



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MARCELO SALVADOR MARTINS

AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS

Tubarão

2014

MARCELO SALVADOR MARTINS

AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Tânia Mara Cruz, Dr^a.

Tubarão

2014

M34 Martins, Marcelo Salvador, 1987-
As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras /
Marcelo Salvador Martins; -- 2014.
62 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Tânia Mara Cruz.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Educação física para crianças. 2. Identidade de gênero.
3. Coeducação. 4. Brincadeiras. I. Cruz, Tânia Mara. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 372.86

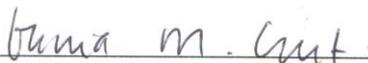
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

MARCELO SALVADOR MARTINS

AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE CRIANÇAS POR MEIO DE JOGOS E
BRINCADEIRAS

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 26 de agosto de 2014.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Tânia Mara Cruz, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Christian Muleka Mwewa, Dr
Examinador Externo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Professora Doutora Márcia Buss Simão, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

À Minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe, Otilia Salvador, que sempre foi minha maior incentivadora e com muito trabalho e esforço me proporcionou as melhores condições para jamais desistir.

Ao meu pai, Edno Martins, que mesmo ausente em alguns momentos da minha vida, sempre que necessário estava disposto a me ajudar;

A minha namorada, Débora Abreu Mello, por todo seu companheirismo e, principalmente, sua cumplicidade por me apoiar incondicionalmente em todos os momentos durante o período da realização desse mestrado;

À pessoa mais importante durante o período do mestrado, minha orientadora, Dr^a. Tânia Mara Cruz; agradeço especialmente a você por todo o conhecimento adquirido, só nós sabemos o quanto esse processo foi lento e difícil. Agradeço por muitas vezes você ter assumido o papel de mãe, agradeço você por todos os seus elogios, mas, principalmente, por todas as críticas sempre buscando minha evolução;

Às professoras, Dr^a. Vera Lúcia Chacon Valença e Dr^a. Márcia Buss-Simão, por todas as observações e sugestões durante a banca de qualificação que auxiliaram para o desenvolvimento e conclusão dessa dissertação;

A todas as pessoas que conheci no PPGE/UNISUL que de alguma maneira participaram comigo durante todo esse período;

Agradeço, mas, ao mesmo tempo, peço desculpas pela ausência a todos os amigos e familiares nesse período. Confesso que não foi fácil conciliar com a vida acadêmica e profissional.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como temática as relações de gênero entre crianças durante as brincadeiras em um Centro de Educação Infantil (CMEI), da rede municipal de educação da cidade de Tubarão, Santa Catarina. Essa problemática teve como objetivo geral compreender se as atividades propostas de modo coeducativo, permitindo a meninos e meninas brincarem de diferentes tipos de jogos/brincadeiras, mobilizavam as crianças no sentido de problematizar o repertório de gênero e se permitiam às crianças expressar suas contradições ou, até mesmo, quebrar fronteiras tradicionais de gênero. Teve por objetivos específicos: analisar a receptividade das crianças ao papel mediador de um adulto e a mediação entre pares infantis durante e após as atividades selecionadas; compreender se as práticas propostas iam ao encontro das necessidades das crianças de novas vivências ou as incomodava, provocando resistências individuais ou coletivas. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, combinada com observação participante e produção de diários de campo. A turma era composta por treze crianças sendo seis meninos e sete meninas e, com exceção de um menino de três anos, as demais crianças tinham quatro anos completos e a completar cinco no decorrer do ano de 2013. Abordou-se as questões de gênero na infância, as transformações históricas do campo da Educação Física no que tange às questões da escola mista ou coeducativa, e a função exercida pelo/a educador/a em auxiliar no processo de aproximação entre os sexos. O diálogo com a Educação Física foram o norte de referência em função das experiências prévias do pesquisador, bem como do corpo em movimento ser uma das preocupações centrais quando se discute Educação Física atual e infância, mesmo que realizada nos espaços educativos infantis por diferentes profissionais com formações diversas. A questão que norteou a análise aqui apresentada centrou-se em um recorte nas atividades de movimento como Briga de Galo, Corrida Rotativa, Bambolês e Gangorra Humana que tiveram, particularmente, um maior protagonismo pelas meninas. Os resultados mostraram que a receptividade das crianças tanto nas suas expressões de emoção e verbalizações durante as brincadeiras como nas rodas de conversa ao final de cada uma para avaliar a brincadeiras, ressaltaram que o caminho adotado dava a elas um novo suporte para as relações de gênero. Em muitos momentos, utilizavam-se da mediação docente como reforço para brincadeiras que já faziam fora do CMEI mas ali não viam como fazê-las ou quando se percebiam em expressões corporais antes não experimentadas e levavam essas aprendizagens para seus espaços familiares como novas descobertas, entre elas a força e a velocidade. Observou-se, também, que havia mais rivalidade entre meninas que entre meninos até mesmo no cuidado mútuo durante as brincadeiras. Nessa pesquisa pondera-se, por fim, que docentes necessitam visualizar a importância de seu papel em interagir de modo intencional sobre as relações de gênero com as culturas infantis nos espaços educativos. Enfim, ressalta-se que a busca por uma ação docente não sexista e alta receptividade das crianças para essa questão pode problematizar o sexismo presente nos espaços educativos, tanto por docentes quanto por crianças.

Palavras-chave: Educação. Relações de gênero. Jogos e Brincadeira. Coeducação. Educação Física.

ABSTRACT

This research, at master's level, deals with themes of gender relations among children playing games carried out in a Municipal Children Education Center (CMEI) of Tubarão, Santa Catarina. The main goal of this study was to examine if the proposed coeducational activities, allowing both boys and girls play different kinds of games, would mobilize the children in order to discuss gender repertory and notice whether they expressed their contradictions or even broke the traditional barriers of gender. It had as specific objectives: to analyze the children's receptivity towards an adult mediation role and the mediation between children pairs during and after those selected activities; to understand whether the proposed practices met the children's needs for new experiences or bothered them, causing individual and collective resistance. The methodology used was the participative intervention research, along with participant observation and daily records production. The group was made up of thirteen children, being those six boys and seven girls. All were 4-year-old children who would turn five during 2013, with the exception of one boy who was only three. This study approached gender issues during childhood, the historical changes in the Physical Education field in relation to mixed-sex schools and co-educational matters; it also dealt with the important role played by the teacher when helping both boys and girls getting closer. The dialogue with Physical Education was the guide which took into consideration the researcher previous experiences as well as the body in movement being one of his main concerns when it comes to Physical Education today and childhood, even those activities proposed by professionals from different background. The questions which guided the analyses here presented focused on a part of action activities such as Briga de Galo, Corrida Rotativa, Bamboles e Gangorra humana, in which the girls had a bigger participation. The results showed that the children's receptivity was quite high and what was said and expressed throughout the games and conversation circles were used to evaluate each game. The children highlighted that the way the games were conducted gave them a new support to gender relations.. At several moments they took advantage of the teacher mediation as reinforcement to games they used to play outside the school field but could not see how to play them there, it was also noticed body expressions never discovered before. They, then, took what they had learned to their daily lives as new discoveries, among them the speed and the strength. It was also noticed that there was more competition and mutual care among girls than among boys. This research concluded that teachers need to visualize the importance of their roles in interacting intentionally over the gender relations with children's cultures in educational spaces. To sum up, it was concluded that the search for a non-sexist teaching practice and children's high receptivity towards those issues may problematize the sexism present in educational space by both teachers and students.

Keywords: Education. Gender relation. Games. Co-education. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades realizadas com as crianças e datas.....	17
Quadro 2 - Sistematização da conversa coletiva com as crianças.....	19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
1 ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA	22
1.1 AS ORIGENS DA SEPARAÇÃO ENTRE OS SEXOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	22
1.2 EDUCAÇÃO MISTA OU COEDUCAÇÃO	25
2 INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO	30
2.1 CORPOREIDADE, INFÂNCIA E CULTURA	29
2.2 GÊNERO, JOGOS E BRINCADEIRAS.....	33
3 MEDIAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO ENTRE CRIANÇAS	39
3.1 RIVALIDADE E MARCADORES DE DIFERENÇA	38
3.2 RECEPTIVIDADE DAS CRIANÇAS	42
3.3 MEDIAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO ENTRE CRIANÇAS.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	58
APÊNDICE A - Planos de Atividades	59
APÊNDICE B - Roteiro: Conversa Inicial com as Crianças	62

INTRODUÇÃO

Ao longo da vivência profissional, atuando na área de educação física, primeiramente na docência no ensino médio e na educação infantil e, no ano de 2013, na coordenação de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Imbituba, presenciaram-se situações difíceis e desafios pela pouca formação e preparo que se tinha para lidar com as situações conflitantes no dia-a-dia do ambiente escolar. Ao entrar no mestrado, surgiu a possibilidade de articular uma reflexão sobre a coeducação e as experiências de jogos e brincadeiras, pois intrigava a relação entre meninos e meninas e sobre como se poderia diminuir os conflitos entre ambos durante suas relações.

A partir desse momento, por intermédio da Prof^a. Tânia Mara Cruz¹, passou-se a participar da segunda etapa de um Projeto de Extensão coordenado por ela, que buscava produzir vivências de outras masculinidades e feminilidades por meio de jogos e brincadeiras entre crianças. A discussão trazida nessa dissertação trata-se de um recorte sobre o registro de algumas dessas atividades, que serão analisadas e categorizadas a partir dos objetivos do próprio projeto de extensão e dos objetivos relativos às atividades selecionadas.

Essa proposta da pesquisa acoplada à extensão veio ao encontro de preocupações sobre a proposição de boas práticas docentes e sua articulação com os modos de tratar e problematizar as relações de gênero de maneira não sexista. No trabalho de campo, pôde-se conhecer atividades que levavam os meninos para ações tradicionalmente consideradas para as meninas e vice-versa, e, a partir dessas atividades, abrir espaço para ampliar o rol de possibilidades humanas do que ainda se considera nesse início do século XXI como outras masculinidades e feminilidades socialmente disponíveis e, assim, ampliar o repertório das crianças.

¹ A professora era a proponente do Projeto de Extensão e Pesquisa em andamento naquele momento, cujo título original era “Gênero e raça-etnia: o recreio da educação infantil como espaço de vivências para novas relações sociais” e que visava um trabalho no recreio das séries iniciais; o trabalho foi redirecionado para os espaços de um Centro de Educação Infantil por solicitação da direção deste Centro devido ao seu interesse em elaborar e executar propostas de interação formativa com e visava propor brincadeiras que permitissem a livre expressão de diferentes masculinidades e feminilidades tendo por base a não hierarquia de gênero, seja de valores (feminino-masculino), seja de sujeitos (meninas-meninos) e avaliar e validar essa ação pedagógica para os docentes como um dos recursos didáticos para implementação dos temas transversais da educação; o projeto havia iniciado em 2012 e tinha previsão de término para 2014.

Lutar por mudanças nas relações de gênero e por uma nova ação docente não é tarefa simples em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais em todos os âmbitos, mas as práticas docentes podem contribuir na crítica a essas desigualdades e promover mudanças, em consonância com demandas apontadas por movimentos sociais feministas e pelas áreas de estudos de gênero e educação, no sentido de ampliar as possibilidades de expressão de gênero (masculinidades e feminilidades) no ambiente educativo. Importante afirmar, ainda, que as próprias culturas infantis trazem em seu bojo elementos de manutenção e de mudança, tais como as do mundo adulto, interferindo e problematizando, inclusive, concepções de gênero presentes no mundo adulto e provocando mudanças nele.

Um problema que acompanha a discussão sobre educação e gênero refere-se à falta de especialização e o pouco estímulo que professores/as recebem para se aperfeiçoar. Esses fatores dificultam o processo, como afirmam Graupe e Grossi (2014), ao investigarem os impactos e contribuições do curso de Gênero e Diversidade na escola (GDE) no estado de Santa Catarina no ano de 2009. Nesse estudo, com 58 professores da rede pública de ensino, as autoras demonstraram que o curso foi importante para a sensibilização dos/as docentes, que começaram a enxergar a verdadeira importância da temática de gênero, porém, apontaram que não basta somente sensibilizar, é preciso instigar o/a professor/a a intervir diretamente dentro do ambiente escolar e acompanhá-lo/a produzindo formações continuadas. Graupe e Grossi (2014) citam, como outro fator que dificultou esse processo de aprendizagem, a figura da direção escolar que muitas vezes não apoiava o quadro docente a fazer os cursos, sendo que os cursistas necessitavam pagar através de hora-extra o tempo que se ausentassem da sala de aula, o que os desestimulou e fez com que de 30% a 40% desistissem do curso ainda em seu momento inicial. Fato esse que pôde ser visto durante a referida pesquisa, no momento em que professoras entrevistadas afirmaram não ter conhecimento da realização de cursos que pudessem auxiliar no entendimento sobre as relações de gênero.

