabuleiro e tantos outros.

Segundo Brougère (1998), a produção de uma cultura lúdica ocorre com o acúmulo das experiências de brincar das crianças e por meio das suas competências, sejam elas biológicas ou psicológicas. Utilizamos, no entanto, o termo "acúmulo" para designar a capacidade que a criança tem para interagir com os brinquedos e brincadeiras, além do seu modo peculiar e singular de dar significação em resposta à reação do outro, sempre produzindo novas significações. Como produtora da cultura, a criança nunca se relaciona de forma passiva ao aprender uma brincadeira.

Na nossa cultura, as brincadeiras e também os brinquedos se associam às questões de

gênero e sexualidades num movimento permeado por interpretações e recriação de informações, conceitos e significados numa espécie de palco de negociações, como refere Oliveira (1997).

Retomando nosso menino que pulava corda narrado pela educadora/aluna, chamou-nos a atenção o fato de saber que no Rio de Janeiro os meninos não pulam corda e que essa atividade é considerada de meninas.

Qual foi a surpresa! Em nossas memórias, (ou seriam reminiscências?) de infância na região Sul, comumente vivenciávamos brincadeiras de meninos com meninas na rua. Nossas lembranças remetem às brincadeiras de pegar, (aqui nomeadas pique-pegas); às brincadeiras de esconder, de caçador (aqui conhecidas por queimada) e também as brincadeiras de pular cordas quando meninos e meninas brincavam e divertiam-se juntos.

Era comum os meninos pularem corda e havia competições nas quais se contavam os pulos e a rapidez que a corda “trilhava”. Havia também a troca de papéis nos que trilhavam a corda e dos que pulavam. Quando o grupo era muito grande formava-se uma fila para organizar a vez de cada um. Sabemos ainda sobre outras designações/formas de pular corda, mas essa não é nossa questão principal neste texto. Analisamos a experiência lúdica e como o jogo/brincadeira ganha outro significado, carrega uma conotação simbólica, construída na interação com a cultura, que por sua vez fornece às crianças ambientes estruturados por elementos carregados de significados, que só podem ser compreendidos por meio da interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um, como refere Oliveira (1997).

Assim, os estudos de Brougère (1998) também destacam o significado do brinquedo enquanto instrumento cultural, na medida em que carregam significados e revelam especificidades culturais, como a brincadeira de pular corda das nossas reflexões, contudo também presente em outras culturas.

Em destaque, esclarecemos que Brougère situa o jogo e a educação em campos distintos: o jogo do brincar na esfera do lazer e da educação informal e o aprender, na educação formal, sistemática e aprendizagem. Nosso exemplo, pular corda, foca-se no lazer, no divertimento e na aprendizagem informal quando crianças brincam juntas e constituem uma comunidade de prática lúdica na escola.

A comunidade de prática gera engajamento mútuo, empreendimento comum e repertório partilhado, próprio do grupo, parte colhida fora e parte colhida pelo grupo. O que caracteriza a comunidade de prática lúdica e seu repertório é a importância da participação e

do pertencimento ao grupo. Brougère (1998) afirma que pertencer ao grupo é participar, fazer com, jogar com, falar de seus jogos e de seus brinquedos, eventualmente modificar, fabricar ou mesmo destruir. Esta cultura é fortemente marcada por uma cultura de gênero, que varia em função da idade e de numerosos fatores sociais ou culturais evidenciando que “as culturas lúdicas têm sexo”. Nosso exemplo aponta e ilustra bem essa questão. A comunidade prática é o lugar de construção e reconstrução de identidades dos membros do grupo e de identidade sexual, de meninos e meninas, que deixam traços de seus terrenos de jogos e dos brinquedos, aproveitando as marcas deixadas por outras comunidades práticas, que são retomadas, transformadas e negociadas no grupo (KISHIMOTO, s/d). Nosso menino, aos olhos de seus pares masculinos, transgrediu o sexo da brincadeira, na medida em que se inseriu nela por sua própria vontade de divertimento.

O caso em questão evidencia o resultado do processo de constituição das crianças na medida em que compreende uma gama de questões a serem interpretadas e consideradas. Elas atravessam os currículos da educação infantil e demandam que sejam contemplados certos conteúdos culturais - étnicos, de classe, de gênero, dentre outros – uma vez que a criança não apenas os reproduz, todavia faz suas próprias leituras de mundo e as media em processos de produção e de transformação de acordo com suas próprias formas culturais de autoconstrução e de criação.

