

# A MEDIAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DE OUTRAS FEMINILIDADES NA INFÂNCIA

Tânia Mara Cruz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) - Tubarão/SC - Brasil

## Resumo

Este artigo analisa de que modo ocorrem as expressões de gênero nas interações infantis, partindo da realização de jogos e brincadeiras tradicionalmente considerados de meninos ou de meninas, mas oferecidos a ambos. Os encontros ocorreram com um grupo de crianças de seis anos em um Centro de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Tubarão-SC, em 2012. Baseou-se em pesquisa-intervenção combinada à observação participante, e buscou agir sobre a separação entre meninos e meninas em jogos e brincadeiras e o sexismo, ainda presentes de modo contraditório, tanto em algumas culturas infantis como em culturas adultas. Cada encontro incluía uma brincadeira e Roda de Conversa ao final. Os resultados centram-se na mediação docente e nas aprendizagens e construções pelas meninas sobre outras feminilidades possíveis em relação aos aspectos do corpo, que envolvem o brincar e o jogar, entre eles a descoberta da força física e da velocidade.

**Palavras-chave:** Mediação Docente. Relações de Gênero. Feminilidades. Brincadeiras. Infância.

## Abstract

This paper search analyze how the gender expressions occur in children interactions, from kidding and games traditionally considered for boys or girls, but offered for both. The meetings occurred with six years old children in a Childhood Education Center

of municipal network in Tubarão – SC, in 2012. The methodology was based on research-intervention combined with participant observing, and searched acting on the problem of sexism and segregation between boys and girls in games and kidding, still present in a contradictory way, both in childhood cultures and adult ones. Each meeting included a kidding and a conversation circle at the end. The results extracted was centered on teacher mediation and on learning and constructions by girls about possible femininities in relation to the body aspects, which involve kidding and play, among them physical strength and speed.

**Keywords:** Teaching Mediation. Gender Relationship. Femininities. Kidding. Childhood.

## APRESENTAÇÃO

Muito se tem escrito sobre a questão de gênero entre crianças, particularmente problematizando as dificuldades de docentes proporcionarem novas experiências a elas no cotidiano escolar, de onde vem o nosso interesse em propor uma pesquisa-intervenção que articulasse gênero, infância e brincadeiras/jogos, pesquisa essa vinculado a um Projeto de Extensão que serviu como meio para nossa intervenção. Entendemos gêneros como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades em combinações variadas, vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero como relações sociais entre homens e mulheres mediadas pelos significados de gênero, relações permeadas por poder em que há a hierarquia de homens e masculinidades, ainda que seja necessário bom frisar que além das feminilidades subalternas há também masculinidades subalternas (CONNEL, 1995, 1997). Tais relações são permeadas por outros marcadores sociais estruturantes como classe e etnia. 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 enquanto significados disponíveis socialmente. Esta distinção é necessária, pois podemos ter modos generificados diferentes para brincar, por exemplo, de boneca. Como destaca Gilles Brougère<sup>1</sup> (1999), podemos observar um menino brincando de bonecas transformando-as em heroínas voadoras e analisar que, nesse modo de brincar, ele não estaria rompendo com uma das expressões de masculinidades vigentes. Alguns trabalhos têm discutido de que modo as relações de gênero estão presentes nos espaços educativos. Em pesquisa precursora, Elizabeth Grugeon (1995) observou jogos e brincadeiras que aconteciam no recreio, e que meninas demonstravam preferências pela tranquilidade de jogos e brincadeiras musicais acompanhadas de palmas e movimentos com o corpo. Para essa autora, os significados de gênero que associam o corpo feminino à limpeza e à calma contribuem para direcionar as meninas para atividades relativas ao cuidado consigo e com os outros, ou com movimentos restritos. Por outro lado, autores que continuaram na temática, como Daniela Finco (2003), Arlete Costa (2004), Erik Giuseppe B. Pereira e José Fernandes Filho (2009) e Cassiane Diniz (2011) ressaltaram a importância da cultura entre pares, tanto nos agrupamentos para resistência aos padrões, quanto para a vigilância infantil entre colegas para a obediência dos padrões como da ação semelhante de professores(as), que tolhem crianças quando elas não seguem os padrões de gênero (como, por exemplo, na correspondência entre os três termos, como ser macho, com identidade de gênero

1 Sempre será citado o nome e o sobrenome do(a) autor(a) quando aparecer pela primeira vez no corpo do texto fora dos parêntesis, conforme sugerem as recentes discussões de gênero.

masculina e orientação heterossexual), padrões que têm sido designados como *cis*<sup>2</sup>.

Por meio da mediação docente intencional é possível proporcionar vivências que nem todas as meninas têm (fora ou dentro do espaço escolar), limitações também citadas em pesquisas italianas e que Daniela Guimarães aponta como demandas e desafios.