O espaço educativo formal, além da família, aparece como decisivo nas relações de gênero, porque nele a criança passa grande parte de seu dia, e nele vivencia experiências coletivas significativas do ponto de vista das culturas infantis.

A educação é peça fundamental nesse processo porque, segundo Saviani (2008, p. 12),

o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Frisa-se aqui, que esse processo de tornar-se humano a que Saviani designa como assimilação, entende-se como apropriação, no sentido de que o sujeito não é passivo e recria e transforma aquilo com que estabelece contato por meio da mediação própria (processo de subjetivação) e mediação social (docente e entre pares, no caso, entre crianças). A mediação social entre pares tem sido ressaltada como muito importante para as crianças, sendo a cultura de pares a expressão utilizada por Corsaro (1992 *apud* CARVALHO; PEDROSA, 2002, p. 182) para definir “o conjunto de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses compartilhados pelo grupo de pares, sejam originados do mundo adulto ou criados e transformados no próprio grupo”.

A questão que norteou a análise pautou-se na ação docente não sexista e na receptividade das crianças em função da problemática que persiste quando se pensa na mediação docente e no sexismo dos espaços educativos, tanto por docentes quanto por crianças. Na educação, quando se pensa nas questões de gênero, a situação se complexifica porque há pouca formação docente nessa área e muitos/as os/as professores/as, além de não refletirem sobre as repercussões das relações de gênero para sua vivência profissional, ainda menos visualizam a importância de seu papel e também das relações entre crianças nos espaços educativos.

Para que seja possível trabalhar gênero com crianças, é necessário ao professor saber que cada criança expressa sua individualidade, que é marcada por significados de gênero ora de acordo com os padrões tradicionais, ora em desacordo com eles, de forma própria e criativa. A partir disto, cabe à ação do/a professor/a respeitar as particularidades infantis e, ao mesmo tempo, problematizá-las. No entanto, o que se vê em muitos espaços é uma ação docente, às vezes, sexista (reforçadora de estereótipos de gênero), às vezes, neutra (de não interferência) sobre o próprio sexismo vivido entre crianças. Por outro lado, ações não sexistas das crianças entre si, inclusive trazidas dos espaços familiares ou de vizinhança, podem não receber apoio docente, o que ocasiona sofrimento de meninos e meninas que desejam expressar outras significações de gênero. A partir dessa reflexão, mobilizar as crianças por meio de determinadas atividades de modo intencional faz emergir as

concepções de gênero e as contradições que permeiam sua construção, tanto entre crianças, quanto entre adultos, e a problematiza essa construção para a transformação das relações humanas.

As perguntas que estavam dadas no Projeto de Extensão/Pesquisa e que eram anteriores à nossa chegada nortearam a produção dos registros em campo dos quais se participou da elaboração, a saber: qual a influência de jogos e brincadeiras intencionalmente escolhidos sobre as relações de gênero entre crianças? De que modo as crianças responderiam às atividades propostas tanto na disponibilidade corporal quanto nas suas verbalizações durante e após as atividades? Como se daria a participação da professora da turma?

Após a produção dos registros e a seleção do recorte para análise nessa dissertação, o objetivo geral ficou assim constituído: compreender de que modo as atividades propostas vinculadas as brincadeira de movimento mobilizavam as crianças no sentido de problematizar o repertório de gênero e se permitiam às crianças expressarem suas contradições ou, até mesmo, quebrar fronteiras tradicionais. Como objetivos específicos, buscou-se analisar a receptividade das crianças ao papel mediador de um adulto e a mediação entre pares durante e após essas atividades selecionadas e se as práticas propostas iam ao encontro de suas necessidades de novas vivências ou as incomodava, provocando resistências individuais ou coletivas.

PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A equipe era constituída pela professora Tânia Mara Cruz, pela extensionista Tamires Ceolin e pelo mestrando. As duas primeiras compartilhavam a função de dirigir a atividade e toda a equipe era responsável por registrar nos diários de campo individuais, que depois seriam articulados em um único registro de cada dia. O fato de as atividades serem coordenadas também pela extensionista (que formou-se como pedagoga no ano anterior à essa etapa da pesquisa), não contrariava a ideia de refletir sobre a mediação docente, porque ela estava orientada a agir como uma professora e já há muitos anos era professora de educação infantil, inclusive no CMEI em que ocorria a segunda etapa da extensão/pesquisa aqui analisada. Além de tudo, Tamires Ceolin havia realizado a primeira etapa da extensão/pesquisa com uma turma de crianças de 6 anos em outro CMEI no ano anterior. Para facilitar o entendimento, todos/as da equipe passarão, para fins do texto que se segue, a serem

designados/as como professores/as pesquisadores/as nas interações com as crianças, diferenciando-se apenas da professora da turma, que assim será designada.

A seleção do novo CMEI Sonho² no início de 2013 no bairro de São Martinho, na cidade de Tubarão, deu-se por indicação da coordenação do curso de Pedagogia, que informou sobre a disponibilidade e interesse da direção, já que a ideia era uma extensão vinculada à pesquisa. O CMEI funcionava em uma casa de madeira bem simples e toda improvisada para se transformar em uma creche. Possuía um banheiro original da casa que funcionava para a creche de 0 a 3 anos e outro banheiro bem pequeno, mas adaptado para a altura das crianças da pré-escola de 4 a 6 anos. Havia um refeitório fechado, onde ocorriam também as festividades e no qual se fez parte das atividades. Possuía um parque pequeno e concentrado e que incluía, ainda, em outra lateral, mais dois outros brinquedos isolados. A casa ficava na beira de uma rodovia movimentada e com muito barulho de carros. A diretora informou que, com a mudança de gestão na prefeitura, parece que teriam finalmente um novo espaço, ideia reforçada pela recente visita da nova secretária de educação do município.

A diretora, muito receptiva, inclusive estudiosa e fazendo referência às suas especializações e desejo de cursar mestrado, após uma longa conversa amistosa com toda a equipe, alegou que queria muito o Projeto e por isso o havia solicitado. No entanto, tinha dificuldade em definir professoras com boa aceitação para o trabalho e indicou apenas a professora da turma de 4 anos. A diretora manifestou interesse em que a professora indicada aprendesse sobre as questões de gênero e depois pudesse, de alguma forma, trocar essas experiências com as demais professoras. A tentativa de incluir nesse CMEI Sonho a professora da turma de 6 anos não foi possível, já que a diretora alegou ser aquela professora muito resistente a mudanças e desistiu-se do objetivo inicial, que visava uma comparação com a turma de 6 anos da experiência anterior de outro CMEI.

No CMEI Sonho realizou-se a primeira conversa com a professora indicada, explicando o Projeto e trazendo alguns textos já produzidos sobre a experiência no outro CMEI. A professora recebeu muito bem, animada, mas a ideia da pesquisa-ação com ações coordenadas pela própria professora da turma (e com suporte da equipe) foi inviabilizada, pois a professora afirmou que apenas queria participar como observadora e, durante o andamento do trabalho, poderia, quem sabe, fazer

² Os nomes do CMEI, professora e crianças são fictícios.

sugestões de atividades. Mesmo durante as últimas atividades propostas diretamente pelas crianças com o aval dela, a professora da turma manteve-se na posição de observadora não querendo coordenar a atividade junto com a professora-pesquisadora, e respeitou-se sua opção. Por conta dessa nova realidade decorrente da resistência da professora, redefiniu-se a pesquisa como pesquisa-intervenção, combinada com observação participante, produção de diários de campo e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa-intervenção tem sua origem nas pesquisas participativas, mas ela necessariamente não implica na participação direta em conjunto de todos/as envolvidos/as. Há a possibilidade de participação, mas o que predomina é a intervenção e, sobre a intervenção se procede a análise dos elementos que compõem o contexto de pesquisa, seus sujeitos e práticas.

Para Aguiar e Rocha (2003, p. 66) “a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.”

Para essas autoras, há uma especificidade na pesquisa-intervenção quando comparada com as demais pesquisas participativas:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento. (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 67).

Na pesquisa-intervenção, o que se analisa, portanto, é o próprio processo que resulta da ação intencional dos/as pesquisadores/as.

As atividades duraram de 45min a 1h e a professora da turma acompanhou a atividade e, quando desejasse, fazia algum comentário ou sugestão. As quatro atividades iniciais foram selecionadas por terem em comum o pertencimento às culturas infantis e permitirem a vivência de jogos e brincadeiras considerados tradicionalmente femininos ou masculinos e desempenhados mais frequentemente apenas por um dos sexos em separado. As três últimas brincadeiras ocorreram por sugestão da professora da turma e das crianças que, desde o primeiro contato,

demonstraram querer brincar de casinha e bonecos/as, principalmente. A brincadeira do salão de beleza foi indicação apenas da professora, por saber que se tinha feito no CMEI anterior e o interesse e a animação das crianças quando consultadas sobre a sugestão da professora da turma, levaram a incluí-la no conjunto da pesquisa.

Para a finalidade da dissertação, foram escolhidas as quatro primeiras atividades do quadro abaixo e que envolviam jogos e brincadeiras corporais com maior movimento, por serem mais afetas à experiência na docência da Educação Física. Claro que, na Educação Física, pode-se realizar atividades de faz de conta que envolvam práticas corporais diretas como lutas imaginárias, escaladas, mas optou-se por se manter no horizonte das atividades corporais de maior movimento devido à formação e compreensão do tema pelo mestrando.

Quadro 1 - Atividades realizadas com as crianças e datas.

Atividade	Data
Corrida Rotativa	11/04/2013
Briga de galo	18/04/2013
Gangorra Humana	02/05/2013
Corrida dos Bambolês	09/05/2013
Brincando de Casinha	16/05/2013
Cantinho dos brinquedos	25/05/2013
Salão de Beleza	01/06/2013

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Aos pais, mães e professora foram solicitadas as autorizações para a realização da pesquisa. Para as crianças, foi feita uma solicitação verbal e informadas do assunto da pesquisa de modo simples a partir da ideia de que “iríamos brincar e que elas poderiam participar (estar, sair ou voltar) da atividade a qualquer momento que quisessem e que a professora da turma estaria junto”. No exemplo abaixo, trouxe-se a fala de uma criança em uma das brincadeiras que expressa o entendimento dessa possibilidade e, ao mesmo tempo, de que gostou muito de fazê-las:

Vitória: Foi massa! **Gangorra Humana, 02/05 Roda de Conversa.**

Bruna: Eu vou brincar em casa, com meu irmão! **Gangorra Humana, 02/05 Roda de Conversa.**

Apesar da animação dos meninos, gostar-se-ia de destacar que as meninas demonstraram maior envolvimento nas brincadeiras, inclusive por isso vão-se ressaltar as aprendizagens com relação às feminilidades.

A turma era composta por treze crianças: seis meninos e sete meninas³. Com exceção de um menino de três anos, as demais crianças tinham quatro anos completos e a completar cinco no decorrer do ano de 2013. Com relação a experiências de brincar fora do espaço do CMEI, pôde-se saber das crianças que, de seis meninos, apenas um não tem autorização para brincar na rua e das sete meninas quatro não possuem autorização para brincar na rua. A maioria das crianças tem a experiência de brincar com irmãos e irmãs. No que diz respeito à estrutura familiar, pôde-se verificar que uma família é composta por mãe e filho; uma família inclui os avós; e de todas as famílias só duas possuem apenas um único filho; as demais são compostas por pais, mães e irmãos.

A partir das fichas socioeconômicas de cada criança disponibilizadas pelo CMEI, pôde-se montar um breve perfil das crianças e suas famílias. Todas eram crianças filhas de famílias de trabalhadores/as. Os pais eram operários, caminhoneiros, pintores, marceneiros, serralheiros, motoristas, ou trabalhavam em serviços gerais. As mães eram diaristas, camareiras, comerciárias, operadoras de caixa, e também trabalhavam em serviços gerais. Das mães, quatro eram donas de casa. A renda familiar, preenchida apenas nas fichas de oito das treze famílias, era: três famílias até um salário mínimo; duas famílias até dois salários mínimos; e três famílias até três salários mínimos.

Antes de se iniciar a realização das atividades, a equipe produziu uma conversa coletiva com as crianças baseada em um roteiro semiestruturado, dividindo-se em três grupos na sala de uso comum delas. Entre algumas questões sobre quem eram as crianças, perguntava-se de que brincavam e com quem, para se ter uma ideia do perfil dessas crianças antes de se organizar as atividades.

A partir dessas informações, montou-se o quadro abaixo e que se discutirá em seguida.

Quadro 2 - Sistematização da conversa coletiva com as crianças.