Sobre Gênero e Sexualidades nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

Seria ingênuo pensarmos na escola como única responsável por uma educação voltada para a sexualidades e para o gênero, com vistas a promover no educando a construção ou renovação de saberes necessários que o auxiliem a desenvolver suas habilidades, comportamentos e atitudes frente a mitos, tabus e preconceitos, de modo a sentir-se confortável com a sua própria sexualidade e melhor poder lidar com as questões, relativas a essa temática, trazidas por aqueles com quem se relaciona no cotidiano de suas vidas.

Dando sequência às nossas considerações, evidenciamos que as questões de gênero estão fortemente ligadas à cultura e que não podem ficar fora da escola ou mesmo silenciadas, desde a Educação infantil. Frente a isso, somos levadas à tentativa de compreender e discutir o que as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - documento responsável por orientar a organização e articulação, o desenvolvimento e avaliação das

propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras – interessa-nos saber o que pontuam sobre o desenvolvimento dessas questões de gênero e sexualidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentadas em 2013, estão pautadas na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e torna-se a base para análise de todas as demais diretrizes.

Para melhor entender o que se diz sobre tais questões, buscamos no documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as palavras que “sinalizam” a questão de gênero e aparecem ao abordar o rompimento de relações de dominação que marcam nossa sociedade, no item 4, mediante a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil:

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2013, p.85)

Enquanto função sociopolítica e pedagógica as creches e as pré-escolas produzem novas formas de socialização e subjetividades e desse modo precisam romper com as relações de dominação de gênero. O que isso pode significar? Dominação de gênero que as escolas precisam romper?

Pela abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais é possível prever que nas escolas para as crianças nem sempre o que nelas se faz são “projetos” que foram prescritos ou pensados para os currículos de educação infantil. Até porque a amplitude do currículo sob tal perspectiva pode representar uma camisa de força normativa, de controle e regulação política e moral. Assim, as situações de gênero e sexualidades, por exemplo, que as crianças, com insistência e persistência, trazem para o dia-a-dia, comumente ficaram de fora das propostas e projetos educacionais.

A situação se faz presente também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 onde indica apenas indiretamente em um dos intitulados Campos de Experiência, *O eu, o outro e o nós*: “Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças” (p. 43). Dando sequência ao texto: “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (p. 44) e posteriormente no

mesmo Campo de Experiência, no quadro síntese das aprendizagens (p.52), a criança deve ser capaz de “Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros”. Para isso, é feita a seguinte “sugestão” de observações de como a criança pode desenvolver-se integralmente enquanto brinca:”

“A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (BRASIL, BNCC, p.35)

Na sequência do texto da Base Nacional Comum Curricular é referendado o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento para que as crianças possam construir significados para si e para os outros. Ora os conflitos a serem resolvidos trazem as questões que necessitam ser tratadas pelo grupo e mediadas por um adulto, geralmente um(a) educador(a).

Voltando ao nosso menino que queria pular corda. A proposta de avaliação do desenvolvimento da Educação Infantil é que a criança deve ser capaz de resolver os seus conflitos e solidarizarem-se com os outros. Como? Com quais outros?

Diante de tais fatos buscamos nas notícias o que diz em entrevista a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, sobre a ausência do conceito de gênero na versão final da BNCC para o ensino fundamental e infantil.

Não trabalhamos com ele (conceito de gênero). Nós trabalhamos com o respeito à pluralidade, inclusive do ponto de vista do gênero, de raça, de sexo, tudo. [...] inclusive, fomos até procurados aqui (no MEC) por alguns que defendiam o uso de gênero e outros que eram contra. Nós não queremos nem ser contra nem a favor. Somos a favor da pluralidade, da abertura, da transparência e da lei. (2017)

Assim constatamos que as experiências de gênero e sexualidades, que as crianças comumente, com insistência e persistência, trazem para o dia-a-dia escolar, ficaram de fora das propostas e projetos educacionais.

Da mesma forma que o menino que experimentava pular cordas, as práticas cotidianas relativas aos temas gênero e sexualidades produzem um afluxo de ideias e de falas que traduzem saberes e conhecimentos não ensinados, todavia praticados sem critérios de cientificidade e absorvidos por um senso comum dos locatários destes acervos culturais

Na sequência ao estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a palavra gênero é usada para tratar da discriminação de gênero, mas não há uma explicitação ou algum direcionamento tratando de diversidade de modo amplo: “O combate ao racismo e

às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.” (BRASIL, 2013, p. 91) Mais adiante é apresentado no campo que trata de necessária parceria com as famílias em que é indicado “acolher” as diferentes formas de organização familiar. Mas de forma bastante reservada ou talvez dúbia. “A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. (BRASIL, 2013, p.92)

Em uma análise das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais quanto para a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil há um não dito e uma aparente abertura que indica liberdade para serem tratadas e aceitação. Por outro lado, a abertura pode dar margem a muitas interpretações como uma disciplina, negação das sexualidades e gêneros, ou ainda serem tratados pelas diferentes produções subjetivas dos educadores.