Conversa inicial sobre Brincadeiras registradas por escrito*	Brincadeiras que os meninos brincavam	Brincadeiras que as meninas brincavam	Brincadeiras que todos brincavam

³ A designação racial, por atribuição da equipe pesquisadora, é de haver uma menina negra e um menino negro, mas não foi possível consultarem-se as fichas do CMEI para essa informação.

Na opinião das 7 meninas	Carrinho (4) Batman (1) Ben 10 (1) Boneco (2) Homem-Aranha (2)	Barbie (4) Boneca (3) Casinha (1) Branca de neve (1)	Casinha (1) Carrinho (1) Futebol (3) Não tem (1) Não sabe (1)
Na opinião dos 6 meninos	Carrinho (2) Batman (1) Ben 10 (1) Boneco (1) Super-herói (1) Pega-Pega (1)	Barbie (3) Boneca (2) Casinha (1) Princesa (1)	Barbie (3) Casinha (1) Carrinho (1)

* Algumas crianças citaram mais de uma brincadeira
Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Ao analisar o Quadro 2, pôde-se verificar que, na terceira coluna das meninas, três delas já incluíam o futebol como de ambos e que carrinho foi citado para menina e casinha para menino. Igualmente, três meninos citaram brincar de Barbie e houve uma citação sobre carrinho para menina e casinha para menino. Analisa-se, por isso, que parecia haver um grupo tanto de meninas quanto de meninos que visava a maior segregação por sexos, mas que havia um outro grupo, menor, que era mais maleável.

Interessante destacar que os meninos quase não fizeram referência a jogos de movimento, salvo um menino que citou o pega-pega para meninos. Apesar de muitas brincadeiras citadas serem mais ligadas ao faz de conta, estas não serão analisadas nesta dissertação.

A chegada em campo para a primeira atividade foi um pouco surpreendente para a equipe, já que as crianças queriam brincar, mas pouco falavam entre si ou com a equipe e por isso, se tinha receio de filmá-las. Houve também uma preocupação sobre a continuidade, mas, na sequência, durante a roda de conversa da Corrida Rotativa avaliando se gostaram ou não elas demonstraram prazer em realizar as atividades. Após as falas a equipe optou por seguir no caminho estipulado inicialmente. Depois da Roda de Conversa da primeira atividade soltaram-se mais e na sequência, a partir da segunda atividade, passaram a demonstrar confiança, mas a equipe manteve a decisão de fazer os registros apenas por escrito⁴.

Henrique: “Gostei da atividade, aquela hora que ganhei da Suzana duas vezes, gostei de correr mas minha mãe não deixa eu correr em casa, gosto de correr com meninas.”

⁴ As atividades de faz-de-conta foram feitas sem distinção de sexo, e também não se interferia no modo de brincar, que em alguns momentos ocorria de modo masculino ou feminino, como, por exemplo, quando meninos transformavam as bonecas em objetos a serem vendidos na feira, em processo semelhante ao que já relatou Brougère (1998) sobre outras cenas assistidas por ele.

Mateus: “Gostei de correr, minha mãe não deixa eu correr em casa.”

Vitória: “Gostei da corrida.”

Luiz: “Gosto de correr !.” **(Corrida rotativa, Roda de Conversa).**

No decorrer da análise, em muitos momentos, ver-se-á também como as crianças expressavam suas experiências prévias dentro daquele espaço educativo ou de seus universos domésticos de brincadeiras e das trocas de aprendizagens geradas a partir das experiências vivenciadas.

Ao se realizar as atividades, foram produzidos dois tipos de registro com as crianças: nos diários de campo durante a atividade anotaram-se as cenas observadas, os diálogos das crianças entre si e com a equipe; e, ao final de cada atividade, a equipe se dividia com pequenos grupos de crianças para comentarem sobre a atividade – o que se chamava de Roda de Conversa, na qual se ouviam todas as crianças, uma de cada vez⁵, e que igualmente se anotava, a partir da pergunta: o que gostou, não gostou e porque. De modo complementar, os dados incluem o registro de uma conversa inicial com a professora da turma e uma entrevista semiestruturada com ela após as atividades com as crianças, que foi gravada, transcrita e submetida à sua autorização posterior para uso.

No primeiro capítulo, está a introdução do trabalho, sendo que nesse momento traz-se algumas experiências profissionais que de alguma maneira influenciaram para a escolha do tema dessa dissertação. Ainda no primeiro capítulo descreve-se sobre os percursos e procedimentos metodológicos e se procura apresentar os caminhos utilizados para realização dessa pesquisa.

O segundo capítulo é o momento das revisões bibliográficas, tendo como base algumas referências, utilizando-se como pilar a infância, gênero e educação física, e respondendo a algumas inquietações relativas a determinados conceitos. Busca-se esclarecer algumas temáticas como: a origem da separação entre os sexos na educação física, a educação mista ou coeducação e alguns conceitos utilizados como corporeidade, infância, cultura, gênero, jogos e brincadeiras.

As discussões e os resultados compõem o terceiro capítulo dessa dissertação. A partir das experiências presenciadas durante a pesquisa de campo, foi possível selecionar alguns marcadores que mais se fizeram presentes durante as

falas das crianças, sendo eles: a rivalidade e marcadores de diferença; a receptividade das crianças à proposta apresentada; e, por fim, o papel da mediação docente e da mediação entre crianças durante as atividades.

Finalizando, traz-se as considerações finais quando se busca verificar se os objetivos e expectativas iniciais foram alcançados e se procede a uma síntese do trabalho apresentado.

1 ESCOLA E EDUCAÇÃO FÍSICA

1.1 AS ORIGENS DA SEPARAÇÃO ENTRE OS SEXOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

No início da prática da Educação Física escolar no Brasil, a troca de experiências entre meninos e meninas era desvalorizada, pois as turmas eram separadas de acordo com os sexos. Separação que fazia parte de uma concepção mais abrangente de educação diferenciada para homens e mulheres, comum no início da educação brasileira, não só na educação física. A presença de escolas mistas não é algo recente, ainda que as primeiras escolas mistas de que se têm notícia datem de 1835, em Paranaguá e Ubatuba, onde existiam escolas particulares com classes primárias. (ALMEIDA, 2005).

Contraopondo-se à divisão curricular no que se refere aos conteúdos da escolarização das meninas, tem-se como principal exemplo o enfrentamento realizado pela educadora brasileira Nísia Floresta, no século XIX. Em seu Colégio Augusto, Nísia propunha um programa de estudos que incluía disciplinas consideradas “não comuns” à escolarização da mulher, diferenciando o currículo baseado nas “obrigações femininas” que tradicionalmente eram os afazeres do lar, responsabilidades como esposa e mãe, e disponibilizava outras disciplinas tais como Latim, Caligrafia, História, Geografia, Religião, Matemática, Português, Francês, Italiano, Inglês, Música, Dança, Piano, Desenho e Costura (ALTMANN; FERNANDES, 2014).

Escolas voltadas para o ensino de meninas eram raras, mas, segundo Schmidt (2012, p. 152), “o fato da mulher ter uma participação efetiva na educação dos filhos levou o Estado a preocupar-se com o acesso delas à instrução, levando-o a criar escolas públicas femininas na maioria dos municípios.” No início da escolarização das mulheres, e por um longo período, as escolas eram divididas por sexo, mas as escolas mistas começaram a se difundir pelo Brasil em meados de 1870 e se ampliam significativamente no início do século XX. (FERNANDES, 2014).

Na Educação Física, o processo foi mais demorado. Meninos e meninas não poderiam desenvolver as mesmas práticas, tampouco ocupar o mesmo espaço físico, como descreveu Jaco (2012, p. 21):

Com base no aparato legal e nessas concepções de corpo que inferiorizavam as mulheres, legitimava-se a ideia de que as mulheres eram mais frágeis,

delicadas e fracas em comparação aos homens. Na Educação Física Escolar brasileira naturalizavam-se as diferenças entre meninas e meninos. As maneiras que homens e mulheres se envolviam e participavam das aulas de educação física e das práticas corporais foram sendo diferenciadas, educadas de maneiras distintas, mas essa diferenciação foi sendo entendida como natural, por conta de diferenças biológicas entre ambos. Assim, por exemplo, uma mulher não se interessar em participar de esportes de contato, ou ter pouco desempenho nessas atividades quando comparada aos homens, não gerava desconforto aos professores/as, já que a biologia dava conta de sustentar as explicações para tal fenômeno baseando-se em inferioridades físicas das mulheres e em seu potencial corporal para a maternidade.

De acordo com Souza (1994), a Educação Física esteve, no século XX, estreitamente vinculada às instituições militares e às ideias higienistas. Esse vínculo foi determinante para a sua concepção e suas finalidades em relação ao seu campo de atuação e à forma com que era trabalhada. Em seus conteúdos para meninos estavam presentes a ginástica, o desporto e os jogos recreativos: todos visando à coragem, à vitalidade, ao heroísmo e à disciplina a serviço da Pátria.

No entanto, a ideia da educação mista passa a ganhar importância no decorrer dos anos 30, porém as metodologias implantadas na escola mista não foram suficientes para amenizar as diferenças entre os sexos (AUAD, 2003).

As escolas tradicionalmente masculinas buscaram se adaptar a uma nova realidade: a mulher ocupando um espaço cada vez maior no ambiente escolar, porém sem que essa adaptação se desse de forma harmoniosa respeitando-se alunos e alunas. As escolas valorizavam os modelos masculinos, e, mesmo que as mulheres ocupassem um espaço maior na escola, ainda sofriam discriminações em função de uma falta de métodos docentes que desenvolvessem por igual tanto meninas quanto meninos (COSTA; SILVA, 2002). Com essa perspectiva predominante nos anos 30/40, as aulas eram focadas no aprimoramento e desenvolvimento do corpo a fim de que, quando necessário, ele estivesse apto para o serviço militar. (BELTRAMI, 2001).

O higienismo na Educação Física buscava, segundo Beltrami (2001, p. 30), dar ênfase

a um projeto de 'aspepsia social' tornando a Educação Física um agente do saneamento público. As práticas estimuladas para esse fim eram a ginástica, o desporto e os jogos recreativos, visto que essas visariam disciplinar os hábitos das pessoas.

As ideias higienistas que surgiram em busca de hábitos para cuidar do corpo enfatizaram ainda mais diferenças nas relações de poder entre homens e mulheres existentes na sociedade (SOUZA, 1994) e a mulher, em particular, era inferiorizada por considerarem sua biologia como limitante para determinadas

atividades. A Lei 3.199, publicada em abril de 1941, no seu artigo 54 reforçava a desigualdade afirmando que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições da sua natureza” (BRASIL, 1941).

De acordo com Daolio (2010, p. 12) “na tradição de área, os conteúdos trabalhados eram bem definidos: as técnicas, de movimento, quase sempre as esportivas, ensinadas de forma fechada, rígida, disciplinar.”

Duran (1999) mostra que o esporte passou a ser considerado o conteúdo central das aulas de Educação Física e que, naquele momento, a tendência era masculinizar as atividades e acentuar as diferenças entre os sexos. As meninas, supostamente mais frágeis, não teriam as mesmas capacidades que os meninos durante o desenvolvimento da aula, reforçando, assim, a necessidade de se dividir as turmas por sexo, conseqüentemente aumentando o distanciamento entre meninos e meninas.

É importante salientar que nesse contexto, as meninas sofriam inúmeras restrições, como descreve Fernando de Azevedo:

a educação física da mulher deve ser, portanto, integral, higiênica e plástica e, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, cingir-se exclusivamente aos jogos e esportes menos violentos e de todo compatíveis com a delicadeza do organismo das mães (AZEVEDO, 1960, p. 82).

Nos anos 60, a Educação Física deixa de ser uma disciplina desvalorizada e passa a ser um componente obrigatório na proposta pedagógica, sendo facultativa apenas para os alunos em alguns casos previstos na lei. Já na década de 70, a busca pela formação de atletas baseada na divisão entre os sexos fica mais evidente no decreto 69450/71, que apresenta a organização da Educação Física na educação como desportiva e recreativa. Os padrões de referência para as aulas selecionavam por aptidão e sexo: “quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971).

A Educação Física no Brasil com a influência do higienismo e do militarismo acentuou as diferenças entre os sexos devido à forte amarração de significados de gênero aos atributos biológicos e a utilização destes argumentos para ministrar aulas em separado para cada um dos sexos. Essa separação ainda perdurou até o início do século XXI, tanto em cursos de Educação Física nas universidades, como também na educação básica estadual (JESUS; DEVIDE, 2006).

Buscando amenizar as diferenças entre meninos e meninas, surgem mais recentemente novas propostas que reforçam a realização de atividades mistas, por considerar que meninos e meninas eram marcados pelo simultâneo controle e cruzamento das fronteiras de gênero e de sexo e percebeu-se que dividi-los nas atividades só iria criar uma barreira ainda maior para as relações de gênero (ALTMANN, 1998). No entanto, trabalhar com turmas mistas sem repensar as práticas de gênero adotadas apresentava (e apresenta) sérias limitações para uma verdadeira igualdade de vivências múltiplas que permitam uma riqueza da expressão corporal de crianças e adolescentes.

1.2 EDUCAÇÃO MISTA OU COEDUCAÇÃO

Depois da implantação da educação mista nas escolas públicas brasileiras e vendo a necessidade de modificá-la, surge a preocupação entre educadores/as ligados à questão de gênero com a problematização da temática da coeducação, que deveria ir além de apenas “misturar” as crianças, pois se passa a ter por objetivo auxiliar alunos/as no processo de rompimento das fronteiras de gênero durante as atividades.

As aulas coeducativas podem ser definidas por Cruz e Palmeiras (2009, p. 117) como “aulas em que meninos e meninas realizam atividades conjuntamente e ressaltam a importância em discutir e vivenciar o respeito às diferenças.” As aulas coeducativas têm como objetivo a educação conjunta entre meninos e meninas, considerando um modo não sexista de vivenciar todas as atividades e por isso não se confunde apenas em agrupar meninos e meninas numa mesma atividade (COSTA; SILVA, 2002).

Almeida (2005, p. 64) afirma que,

na coeducação realizada de maneira intencional é colocada a exigência de cooperação entre os sexos em todas as atividades escolares e se impõe a necessidade de respeito à individualidade pessoal e sexual de cada educando, o que é também o pressuposto básico da ação educativa. [...] caberia à escola coeducativa a finalidade de melhorar as relações entre os sexos de modo a colocar condições propícias para um bom relacionamento na vida adulta.

Com esses argumentos, verifica-se que coeducação é a possibilidade disponibilizada para as crianças, pela escola, pelos professores, pela família e até

mesmo pelas próprias crianças, para que elas se desenvolvam de maneira conjunta e integral.

Na Educação Física parte dessa mudança está fundamentada na própria concepção atual da área que visa superar uma visão biologicizante do corpo, como afirma Daolio (2010, p. 6-7):

Se antes a Educação Física era definida como uma disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, hoje é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De uma área que priorizava a aptidão física e o reconhecimento atlético, é reconhecida atualmente como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. De uma área que buscava justificativa para sua atuação apenas nas ciências naturais, recebe hoje grande aporte de subsídios teóricos das ciências humanas.

Daí a importância e a necessidade de considerar a atuação da educação física escolar como prática cultural. Qualquer abordagem de educação física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana correrá o risco de se distanciar de seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar (DAOLIO, 2005, p.224).

O processo histórico que levou à novas concepções evidencia uma disputa que está presente nas licenciaturas no início do século XXI e nas práticas docentes em todos os níveis de educação. A proposta de coeducação não se aplica exclusivamente à área de Educação Física, mas envolve todo o conjunto das atividades educativas.

Para Duran (1999, p. 106),

quando falamos de coeducação, não fazemos referência a uma turma mista na qual homens e mulheres trabalhem juntos. Falamos de aulas onde seres humanos interagem independente de seu sexo, gênero, cor, classe, etc. e, têm as mesmas possibilidades de desenvolver capacidades físicas, intelectuais, motoras sem nenhuma diferenciação; onde homens e mulheres são tratados do mesmo jeito, sem linguagens que os diferencie. Uma aula onde os valores humanos sejam tidos em conta sem diferenças de classe, raça ou gênero, e as dicotomias não existam, só devendo existir um ser humano íntegro com múltiplas identidades, necessidades, sonhos e desejos.

Duran (1999, p.109) descreve alguns pressupostos e atitudes que os professores buscam para o desenvolvimento de uma aula coeducativa:

1. Reconhecimento das discriminações de gênero;
2. Reconhecimento das potencialidades dos indivíduos independente do sexo;
3. Transformação dos estereótipos sexistas persistentes nos esquemas conceituais;
4. Reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos históricos os quais tem aportado ao desenvolvimento da humanidade da mesma maneira;
5. Igualdade de condições para desenvolverem aptidões físicas e intelectuais sem distinção de gênero;

6. Uma mudança da atitude dos professores e professoras para valorarem as diferenças.

Verifica-se, então, que as aulas coeducativas surgem como uma alternativa para diminuir as diferenças deixando de lado as antigas discussões sobre as possíveis diferenças biológicas entre homens e mulheres. Cada criança, independente de seu sexo, tem desenvolvimento diferente da outra e essa igualdade de oportunidades na aula coeducativa significa, na verdade, possibilitar a todos/as que possam ter o maior número de oportunidades possíveis, respeitando sempre suas individualidades, de modo a que as relações de gênero sejam respeitadas e trabalhadas (COSTA; SILVA, 2002).

Buscando explicar sua afirmação de que escola mista e coeducação não possuem o mesmo significado, Auad (2002, 2003, p. 138) argumenta que

a escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional.

Exemplo dessa necessidade é constatada quando, em alguns contextos educativos, meninos expressam uma agressividade para com as meninas que, por se sentirem ameaçadas, deixam de participar ativamente das atividades de educação física, conforme afirmam alguns autores. Para Devide (2006, p. 132), “a presença de alunos no jogo misto tende a intimidar as alunas, que optam por tornarem-se coadjuvantes, sem terem iniciativa em participar.”

As pesquisas sobre crianças em espaços de interação, sejam eles no pátio escolar ou nas aulas de educação física tem-se avolumado devido à essa problematização sobre as aulas mistas. Segundo Thorne (1993 *apud* MARIANO, 2010, p. 32-33), “as ocasiões em que meninos e meninas estão juntos são muito mais relevantes para analisar as relações de gênero do que as ocasiões em que estão separados” e, por isso, merecem um olhar mais atento de educadores/as. Louro (2001, p. 72) complementa que, “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente.”

Em suas observações, a pesquisadora Mariano (2010) verificou ainda que, ao deixar que as crianças dividissem os grupos, grande parte dos meninos se agrupava em uma equipe e as meninas em outra, mostrando como o sexismo era

predominante naquela turma. A autora demonstrou ainda como ambos os professores da turma reforçavam essa divisão, até mesmo por não saberem como lidar com essa situação quando cita um comentário de um professor pesquisado que reclama dos “conflitos que tem que enfrentar no seu dia-dia como o preconceito que as crianças apresentam frente a situações que elas próprias classificam como sendo só para meninos e só para meninas” (MARIANO, 2010, p. 57).

A partir dessas referências verificou-se que as aulas coeducativas trazem uma série de benefícios para estudantes e podem ser um princípio educativo geral. Assim como Souza e Altmann (1999, p. 64), acredita-se “que existe a possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não-hierarquizadas entre homens e mulheres, para a qual a escola pode contribuir.”

A capacidade e a criatividade para transformar também estão ligadas a um processo de formação permanente que nem sempre é oferecido a professores/as de educação física que se veem obrigados/as a responderem às exigências que estão além de sua formação, apresentadas pelas variadas funções que a escola lhes atribui (OLIVEIRA, 2004).

Nessa direção, alguns professores assumem a responsabilidade sobre os problemas relacionados às suas práticas docentes, por vezes sentindo-se culpados pelas falhas do sistema escolar, quando, na verdade, seria função do Estado disponibilizar um ambiente adequado para o trabalho (OLIVEIRA, 2012). Saraiva afirma que a educação física deveria refletir sobre a “[...] importância do papel dos(as) professores(as) na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles(as) próprios(as) precisam estar esclarecidos(as)” (SARAIVA, 2002, p. 83).

Por isso, a formação é indispensável, como argumentam Shor e Freire (1986, p. 62), para quem

os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* afirmação profissional. Quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula [...] momentos de prática social.

As novas alternativas para as atividades físicas problematizam a relevância de meninos e meninas ocuparem o mesmo espaço e vislumbram a necessidade de oportunizar a todos as mesmas vivências. As mesmas possibilidades de aprendizagem e alguns autores destacam que, por meio das práticas docentes, pode-

se buscar novas ferramentas para amenizar as fronteiras entre os sexos e as habilidades construídas sob o peso dos gêneros (JESUS; DEVIDE, 2006). Altmann (1998, p. 101) descreve que “a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si.”

Essa transformação não é simples nem imediata e os fatores que irão influenciá-la são diversos e não dependem apenas do/a professor/a ou só do Estado, pois estão imbricadas nas culturas infantis e adultas em seus entrecruzamentos e na cultura escolar.

Uma ação transformadora na educação física escolar por certo não se constituirá por meio de proposições pontuais ou legalistas. Por certo, não será originária de um grande projeto nacional. Será fruto de um processo – sempre lento, denso e tenso – de debates, posicionamentos, proposições, críticas, avanços e recuos. Será fruto de um processo que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devem ser ouvidos. Será mais efetiva se conseguir penetrar o universo cotidiano de representações que alunos e professores de Educação Física possuem, decifrando os significados de sua prática e entendendo a mediação com os fatores político-institucionais (DAOLIO, 2010, p. 17).

2 INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

2.1 CORPOREIDADE, INFÂNCIA E CULTURA

Torna-se necessário explicitar o conceito de infância, cultura e corporeidade que aqui se apresenta.

É de suma importância tratar sobre a temática infância, porque “a consolidação dos estudos da infância vem aproximando fronteiras disciplinares e, como resultado desse movimento científico e político, tem reafirmado a necessidade de análises que considerem a complexidade das relações que envolvem a infância e sua educação” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2013, p.948).

É na infância que a criança inicia a construção de suas relações por meio de experiências que possibilitam práticas que por vezes passam despercebidas por adultos: “A infância e as crianças, portanto, apontam ao adulto, verdades que ele não consegue mais ‘ouvir’ e ‘ver’” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007, p.189).

Dessa maneira Kuhlmann Jr afirma que:

é preciso considerar a infância como uma condição da criança, o conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é ou como foi, sua infância (KUHLMANN JR, 2004, p.3).

Assim como na infância o corpo tem uma importante função na busca pela compreensão nas relações das crianças, não se vê o corpo como simples expressão biológica, pois partilha-se com Daolio (1995, p. 26) que

o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura. Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo - explicita ou implicitamente - como natural e, conseqüentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura.

Igualmente, não se vê o corpo como desenvolvimento de habilidades em uma trajetória psicomotora descolada dos elementos da cultura. Para as crianças, o corpo está exposto em todos os momentos da aprendizagem e expressão e compõe o processo cultura da infância. Para Brandão (2010), pode-se definir cultura como rotinas ou costumes que as crianças desenvolvem e compartilham na convivência com seus pares, sendo que elas não podem ser consideradas como elementos passivos da cultura em que vivem, pois atuam com uma função ativa na transmissão das culturas.

No processo que se dá pela vivência corporal a criança se expressa e produz cultura ao se apropriar da cultura adulta em um processo designado por

Corsaro (2002) como reprodução interpretativa de valores e práticas pertencentes à sua realidade social e cultural.

Sobre o termo reprodução interpretativa, Corsaro (2009 *apud* VALENÇA, 2011, p. 527), descreve que ela “permite que crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de negociações com adultos e de produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças.”

Explica o autor que o termo “reprodução interpretativa”

[...] significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isso é, as crianças e as infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. [...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças (CORSARO, 2009 *apud* VALENÇA, 2011, p. 527).

Segundo Corsaro (1992 *apud* BRANDÃO, 2010, p. 46), as rotinas culturais são “atividades recorrentes e previsíveis, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada. Apesar das rotinas terem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o fato de elas serem públicas e coletivas é crucial.”

A relação entre a criança e a cultura permite a inclusão de elementos novos e tradicionais nas produções criativas que ocorrem na interação entre os parceiros. A cultura apresenta um caráter dinâmico e ela está em constante movimento, de uma forma em que o novo e o tradicional se misturam criando uma novidade na representação do mundo. As experiências vividas pelas crianças ajudarão a conhecer o mundo em que estão inseridas. Para esse autor, a cultura infantil pode ser considerada como a representação do mundo gerada nas interações entre as crianças (CORSARO, 2002).

A partir dessas interações, o corpo fica em evidência e aparece como o responsável pelas interações entre as crianças. O corpo não deve ser compreendido em seu aspecto apenas físico, mas deve-se levar em consideração as afetividades e as emoções nas relações estabelecidas entre as crianças e que se expressam por meio do corpo (BUSS-SIMÃO, 2012).