Dessa forma, ressaltamos que as questões de gênero e sexualidades se apresentam como verdadeiros terrenos de areia movediça, repletos de armadilhas envoltas por tramas históricas, sociais, culturais e políticas circunscritas e produzidas pelas ações e práticas de sujeitos sociais ao longo da história. Poderíamos apontar ainda conhecimentos sob a perspectiva da cultura de dominação e por inúmeros mitos que sustentam diversas formas de controle e regulação presentes nos conhecimentos escolares. (TURA, 2002).

Conclusões

A vivência das crianças numa cotidiana brincadeira de pular corda tornou-se para nós, educadoras e estudiosas na Educação Infantil, uma experiência que gerou inúmeras reflexões sobre as teias que as envolveram nos campos de gênero e sexualidades, mas também nas pesquisas sobre o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sobre essa área de conhecimentos ainda tão polêmica e, até mesmo, espinhosa nos cenários escolares.

As questões de gênero e sexualidades estão fortemente ligadas à cultura e, desde a Educação infantil, deveriam ser trabalhadas de modo a promover ações educativas que pudessem favorecer comunicações responsivas nas relações entre educadore(a)s e crianças e também promover oportunidades para construções de conhecimentos.

Tomar como referência uma brincadeira de crianças é um importante “caminho” para

discutir as questões de gênero e sexualidades na educação, porque as brincadeiras são impregnadas por aspectos culturais que colaboram para a socialização da criança no mundo em que vive e sem os quais a criança não teria ferramentas para expressar a cultura lúdica com seus pares. Dessa forma, uma simples brincadeira de pular corda, apresenta-se como um rico cenário de interação na Educação Infantil e contexto para construção de conhecimentos e de cultura.

Assim, ao se trabalhar os temas gênero e sexualidades na escola infantil enquanto ação narrada e refletida pela equipe pedagógica pode-se promover o encontro de ações educativas afirmativas que favoreçam comunicações responsivas nas relações entre educadore(a)s e crianças, de modo a desmistificar os (des)conhecimentos e os (pre)conceitos sexuais experienciados na função docente e na busca de novas concepções que envolvam os aspectos vivenciados sobre gênero e sexualidades, no exercício da profissão.

Concluimos nossas reflexões parafraseando Walter Benjamin (BENJAMIN, 1993) quando destaca que uma experiência vivida e narrada não se esgota, é infinita porque é atemporal, na qual o passado se faz presente em um processo de ir e vir, de reflexão e de formação. Significa que nosso tema não se esgota nesse artigo, todavia abre caminhos para contar outras histórias como a arte de contar de novo, de modo a evitar que se percam quando não forem mais conservadas (BENJAMIN, 1993).

Referências:

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 1 ed. V. 3. Tradução de José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Ensaio sobre Literatura e História da Cultura: obras Escolhidas, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: DF, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 Mai 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: DF, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 01 Mai 2018.

Brougère, G. A criança e a cultura lúdica. (I. Mantoanelli, Trad.). In T. M. Kishimoto (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.

Brougère, G. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação. vol.24 n.2. São Paulo. Julho/Dezembro. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em 4 de maio de 2018.

CARVALHO, Letícia. 3ª versão da base curricular para ensino infantil e fundamental é apresentada; conselho vai avaliar. Publicação de G1 em 06/04/2017, 11h 00, atualizado 07/04/2017, 10h35. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/3-versao-da-base-curricular-para-ensino-infantil-e-fundamental-e-apresentada-conselho-vai-avaliar.ghtml>. Acesso: 02 de Maio de 2018.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n.5, p. 185-206, jul/dez 1995.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. - Disponível em: <https://sga.claretiano.edu.br/sav/disciplina/PXcQtxzPTHPHDTFVfwwf/material/sge/vwvivUQ7PlwIwJV>. Acesso em: 01 Mai 2018

KISHIMOTO, T.M. Gilles Brougère. O brinquedo e a produção cultural infantil. In: Especial Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância. A criança em foco. São Paulo: Editora Segmento, s/d.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

OLIVEIRA, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

TURA, M. de L. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: A.C. Lopes & E. Macedo (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo Cortez. (2002)

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.35-82.

_____. Sexuality. Third edition. London: Routledge, 2010.