Buscar a expressão da criança e a liberdade de gênero relaciona-se com os estudos sobre corpo e infância, tendo como eixo sua condição de sujeito tanto na família como no espaço educacional. Para Buss-Simão e Rocha (2007, p. 97), “as concepções de corpo no âmbito dos estudos da infância tornam-se elementos centrais

na delimitação dos direitos das crianças para que sejam respeitadas como sujeitos de direito, tanto nos espaços educacionais como em outros espaços.”

Na concepção de aprendizado, pensa-se que ele é resultado de um processo de pensamento e emoção, no qual as atividades com outras crianças e adultos configuram como ele se constitui a partir de várias mediações.

Dentre eles, pode-se destacar o papel da mediação docente, já que,

ao considerar a mediação simbólica como pressuposto pedagógico, a aula de educação física pode oferecer ao aluno a oportunidade de aprender o que ainda não sabe, reaprender aquilo que já sabe e socializar os saberes que tem acumulado. Isso pode contribuir para que o aluno reveja suas opiniões sobre as práticas corporais, afastando-se de atitudes discriminatórias e excludentes. [...] A educação por esse olhar consiste em uma constante revisão dos significados atribuídos às práticas corporais. Isso permitiria perspectivar melhores caminhos para o tratamento das práticas corporais, de maneira que fossem ao mesmo tempo críticas e não excludentes (VELOSO, 2010, p. 33-34).

Na busca pelo ensino de qualidade destaca-se a importância da mediação docente e do ressignificar tal prática que, em alguns momentos, pode colocar determinadas expectativas corporais a partir de uma visão estereotipada de como se vê o sexo da criança (VOKOY; PEDROZA, 2005). A mediação docente, se problematizada em seus valores, pode passar a ser responsável para que, a partir de suas práticas, possa ocorrer uma educação igualitária para meninas e meninos (SANTOS; SOUZA, 2010).

A educação infantil irá proporcionar uma aproximação entre meninos e meninas e, a partir dessa aproximação, pode-se levar em consideração que a cultura entre pares começa a ser desenvolvida em novos moldes,

A educação infantil consiste em um dos primeiros contatos de meninas e meninos com um tipo de educação formal. Tal espaço, também se encontra norteado de regras e valores. Esse ambiente irá moldar de maneira natural ou não tal público, ao mesmo tempo, essa fase incide na introdução de meninas e meninos com um mundo social onde tudo é construído por meio das relações sociais, a integração e socialização de meninas e meninos serão fundamentais para o seu desenvolvimento e para sua introdução na sociedade (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 3).

Esses fatores explicam, de acordo com Rodrigues Júnior (2010), como a experiência corporal infantil vai se configurando e reconfigurando em seu dia-a-dia, tanto nas formas de agir e movimentar-se e de como de pensar sobre seu corpo. A criança constrói processualmente seu entendimento e cria estratégias acerca de suas experiências corporais, ampliando seus saberes.

A cultura de determinada sociedade aparece como um elemento chave para o desenvolvimento das atividades físicas em todas as suas dimensões (habilidades físicas ou expressões culturais) e, no ambiente educativo, pode-se buscar compreender as práticas e os significados que alunos/as trazem e, a partir daí, buscar problematizar e ampliar os conceitos de cultura e de ser humano que envolvam os significados corporais para além do simples desenvolvimento físico (DAOLIO, 2010).

2.2 GÊNERO, JOGOS E BRINCADEIRAS

Para que se tenha uma compreensão do conceito de gênero, precede uma reflexão sobre as relações entre os conceitos de gênero e de sexo. Ainda que em alguns textos acadêmicos apareçam como sinônimos, na realidade não o são: têm histórias distintas, mas podem ser combinados para um entendimento da construção social de homens e mulheres, de masculinidades e de feminilidades (JESUS; DEVIDE, 2006).

Enquanto sexo explicita as diferenças relativas ao sexo biológico (quer seja ele cromossômico, hormonal, anatômico ainda que influenciado pelo gênero), as diferenças de gênero são construções culturais.

Gênero, nessa perspectiva, pode ser utilizado para compreender as relações sociais entre os sujeitos e também para compreender as relações entre os significados masculinos e femininos, também aplicado às instituições (AUAD, 2002, 2003, p. 142).

Para Cruz e Carvalho (2006, p. 138), não se pode utilizar gênero como sinônimo de homens e mulheres:

Consideramos gêneros como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades em suas combinações variadas, vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero como relações sociais entre homens e mulheres, mediadas pelos significados de gênero. Não deixamos de lado a categoria sexo porque a utilizamos para nos referir descritivamente aos sujeitos em sua identidade sexual de homens ou mulheres, de meninos ou meninas. Ao falar, por exemplo, em aproximações entre meninos e meninas em uma brincadeira mista, pensamos em aproximação entre os sexos. Os conteúdos desta aproximação, por sua vez, podem ter consequências para as relações de gênero ou para os gêneros masculinos e femininos disponíveis socialmente.

A construção do gênero envolve, produz o corpo e o que tem nele de masculinidades e feminilidades. Há uma “estreita e contínua imbricação do social e do biológico” conforme Louro (1997, p. 11), para quem a identidade de gênero remete

à compreensão de cada um/a de se ver como menino ou menina, homem ou mulher, ou de modos transitórios como as identidades trans. Connell (1995, p. 189) afirma que no gênero como “a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais.” Há uma construção social do que é masculino e feminino que se expressa em valores, comportamentos, atitudes e posturas corporais de determinado sexo e cada ser humano será “encaixado” em um determinado gênero mas que sofre constantes transformações no tempo e espaço.

Por outro lado, por sexo entende-se as diferenças biológicas entre homens e mulheres, (macho, fêmea e intersexo⁶) com o qual o ser humano nasce. Em um mesmo sujeito, pode-se verificar o seu sexo biológico e uma identidade de gênero que possibilita uma série de possibilidades em suas masculinidades e feminilidades, verificando, assim, práticas sexuais que podem ser dirigidas a ambos os sexos, ao mesmo sexo ou ao outro sexo (CRUZ, 2014).

Desde que se nasce, está-se sujeito a um tratamento social diferenciado, conforme se produz a constatação do sexo biológico para o qual tradicionalmente se designa um gênero. O que se considera menino ou menina em cada época é influenciado por estas construções culturais e a inserção concreta das crianças e seus papéis varia conforme a sociedade (KRAMER; NUNES, 2007). Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades com o intuito de responder às expectativas criadas pela sociedade (LOURO, 1992, p. 58-59).

Desde o ambiente familiar, são criadas atividades específicas sobre o que se acredita “mais adequado” para cada criança de acordo com seu sexo. Essas distintas formas de educar os corpos de meninos e meninas têm efeitos sobre as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física (FINCO, 2003).

É na infância que as crianças “aprendem” sobre as diferenças corporais entre meninos e meninas, mas a infância é, também, a idade do possível. E a criança,

⁶ São pessoas que podem: expressar uma clara ambigüidade genital; ter uma genitália com aparência feminina, por exemplo, com aumento do clitóris; ter uma genitália com aparência masculina, por exemplo, com micropênis; entre outras possibilidades. Apesar do termo ‘intersexos’ ainda ser bem utilizado, a área médica tem revisto essa nomenclatura, que tem sido alvo de polêmica entre movimentos e a medicina, já que se insiste na ideia de anomalia (CRUZ, 2014, p. 78-79). Para Durval Damiani, dentro de uma concepção médica conservadora “Já há vários anos, abolimos o termo intersexo dos diagnósticos, preferindo a expressão ADS, [Anomalia da Diferenciação Sexual] já que intersexo denota um sexo intermediário ou um terceiro sexo, o que não é adequado para os pacientes” (DAMIANI, 2007, s.p).

como se disse antes, não é uma tábula rasa, ela vive um espaço em que há outros possíveis além daquele ao qual os adultos querem que ela vivencie. Nessa negociação entre o que se oferece, se espera dela e o que ela se apropria em seu processo de subjetivação, pode-se produzir transformações e permanências. A criança pode manifestar tanto o senso comum produzindo ações discriminatórias, como pode, conforme afirma Kishimoto (1994, p. 109), ser a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.

A discussão sobre o papel da educação formal em relação aos gêneros não expressa um consenso. Para alguns autores, “a escola atua como reprodutora da ideologia sexista dominante, bem como discriminadora dos papéis sexuais, e o professor têm atuação direta no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos” (ROMERO, 1990, p. 292).

Determinadas pesquisas sobre a escola a partir das séries iniciais buscam demonstrar contextos em que meninos participam mais ativamente do que meninas dos jogos e brincadeiras, enquanto elas preferem a busca por atividades de menor contato e menor movimentação (JACO, 2012). Em outras pesquisas, também nas séries iniciais, aponta-se que a busca pelo domínio do espaço físico é visível, que meninos tendem a ocupar espaços maiores e centralizados, enquanto os espaços menores são destinados às meninas ou a alguns meninos considerados com poucas habilidades (SANTOS, 2010; MARIANO, 2010).

Na educação infantil, artigos e estudos descrevem a preferência ainda persistente das meninas por brincadeiras com temáticas domésticas e familiares, enquanto os meninos preferem brincadeiras de contingências físicas, com uso predominante de ferramentas ou força (HANSEN et al., 2007).

Parte-se do pensamento crítico de que a educação escolar não é meramente reprodutora, porque ela permite também a expressão das contradições sociais que existem fora dela e por isso abre espaço para que dentro dela crianças e demais sujeitos atuem de modo contrário ao que a instituição educativa, designa como seu padrão de gênero predominante. Nesse sentido, o espaço educativo é um campo de poder de disputa de significados em todos os níveis. Pensa-se haver tanto práticas sexistas entre crianças e adultos (nas relações entre si ou entre pares), quanto processos de ruptura que podem ser mais ou menos organizados.

Sobre processos diferenciados de práticas das relações de gênero há pesquisas que analisam outros contextos. Entre crianças de 7 a 10 anos, durante o

recreio, foram analisadas as ações de meninas reivindicando o uso dos espaços de jogos e brincadeiras, como também ações de permanência em que os ideais da feminilidade passiva e imóvel no recreio coexistiam (CRUZ, 2004).

Jaco (2012) afirma que o número de alunos(as) que participam das aulas de Educação Física cada vez mais vem diminuindo, e entre esses alunos(as) que se recusam a participar das aulas, as meninas ocupam um maior espaço. Fato semelhante foi analisado por Mariano (2010), que verificou que, durante as aulas de Educação Física, os meninos ocupavam os maiores espaços onde realizavam os jogos coletivos, e as meninas ocupavam um espaço menor, mais informal, onde pulavam corda e outras atividades em que não havia tanto contato físico.

A convivência infantil em espaços coletivos mediada pelo grupo de pares ou por adultos, possibilita aos meninos e meninas a descoberta e a ampliação de seus conhecimentos em inúmeras dimensões, não somente corporal, como também em relação à ética, estética, sensibilidade, linguística, artística, rítmica, entre outras.

Dentro destas dimensões Azevedo (1960) destaca que os jogos e brincadeiras surgem como uma alternativa para a ruptura/transformação de significados de gênero tradicionais e sexistas, pois, através deles, as crianças podem vivenciar novas formas de relações sociais indo além das expectativas de para cada sexo, o gênero correspondente. Soares (1992, p. 45) destaca a importância do jogo para quem “o jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.”

O jogo aparece com uma importante função na educação, como traz Brougère:

O jogo surge assim como a área na qual a criança tem mais possibilidades de auto-organização. Daí a idéia (excessiva, pois nega a dimensão social) de que o jogo é a atividade espontânea da criança, portanto, o lugar que permite que se percebam comportamentos independentemente da influência adulta, social. Deste modo, o jogo traduziria a naturalidade infantil (BROUGÈRE, 1998, p.31).

A partir da mediação docente, o jogo e a brincadeira podem proporcionar às crianças novas formas de convívio, a produção de novas regras de respeito às diferenças, disponibilizando novas vivências e descobertas. Levando-se em consideração que a brincadeira é atividade central na vida infantil, pode-se aproveitar

essas ocasiões em que meninos e meninas estão juntos para compreender as necessidades das crianças e ajudá-las na expressão de si (MARIANO, 2010; MENEZES, 2011).

Para Jacó (2012, p. 106),

[...] um dos caminhos possíveis para se reconfigurar as relações de gênero nas aulas de educação física é pensar a aula como espaço de aprendizagem. Pensar que as aulas devem ser responsáveis por situações de aprendizado e que tal aprendizado deve possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os gêneros. Além disso, entender a aula de educação física como espaço de aprendizado possibilita que meninas exerçam o empoderamento de seus corpos. Dessa maneira, professores e professoras devem se desafiar a ir além de gerenciar situações de diferenças, mas desafiar tais diferenças.

Sobre as brincadeiras, Wajskop (1995, p. 67) afirma que

é, portanto, na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além de seu comportamento diário levando em hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pelas pessoas e peça realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de suas realidades. Modificam-se de acordo com suas necessidades. Na atividade de brincar, as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivenciam uma possibilidade de modificá-la. A brincadeira pode transformar-se, assim, em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista.

Portanto, “o brincar” deixa de ser apenas uma brincadeira propriamente dita, e passa a exercer o seu papel estimulador: “A brincadeira nada mais é que uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares [...]” assim, diminuindo o distanciamento e cultura de divisão de gêneros proposta pela sociedade (WAJSKOP, 1995, p. 67).

Nessa proposta, jogo e brincadeira tiveram um significado similar, porque as regras eram muito flexibilizadas e não se tinha como objetivo ganhar ou perder, já que a organização da atividade era por tempo e não por resultado. Apesar disso, em alguns momentos, as crianças manifestaram essa preocupação que, na medida do possível, era relativizada pela equipe de pesquisadores/as.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS In: MALERBA, 1995, p. 8-9).

3.1 RIVALIDADE E MARCADORES DE DIFERENÇA

As atividades corporais podem ser pensadas intencionalmente como espaços de aprendizagem, proporcionando uma igualdade de oportunidade entre os sexos. Desta forma, os docentes, além de gerenciar situações de diferenças, também podem desafiar tais diferenças (JACO, 2012).

As crianças desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de masculinidade e de feminilidade impostas pela sociedade (FINCO, 2003) e, nesse sentido, reproduzem, em muitas ocasiões, conflitos que os adultos também vivenciam. Às vezes, observa-se que a rivalidade entre os sexos aparecia entre elas:

Gabriela: Eu gostei porque eu derrubei os meninos, o Mateus ficou brabo, porque ele ficou com medo de mim. Pesquisador: Por que com medo de você? Gabriela: ah, porque eu sou melhor do que ele, né? Pesquisador: e você tem medo dele? Gabriela: Eu não, não tenho medo de ninguém! **Briga de galo, 18/04 Roda de Conversa.**

Em outros momentos, era a rivalidade entre meninas, que, no contexto parecia maior do que entre meninas e meninos.

Joana: Ô Maria quer brincar comigo? Mas eu sou melhor do que tu. Maria: Ah, tá, vamos vê se eu não ganho de ti! **Briga de galo, 18/04.**

Bruna: Eu gostei porque eu consegui ganhar da Joana, ela é maior, mas perdeu. **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa.**

Patrícia: Eu sou a menina melhor, porque ganhei do Augusto. Augusto: Ah, mas a Vitória ganhou do Mário, ele também perdeu. Bruna: Deixa eu ir, deixa, tia! Patrícia: Quero ver, sou bem melhor que vocês. Iris: Vamo junto Patrícia, pra ganhar delas. Joana: O Cauã vai torcer pra mim. Maria: Vamos ganhar pro Cauã vê. Patrícia: Eu ganhei de todas, sou bem boa. **Corrida rotativa, 11/04.**

Na Roda de Conversa ela retoma o assunto: Patrícia: Gostei da brincadeira tio, porque ganhei, só não gostei, tio, aquela hora lá, que a Gabriela e a Joana ajudaram o Cauã e daí eu perdi! [professor pesquisador]. **Briga de galo, 18/04 Roda de Conversa.**

Em muitas experiências escolares afirma-se que meninas e meninos estão constantemente em disputa (ALTMANN, 1998; FINCO, 2003; MARIANO, 2010; JACO,

2012), no entanto, em cada contexto, a realidade é diferente: nesse caso pôde-se analisar que meninas apoiam meninos contra meninas como pode ser observado nas falas anteriores em que Gabriela e Joana ajudam Cauã na disputa contra Patrícia, nesse momentos elas não se basearam no sexo para escolher quem iriam apoiar, mas sim em outros marcadores diferenciando-se da justificativa apontadas nas pesquisas que citam meninos e meninas como totalmente em lados opostos.

Situação também que se repetiu no cuidado ao brincar, sendo os meninos mais cuidadosos com as meninas do que elas entre si.

Iris: Eu quero ir com o Cauã, porque ele não me machuca. Maria: É bem legal brincar com o Mário! **Briga de galo, 18/04.**

Maria: Eu e o Cauã fomos bem [...] eu só gostei de brincar com os meninos porque o Cauã e o Ricardo não me machucaram, mas a Joana me machucou, e eu não gostei. **Briga de galo, 18/04 Roda de Conversa.**

Débora: Mas só se tu não me machucar [em resposta a Joana que queria brincar com ela]. **Gangorra humana, 02/05.**

Pergunta-se a Patrícia como foi brincar com os meninos e ela responde: Foi bom, porque as meninas me bateram, mas os meninos não. **Corrida aos Bambolês, 09/05 Roda de Conversa.**

Estes aspectos fizeram pensar que as crianças pesquisadas não se fundamentavam durante as brincadeiras de movimento com critérios tão fortemente sexistas como ocorre com crianças maiores, conforme muitas pesquisas já citadas aqui anteriormente.

A própria explicação sobre o desempenho, e que foi possível analisar durante a pesquisa, é que ele era, às vezes, atribuído ao marcador sexo, mas, às vezes, era atribuído a outros marcadores. O ato de analisar o jogo, por meio da reflexão coletiva na Roda de Conversa, também permitiu comparações em um diálogo crítico estabelecido entre professora pesquisadora e crianças. A coeducação mostra aqui sua importância, pois é ela que permite a criação de espaços para a reflexão sobre o brincar juntos ou separados, permitindo novas construções de significados de gênero que rompem com esses estereótipos:

Gabriela: Gostei porque eu fiquei derrubando eles. Pesquisador: Eles quem?
 Gabriela: Os meninos, eu ganhei do Mateus sabia? também da Bruna, mas dela não tem graça. Pesquisador: Por que da Bruna não tem graça? Gabriela: Ah, porque ela é menina, é fraca. Pesquisador: Tá e você acha que as meninas são fracas? Marina: Eu não sou fraca, sou forte porque eu derrubei o Cauã, ele me derrubou também, mas eu nem chorei. Gabriela: Algumas meninas são, a Suzana e a Débora porque elas não treinam. **Briga de galo, 18/04.**

Bárbara: O Mário ganhou de mim, foi diferente. Pesquisador: Por que foi diferente? Bárbara: Porque ele é menor e ganhou. Joana: Ah, é porque ele é menino, eles sempre ganham. Iris: Eles não ganham sempre não, porque hoje eu ganhei do Henrique, então quer dizer que ele perdeu! **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa.**

Aqui pode-se verificar que em alguns momentos ao lidar com o próximo ainda persiste a ideia de que as meninas pertencem ao sexo frágil quando Gabriela foi questionada porque não teria graça brincar com Bruna, ela prontamente responde que ela é fraca por ser menina, porém esse pensamento some a partir do momento em que a criança começa a lidar com o “eu”; afinal, segundo Gabriela, mesmo meninas pertencendo ao “sexo frágil” mas muda após a fala de Marina que afirma “eu não sou fraca”, o que demonstra que as concepções variam a partir das reflexões quando ela sai da generalização do sexo frágil e passa a argumentar que é devido ao treinamento.

Ao analisar as relações de gênero no modo de as crianças explicarem as diferenças que justificavam os seus desempenhos, as crianças recorriam a marcadores como treinamento, velocidade, força ou tamanho.

Mário: Vamo junto, Mateus. Mateus: Nãoooo! Só perco. Maria: Claro, tu não treina! **Corrida aos Bambolês, 09/05.**

Maria: Eu queria correr com o Augusto, porque ele é rápido! **Corrida rotativa, 11/04.**

Foi possível verificar na cena citada acima como o aspecto treinamento e velocidade aparecem como fatores determinantes para o desempenho das crianças na realização da atividade. Buss-Simão descreve que sexo é um forte marcador em sua pesquisa, mas que há uma combinação de aspectos para as crianças que são colocados em evidência, como: “estatura, forma, aparência, sexo e desempenho que funcionam como fontes, embora flexíveis e mutáveis, no processo das interações, formação de identidade e relacionamentos, ainda em formação nas crianças.” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 492).

Bárbara: Eu gostei porque eu ganhei de todo mundo, acho que é porque eu sou maior. **Briga de galo, 18/04 Roda de Conversa.**

Henrique: Vamos ver quem ganha! Augusto: Eu sou melhor, Vinícius, porque eu sou grande. **Corrida rotativa, 11/04.**

Joana: Eu quero ir com a Débora porque ela é menor aí eu posso ganhar. **Gangorra humana, 02/05.**

Foi possível verificar que, em alguns momentos, a característica “tamanho” justificará um melhor ou pior desempenho durante a realização da atividade, como afirma Buss-Simão: “Essa caracterização ‘do ser grande’ está vinculada à questão do tamanho, daquilo que o corpo mostra, mas que revela também uma relação com as possibilidades ou limites que esse tamanho impõe ou define para suas ações” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 498). A autora afirma ainda que esse pensamento infantil sobre desempenho é fortalecido, muitas vezes, pelas falas dos adultos na expectativa de estimular as crianças a participarem das atividades quando ressaltam que o tamanho é importante para a consecução de uma determinada atividade (BUSS-SIMÃO, 2013).

Maria: Eu ganhei, Patrícia. Patrícia: Agora eu vou mais forte e vou ganhar também. **Briga de galo, 18/04.**

Augusto: Eu venci de ti Lucas, tu é fraco. **Briga de galo, 18/04.**
Iris: Mas eu sou mais forte. **Gangorra humana, 02/05.**

Patrícia: Eu gostei porque eu não sabia que podia ser forte igual o Mateus **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa.**

Ao mesmo tempo, mesmo que sexo não fosse um forte marcador, as meninas desconheciam sua força e isso foi importante para elas. Para as meninas, as atividades proporcionaram a descoberta de sua força, antes desconhecida porque não utilizada, fator que aliado às suas próprias justificativas poderiam ser elementos a serem trabalhados na mediação docente.

No enfrentamento das questões de gênero presentes especialmente durante jogos e brincadeiras, são inúmeros os conflitos e as dificuldades dos educadores, pois trata-se nesse caso de valores e normas culturais que se transformam muito lentamente.

Sobre a cultura de pares Bento (2004) afirma que a criança necessita do convívio em grupo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim que ela experimenta a cooperação, a amizade e a aceitação das outras crianças. Tratar a coeducação trabalhando com a simples inserção das meninas nas atividades “junto” com os meninos, acreditando que, com isso, está garantida a igualdade de oportunidades é algo que deve ser problematizado, já que isto não assegura o acesso a verdadeiras trocas de experiência (COSTA; SILVA, 2002).

A intencionalidade de atividades coeducativas para o trabalho com as relações de gênero pode proporcionar às crianças novas vivências para a libertação

dos paradigmas existentes para cada sexo e que são influenciados pelos significados de gênero das brincadeiras e jogos.

3.2 RECEPTIVIDADE DAS CRIANÇAS

A alta receptividade das brincadeiras entre as crianças foi uma marca de todo o processo e apareceu muitas vezes quando comparavam os dois espaços e seus modos de agir em cada um deles. A família, por ter um papel fundamental na constituição dos indivíduos, estava presente o tempo todo enquanto elas brincavam e comparavam suas experiências nos diferentes tempos e lugares sociais.

Patrícia: eu gostei **porque eu não sabia que podia ser forte igual o Mateus**, eu também gostei de quando brincamos de corrida, agora eu quero brincar em casa, mas nunca tem ninguém para brincar comigo **dessas coisas diferentes**. Pesquisador: que coisas diferentes? Patrícia: a briga de galo, a corrida, essas coisa, meu irmão não gosta de brincar comigo, ele é muito chato, só me machuca, me enforca, aí eu conto para a mãe, e ela briga com nós dois, **e diz que eu não posso brincar assim com ele porque eu já sou mocinha**. **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa**. (grifos nossos).

Os conflitos que apareceram durante as brincadeiras protagonizadas pelas crianças ultrapassam o ambiente do CMEI, como Patrícia, por exemplo, que revela seu mundo familiar. As crianças trazem suas culturas, suas crenças do dia-a-dia e as adaptam às relações no ambiente educativo (JACO, 2012). As brincadeiras e jogos que foram realizadas no CMEI foram levados para o espaço familiar pela criança que os transforma de acordo com sua necessidade e realidade. Alguns autores, ao falarem sobre a importância da família para as crianças (PRATTA; SANTOS, 2007, p. 250), descrevem que ela mantém “papel específico que exercia no contexto social e continua a ser uma instituição reconhecida e altamente valorizada, uma vez que prossegue exercendo funções capitais durante todo o processo de desenvolvimento de seus membros.”

Débora: vou brincar em casa com a Lidiane minha irmã, vou mostrar para ela, não sei se vou ganhar, porque tenho medo de me machucar e doer, aqui eu não quero brincar, mas em casa eu quero [brincar dessa nova brincadeira]. **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa**.

Os aprendizados podem ser variados e o exercício da força, raramente presente nas atividades tradicionais que supõem um gênero feminino como frágil e delicado, pode ampliar o repertório das crianças.

Pesquisador: E você tem medo dele? Gabriela: Eu não, não tenho medo de nada, só de bicho que morde, e quando chegar em casa eu vou brincar com

a minha vizinha, vou dizer que ela também pode ser forte. **Briga de galo, 18/04 Roda de Conversa.**

Gabriela: Vou convidar meu vizinho pra brincar comigo lá em casa, mas já vou falar que tem que ter força. **Briga de galo, 18/04 Roda de Conversa.**

Foi possível perceber, na cena citada acima, como se pode proporcionar às crianças a descoberta de situações, sentimentos e fatos que provavelmente elas não descobririam em outros ambientes. Pôde-se perceber que Gabriela avalia sobre uma mudança em relação a si mesma, afinal meninas ainda são tidas como mais frágeis pelo conjunto da sociedade e pelos professores, que as induzem a atividades com um contato físico de cuidado e delicadeza em que elas não precisam se esforçar.

Romero (1990, p. 292) descreve que

a escola atua como reprodutora da ideologia sexista dominante, bem como discriminadora dos papéis sexuais, e o professor têm atuação direta no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos.

As descobertas de Patrícia e Gabriela só foram possíveis porque durante as atividades puderam experimentar e participar de algo que comumente não realizam (em casa ou na educação infantil) e mais ainda com outros meninos e, assim, descobrirem suas valências físicas. São essas vivências, na maioria das vezes prazerosas, que, ao serem realizadas nos espaços educativos, puderam ser levadas para as famílias das crianças, e o debate foi, então, para além dos “muros” do CMEI.

A criança traz para outros espaços as experiências vividas em outros ambientes, como a família. Dessa maneira, a instituição familiar, muitas vezes designada como o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, é um dos modelos de padrão cultural, mas que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações no decorrer do processo histórico-social (PRATTA; SANTOS, 2007). Tanto quanto o ambiente familiar o espaço fora da família é repleto de contradições para as feminilidades e para as masculinidades, havendo uma alternância em que ora um, ora outro, cumpre a função de ser sexista e conservador, como se pode refletir sobre as diferentes falas de meninos e de meninas transcritas abaixo.

Henrique: Gostei de correr, minha mãe não deixa eu correr em casa, gosto de correr com meninas. Não gosto com meninos. Mateus: Gostei porque ganhei, minha mãe não deixa eu correr em casa. **Corrida rotativa, 11/04 Roda de Conversa.**

Bruna: Tipo, em casa, eu sempre treino com meu irmão, por isso ganhei da Gabriela, mas com os meninos da creche eu não gosto de brincar, porque eles machucam. **Briga de galo, 18/04.**

Joana: [comparando com os bambolês] Gostei. Eu também brinco lá em casa com a bola da Barbie, de futebol com a Maria Laura e no futebol dá para correr. **Corrida aos Bambolês, 09/05 Roda de Conversa.**

Como se pôde ver acima, as crianças vivenciam contextos corporais diferentes no ambiente familiar ou fora dele. Para umas, o cotidiano no CMEI vai além. Para outras, é em casa que se sentem mais protegidas e arriscam mais. No entanto, se professores/as perceberem seu papel nessas contradições, é possível que as crianças também arrisquem mais em sua presença, e conseqüentemente, reforçarão suas experiências em casa ou, se no ambiente doméstico não o fazem, certamente passarão a perceber novas possibilidades que vão influenciar nas suas concepções de gênero visando a rupturas e à não homogeneização.

3.3 MEDIAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO ENTRE CRIANÇAS

Pôde-se refletir que a criança chega ao CMEI trazendo consigo aspectos constitucionais e vivências familiares; porém esse novo ambiente é imprescindível na produção de outros significados nas relações entre as crianças por meio de novas aprendizagens que repercutirão em casa.

Bruna: Eu vou brincar em casa [de gangorra humana] com meu irmão. [...] eu ensinei aquela brincadeira da corrida e ele gostou. Eu brinquei de briga de galo aquele dia que a tia [professora pesquisadora] ensinou, ele adorou! **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa.**

O próprio ambiente do CMEI passa a se transformar quando se busca propor atividades diferenciadas e dentro da ideia da coeducação, em que meninos e meninas podem brincar juntos do que quiserem. Assim, como Bruna citou a aprendizagem do irmão por ela, Patrícia ensinará a outro coleguinha de sua turma no CMEI.

Patrícia: Mas eu vou ensinar amanhã para o Cauã como se brinca com essa brincadeira, aí já tenho com quem brincar. **Gangorra humana, 02/05 Roda de Conversa.**

Patrícia: Em casa eu não brinco dessa brincadeira de correr nem na escola, mas eu gostei dessa brincadeira! E gosto também de bambolê!. **Corrida aos Bambolês, 09/05 Roda de Conversa.**

Nas conversas citadas acima, decorrentes do contexto da Roda de Conversa das crianças sobre a brincadeira dos Bambolês, viu-se que as brincadeiras

proporcionaram às crianças descobertas que elas não fariam em outros ambientes, onde Patrícia percebeu que gostava de correr e não o fazia em qualquer dos espaços. Além disso, ao participar, Patrícia se apropriou e passou a fazê-lo de modo autônomo e, ainda, ensinou a um menino, o que mostra a importância da mediação entre pares na transformação das relações de gênero.

Dentro da concepção histórico-cultural a mediação docente ou entre pares impulsiona a aprendizagem tornando-se um elo entre a criança e o conhecimento (mesmo que aqui se esteja falando de conhecimentos de valores, comportamentos e atitudes) sendo fundamental para contribuir na construção do sujeito. Segundo Vygotski (2001), a criança constrói seu conhecimento através da mediação. A criança, quando vivencia a experiência, faz um movimento de compreensão que favorece a aprendizagem a partir de sua ação. A experiência impulsiona a criança a buscar respostas para suas dúvidas. Pôde-se confirmar a importância da mediação docente enquanto processo já nas atividades finais da pesquisa, conforme pode ser analisado nos comentários na Roda de Conversa sobre uma das brincadeiras de faz de conta.

Iris: Eu gostei, **já entendi** que guria pode brincar com coisas de guri, e guri com coisas de guria. Pesquisadora: que coisas de guria e guri? Iris: Sabe tipo assim, boneca, Barbie, coisas assim, e eu posso brincar com as bolas, corridas, os bonecos. **Cantinho dos Brinquedos, 25/05 Roda de Conversa.**

Bruna: Ô tia [Pesquisadora.] **da próxima vez a gente pode brincar de Barbie tudo junto.** Pesquisadora: Como assim tudo junto? Bruna não responde à pergunta, mas Iris dá sua opinião, explicando o que Bruna queria dizer: a guria e guri junto, de Barbie! **Cantinho dos Brinquedos, 25/05 Roda de Conversa.**

Observa-se nos trechos grifados (em ambas as falas das crianças), que elas estão se apropriando da possibilidade de abrir a caixa fechada do para cada sexo uma determinada brincadeira. Iris afirma que “já entendeu” a proposta da professora-pesquisadora de todos brincarem de tudo, e Bruna solicita que se repita a experiência. O ato de pedir permissão à professora-pesquisadora faz-se pensar que a mediação docente, em uma sociedade adultocêntrica, aparece, às vezes, como ação daquele/a que permite, que autoriza e que ainda há muito caminho a se trilhar rumo à autonomia infantil e o respeito às necessidades das crianças.

Esse adultocentrismo é algo que se deve problematizar, uma vez que não se pode deixar de levar em consideração que a criança está integrada a diferentes realidades sociais e culturais, e necessita ser tratada como sujeito que traz consigo uma série de experiências. Faz-se necessário considerar que a criança é um sujeito que possui algo (não apenas a quem falta sempre algo, como costumam tratá-la) e

que com todas as suas experiências ela já consegue e, principalmente, deseja, participar ativamente no processo de criação dos seus conhecimentos (BUSS-SIMÃO; GRALIK; STEINBACH, 2014).

Na expressão recorrente de alguns/mas em permitir ao outro ou a si mesmo/a a participação em determinadas atividades consideradas “femininas ou masculinas” existe um fator importante em comum: a tomada de posição de muitas crianças de que aquela separação por sexo em determinadas atividades não faz mais sentido. Afinal, a professora-pesquisadora conseguiu demonstrar que pode ser quebrado o preconceito de determinadas atividades e que, independente do sexo, meninas e meninos podem brincar com qualquer tipo de atividade. Essa vivência múltipla traz benefícios ao presente infantil e também cria bases para relações adultas menos violentas e sexistas, fortalecendo a crítica à visão de mulher como frágil e submetida à autoridade masculina.

A mediação docente pode ampliar a riqueza da sociabilidade infantil entre meninas e meninos ou reforçar práticas sexistas oriundas da família ou das próprias culturas infantis e que podem ser recriadas em outro ambiente. Nesse sentido, a educação igualitária pode contribuir na problematização das relações de gênero conservadoras.

Profissionais que se encontram no comando da educação infantil devem estar atentos para questões relacionadas ao gênero, para que não venham contribuir para práticas sexistas. Não esquecendo-se que essa fase da educação é de fundamental importância, pois professores através da consciência de como esse processo de transmissão de modelos impostos pela sociedade ocorrem, podem repensar sua prática de ensino e a relação entre meninas e meninos (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 7).

Foi possível verificar, durante a pesquisa de campo, que algumas crianças que buscavam participar de todas as atividades eram repreendidas por seus colegas por estarem brincando em alguma atividade que não correspondia tradicionalmente ao seu sexo, em situações que ocorreram de modo mais frequente nos jogos de faz de conta (casinha, salão de beleza e boneca), mas que não serão analisados aqui. Ao buscar quebrar essas barreiras, algumas crianças utilizavam a professora-pesquisadora como exemplo e, nesse momento, até a criança mais “tradicional” ficava sem justificativa para a negação da participação de seu colega. No entanto, nas brincadeiras e jogos aqui expostos, as expressões infantis eram mais de reforço no sentido de que “a professora falou que podia” do que no sentido de dizer “não pode”, mostrando que em diversos momentos mesmo que presente, o sexismo não era algo

dominante na turma: ele era reforçado ou relegado dependendo da postura do docente.

De qualquer forma, pôde-se presenciar, como afirma Louro (1997), que as diversas brincadeiras e diferentes ambientes podem proporcionar e favorecer que meninos e meninas dividam o mesmo espaço e brinquem juntos e, de modo aberto e proporcionando as relações não sexistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da relação coeducativa entre os sexos nas experiências de jogos e brincadeiras na educação significa também refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, de como os professores estão lidando com esta realidade. Além disso, ressalta-se que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades e que é fruto de uma construção social do que é masculino e feminino, que se expressa em valores, comportamentos, atitudes e posturas corporais e faz com que cada criança se sinta pertencente ao sexo feminino ou masculino. Essas construções sofrem constantes transformações de acordo com o tempo, porém a ideia dessas diferenças e desigualdades ainda aparece muito forte nessa segunda década do século XXI.

Desde sua origem, a Educação Física, no Brasil, acentuou as diferenças existentes entre os sexos, principalmente devido à influência do higienismo e do militarismo. Com a proposta da coeducação, que visa alterar o significado da escola mista para uma experiência de fato integradora entre os sexos e sua aplicação intencional por meio de brincadeiras e jogos, pode-se ampliar a visão de educação para o corpo em movimento, a cultura e as questões sociais e culturais, uma vez que “a educação física pode, de fato, ser considerada uma área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento” (DAOLIO, 2007, p.9), e assim um corpo livre das amarras da generificação e, ainda mais, em um processo de reflexão junto com as crianças sobre essas transformações, como se pôde demonstrar.

Ao observar e presenciar momentos de brincadeiras das crianças, pôde-se constatar que meninos e meninas manifestavam interesses diferenciados sobre o brincar, ora querendo a ruptura, ora desejando manter-se nos limites da tradição sexista, que separa ambos os sexos conforme o tipo de jogos e brincadeiras. Durante a análise, pôde-se perceber que o papel do adulto (os pais, familiares e professores) é de significativa importância para a transmissão de atitudes sexistas ou para sua ruptura. Neste trabalho, destacou-se o papel da mediação docente como primordial para auxiliar no processo de rompimento das fronteiras de gênero e permitir que as crianças expressem seus modos de brincar através da liberdade de gênero.

Durante o estudo, notou-se que o desempenho das crianças era explicado pelas próprias crianças, ora relacionado ao sexo que pertenciam, ora com outros marcadores como tamanho, força e velocidade. A análise de cada jogo, de cada

brincadeira coletiva, demonstrou a importância da coeducação, pois, através dela, foram criados espaços para a reflexão sobre o brincar juntos e brincar separados, mostrando que não basta apenas “agrupar” as crianças em um mesmo espaço, mas que é necessário disponibilizar alternativas para que elas possam vivenciar novas construções de significados de gênero, rompendo, assim, com estereótipos pré-estabelecidos e permitir a elas que reflitam sobre esse brincar, como se fez durante as brincadeiras, ou ao final, na roda de conversa sobre elas.

Outra análise que se pôde fazer é de que os conflitos que surgiram durante as atividades protagonizadas pelas crianças ultrapassam o ambiente do CMEI, pois a criança, ao chegar nele, trouxe consigo as experiências vividas em outros ambientes, como em casa, por exemplo, e que ao mudar em um espaço também se transforma no outro. Ou então, quando a família é menos conservadora que o CMEI, a criança ali se expressa de modo igual à sua ação na família mas desde que o CMEI ofereça suporte para tal consonância, corroborando com alguns autores que afirmam ser o espaço educativo formal, em alguns momentos, mais sexista do que a família.

Conforme afirma Louro (1997, p. 9), “os sentidos dos professores precisam estar afiados para que estes sejam capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de que se constitui as crianças, implicados na concepção na organização e o fazer cotidiano escolar.”

Como professor de Educação Física, tem-se o compromisso de conseguir pensar e de alguma maneira interpretar quais as informações que as crianças trazem e entender que se deve propor e/ou respeitar os novos diferentes modos de as crianças brincarem e exercerem suas expressões de gênero por meio de ações que visem à construção de relações não limitantes a cada sexo ou, ainda, questionando as hierarquias entre meninos e meninas.

Sabe-se que buscar as mudanças nas relações de gênero e colocar em prática a ação de novos métodos docentes não é tarefa fácil em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais em todos os âmbitos. Porém, as experiências das brincadeiras podem ser pensadas como espaços de aprendizagem possíveis para vivências de igualdade de oportunidade entre os sexos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-989320030004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2003.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 213, n. 86, p. 64-78, dez. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/59/61>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85ZJEJ>>. Acesso em: 25 out. 2012.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 491-501, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v19n02/v19n02a12.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- ALTMANN, Helena; FERNANDES, Simone Cecilia. Mulher e esporte: palavras iniciais sobre os desafios ao ensino na escola. **Poiesis**, Tubarão, v. 13, n. 8, p. 126-140, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2252>>. Acesso em: 07 abr. 2014.
- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Usp**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/56/16-daniela.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**, seguido de Antinoüs, estudo da cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BELTRAMI, Dalva Marim. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, jun./dez. 2001. Disponível em: <<http://eduemajs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3743/2575>>. Acesso em: 26 maio 2013.
- BENTO, Jorge Olímpio. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 21-56.

BRANDÃO, Ilana Figueiredo. **A criança ressignifica a cultura**: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta em três contextos diferenciados. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia, Departamento de Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Ilana_Brandão.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. Constituição (1971). Decreto nº 69450, de 01 de novembro de 1971. **Decreto 69450/71 / Decreto no 69.450, de 1 de Novembro de 1971**. Brasília. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Constituição (1941). Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. **Decreto-lei N. 3.199 – de 14 de Abril de 1941**. Brasil. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593>>. Acesso em: 27 maio 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218 p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008. p. 19-32.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero, tamanho e desempenho: elementos centrais nas ações e relações sociais de crianças pequenas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 1, n. 30, p. 481-514, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1578>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 327-353, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/view/1253>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia; GRALIK, Caroline; STEINBACH, Flávia. “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 1, n. 29, p. 112-130 jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/31976>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 14, p. 185-204, jan./dez. 2007. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/165/232>. Acesso em: 18 jun. 2014.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 7, p. 181-188, abr. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10966.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, v. 17, n. 1, p. 113-134, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/download/269/252>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 116-131, jan. 2009. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2425/Construcao-de-identidade-de-genero-na-Educacao-Fisica-escolar>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: Gênero, sociabilidade e conflito** 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRUZ, Tânia Mara. **Sexualidade e orientação sexual: cultura e transformação social**. Palhoça: Unisul Virtual, 2014. 104 p.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 113-143, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30388.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

DAMIANI, Durval; GUERRA-JUNIOR, Gil. As novas definições e classificações dos estados intersexuais: o que o Consenso de Chicago contribui para o estado da arte? **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 51, n. 6, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000427302007000600018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2014.

DAOLIO, Jocimar (Org.). A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, Jocimar et al. (Org.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 5-18.

DAOLIO, Jocimar. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 8, p. 215-226, jun./dez. 2005. Semestral. Disponível em: <[file:///marcelo/Users/Marcelo Salvador/Desktop/Mestrado Marcelo/Dissertação em andamento/Daolio_2005_EF+pratica+cultural.pdf](file:///marcelo/Users/Marcelo%20Salvador/Desktop/Mestrado%20Marcelo/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20em%20andamento/Daolio_2005_EF+pratica+cultural.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. 105 p.

DAOLIO, Jocimar. **A educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 90 p.

DELAMONT, Sara. **Os papéis sexuais e a escola**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985. (Coleção Biblioteca do Educador Profissional).

DURAN, Maria Victoria Camacho. **A aula de educação física como reprodutora de Estereótipos de gênero à luz da experiência no Colégio “inem santiago Pérez” Santa-fé de Bogotá - Colômbia**. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Departamento de Educação Motora, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000224280&fd=y>>. Acesso em: 25 maio 2013.

FERNANDES, Fabrícia Machado. **Jornal o albor e a produção/disseminação de feminilidades na imprensa lagunense: 1901-1930**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

GRAUPE, Mareli Eliane; GROSSI, Miriam Pillar. Desafios no processo de implementação do curso gênero e diversidade na escola (gde) no Estado de Santa Catarina. **Poiéses**, Tubarão, v. 13, n. 8, p. 104-125, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2251>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

HANSEN, Janete et al. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-143, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/19840/21912>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

JACO, Juliana Fagundes. **Educação física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física e Sociedade, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000851313&fd=y>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

JOAQUIM, Grey. **A educação pelo jogo**. São Paulo: Flamboyant, 1963.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 105-128, jul./dez. 1994. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. 210 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

LOURO. “Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero”. **Teoria e Educação** Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

MARIANO, Marina. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?** 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000776384&fd=y>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

OLIVEIRA, Alessandra Silva. **A relação público-privada de “novo” tipo e o trabalho docente**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez., 2013 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1156.pdf> Acesso em: 03/09/2014

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. A aula de educação física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. In: DAOLIO, Jocimar et al. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 55-68.

ROMERO, Elaine. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física**. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

SANTOS, Patrícia de Jesus; SOUZA, Edmacy Quirina. Práticas sexistas na educação infantil: uma questão de gênero. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 6, n. 11, p. 1-08, jan. 2010. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/praticas-sexistas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SANTOS, Vilma Canazart dos. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 841-852, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a04v16n4.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2013.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar gênero na educação física, esporte e lazer? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 13, p. 79-85, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/186>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p.

SCHMIDT, Leonete Luzia. A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina 1830-1859. In: SCHMIDT, L. L.; SCHAFASCHEK, R.; SCHARDONG, R. (Orgs.). **A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 224 p.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 84 p. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A criança e o adulto face a face: algumas reflexões. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 524-541, jun./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewArticle/811>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VELOSO, Emerson Luis. A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, Jocimar et al. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 19-35.

VENTURA, Thabata Santos; HIROTA, Vinicius Barroso. Futebol e salto alto: por futebol e salto alto. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 155-162, jan. 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2031/1444>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 1, n. 9, p. 95-104, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a09.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Planos de Atividades

Plano de atividade 11/04/2013	
Corrida rotativa	Dispõem-se as crianças em duas fileiras. Dado o sinal, a primeira criança de cada fila que estará na frente sai correndo até a trave e faz o contorno. Chegando novamente ao ponto de partida, deverá bater na mão do seu companheiro de equipe, que irá repetir a mesma ação, e assim por diante.
Objetivo	Possibilitar que meninas corram e observem a si mesmas nesse processo; verificar como se dão as interações nas relações de gênero nessa atividade.
Etapas	1ª - 10 minutos meninas brincam em duas equipes e meninos assistem.
	2ª - 10 minutos meninos brincam em duas equipes e meninas assistem.
	3ª - 10 minutos meninos e meninas brincam juntos em duas equipes.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

Plano de atividade 18/04/2013	
Briga de Galo	É feito um círculo e no meio dele formam-se as duplas, que tomam a posição de cócoras, com os antebraços flexionados e as palmas das mãos voltadas para frente e se empurram, medindo forças.
Objetivo	Possibilitar que meninas exercitem a força e observem a si mesmas; verificar como se dão as interações nas relações de gênero nessa atividade em relação à força, agressividade corporal e verbal.
Etapas	1ª - 10 minutos, meninos e meninas brincam em duplas mistas, todos ao mesmo tempo.
	2ª - 10 minutos, meninas brincam em duplas de meninas no centro do círculo e meninos assistem.
	3ª - 10 minutos, meninos brincam em duplas de meninos no centro do círculo e meninas assistem.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

Plano de atividade 02/05/2013	
Gangorra Humana	As crianças compõem duplas e ficam de costas umas para as outras, entrelaçando os braços. Dado o sinal de início, as duplas executam o movimento de gangorra, tentando levantar uma à outra.
Objetivo	Possibilitar que meninas utilizem sua força e observem a si mesmas nesse processo; verificar como se dão as interações nas relações de gênero nessa atividade.
Etapas	1ª - 10 minutos meninas brincam e meninos assistem.
	2ª - 10 minutos meninos brincam e meninas assistem.
	3ª - 10 minutos meninos e meninas brincam juntos.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

Plano de atividade 09/05/2013	
Corrida dos bambolês	Dispõem-se as crianças em duas fileiras. Dado o sinal, a primeira criança de uma fileira sai correndo e pega a bola que está dentro de um bambolê, e passa para dentro de outro bambolê que estava vazio e, após isso, retorna novamente ao ponto de partida, batendo na mão do seu companheiro de equipe, que irá repetir a mesma ação, e assim por diante.
Objetivo	Possibilitar que meninas corram e observem a si mesmas nesse processo; verificar como se dão as interações nas relações de gênero nessa atividade.
Etapas	1ª - 10 minutos meninas brincam e meninos assistem. 2ª - 10 minutos meninos brincam e meninas assistem. 3ª - 10 minutos meninos e meninas brincam juntos em uma única fileira.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

Plano de atividade 16/05/2013	
Brincando de casinha	Os brinquedos próprios para brincadeira de casinha ficam espalhados pela sala para que as crianças escolham e brinquem livremente.
Objetivo	Compreender como meninos e meninas interagem no faz de conta em relação aos significados de gênero: como brincam, o que permitem ou não a si mesmas e aos colegas.
Etapas	As crianças organizam-se como querem durante o tempo da brincadeira.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

Plano de atividade 25/05/2013	
Cantinho dos Brinquedos	Cantinho da boneca: Barbie, Polly, microfone. Cantinho da casinha: utensílios domésticos, bonecas, roupinhas de bebê e celulares. Cantinho dos carrinhos: carro, moto, bonecos, dinossauro, vídeo game e animais.
Objetivo	Compreender como meninos e meninas interagem em relação aos significados de gênero: como brincam, o que permitem ou não a si mesmas e aos colegas.
Etapas	1ª- 30 minutos, foram organizados em três grupos mistos, que revezavam brincando em cada um dos cantinhos. Em cada cantinho, o grupo permanecia 10 minutos. 2ª - 30 minutos, foram organizados um grupo de meninos e um grupo de meninas, brincando em cada um dos cantinhos. Em cada cantinho, o grupo permanecia 10 minutos.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

Plano de atividade 01/06/2013	
Salão de beleza	Produtos de beleza à disposição das crianças para elas brincarem de maquiagem e cabeleireiro/a.
Objetivo	Compreender como meninos e meninas interagem em relação aos significados de gênero: como brincam, o que permitem ou não a si mesmas e aos colegas.
Etapas	Todas crianças podem brincar ao mesmo tempo.
Coordenação	Tamires Ceolin, com suporte de Tânia Mara Cruz.
Roda de Conversa	Após a atividade, as crianças comentam o que acharam da brincadeira.

APÊNDICE B - Roteiro: Conversa Inicial com as Crianças

Roteiro:

Nome.

Brinca na rua ou dentro de casa?

Do que gosta de brincar e com quem?

Há brincadeira só de meninos ou só de meninas? Se pensa que há, descreva quais e para quem é cada brincadeira.