De modo geral, de acordo com as pesquisas italianas já citadas, nestes movimentos livres no espaço, as crianças se encontram, formam duplas, trios e subgrupos, geradores de histórias e dramatizações diversas. Nestes contextos, meninos tendem a ser mais nômades (buscam pulos, saltos, corridas); e as meninas tendem a construir “lugares nos lugares” (demarcando limites para formar suas histórias). Consequentemente, torna-se desafio para os educadores tanto desafiar as meninas em movimentos mais largos e convidar os meninos para as cenas das meninas, quanto oferecer possibilidade para que o nomadismo aconteça e os “lugares nos lugares” possam ser formados (GUIMARÃES, 2006 p.74, destaque da própria autora).

Em nossa pesquisa, analisamos, a partir das falas e expressões corporais durante as brincadeiras, como a criança exerce a construção de gênero jogando com as diferentes possibilidades entre o desejo e a permissão social de realizá-lo; e como ela utiliza, em seu processo de subjetivação, as diferentes

2 “A expressão cis, abreviatura de cisgênero e de cissexismo/cissexualidade, é termo utilizado por pesquisador@s e pessoas que se declaram trans\*, referindo-se a não ultrapassagem das fronteiras de gênero e sexualidade previstas pelo saber binário e heterocêntrico. Cisgênero é quem se apresenta em conformidade com a maioria das expectativas sociais relativas “ao que é ser homem ou mulher”, ou de acordo com os dispositivos de gênero que lhe foram atribuídos na gestação e/ou nascimento (...)” (MARANHÃO Fº, 2012, p. 91).

instâncias com que se relaciona, comofamília, escolhou outras crianças, instâncias que cumprem o papel de contribuir para que elas reproduzam ou rompam com os padrões de gênero a que estão habituadas e que podem ser cerceadores de sua expressão humana. Aqui trazemos uma ilustração: em determinado dia, Karol<sup>3</sup>, ao não querer brincar de *Elefante Colorido*, alega a crítica da mãe à sujeira decorrente; mas, na atividade seguinte, os elementos se transformam e se revelam surpreendentes. Traremos aqui a cena para ilustrar a mudança de Karol e seus novos argumentos no dia seguinte à afirmação sobre a mãe.

Karol: “Ô tia [professora-pesquisadora], tô muito cansada, com os pés doendo. Posso tirar o sapato e ficar só com o pé no chão?” Cabe à amiga Sofia, que está do lado, lembrar: “capaz Ka, vai sujar tudo, tua mãe vai brigar contigo e com a tia!” (Futebol).

Karol: “Ô tia, a minha mãe vai rir de mim quando eu chegar em casa, olha só - a minha meia furou”, e ela vai dizer: “Ai, a minha menina aprendeu a jogar futebol!” Porque lá em casa eu só quero é desenhar, e ela vive brigando porque eu nunca brinco com nada (Roda de Conversa sobre o Futebol)

Quando seus interesses mudaram, Karol solicitou ficar com os pés descalços para permanecer no jogo, desta vez tendo na colega a mediação conservadora que trouxe, simbolicamente à cena, a figura da mãe tradicional, que a própria Karol havia criado como pretexto para não brincar e reforçar a recusa da brincadeira anterior. No entanto, ao conversar depois sobre o futebol realizado, teceu comentários com uma expressão feliz e orgulhosa, de que a mãe gostaria de vê-la assim, mesmo estando com meias

---

3. Cada criança escolheu um nome fictício.

furadas. De modo curioso, a mediação docente combinou-se com a mediação familiar, que produziu um conflito com a mediação entre pares e as contradições de Karol, em dúvida sobre quais aspectos da feminilidade ela exerceria ou recusaria. Nesta situação, vemos em ação as diferentes mediações da professora, da família e entre pares, e do jogo de contradições presente no processo de vivenciar outras experiências de feminilidades possíveis.

Para Roseli Fontana (2000, p.11) “A ação dos sujeitos sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Pode-se dizer que a atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva”. Assim como as demais aprendizagens sobre o mundo, as concepções de gênero são construídas de modo mediado por instrumentos e signos socialmente estabelecidos e disponibilizados em cada momento histórico. A mediação intencional do(a) professor(a) pode ter um papel relevante nesse processo de acirrar as contradições e abrir o leque de possibilidades para as culturas infantis.

O jogo de futebol, ao ser emblemático das interações entre a professora-pesquisadora e meninas, nos fez pensar na importância da mediação escolar para o oferecimento de novas oportunidades na construção das identidades de gênero. Ao mesmo tempo, avaliamos que as meninas estão vivenciando novas possibilidades na escola que, às vezes, já são possíveis no ambiente familiar, sinal de outras feminilidades em construção, particularmente em relação ao futebol. Ambas as mediações podem ser vistas nos trechos seguintes durante o jogo e na Roda de Conversa sobre ele, ao final:

Aline: “Ô tia, eu vou pegar a bola, e vou fazer um gol pra ti!” (Futebol).

Alicia comenta sobre sua performance para a professora-pesquisadora. “Ô tia, eu consegui, tu viu?” (Futebol).

Maria Luiza comenta: “Massa, massa, muito massa!”. E depois de ter feito um gol, ao sair do jogo, pergunta para a professora-pesquisadora: “Tu viu eu? Tu viu?” (Futebol).

Isadora: “Eu jogo sempre [futebol] com meu irmão, às vezes até a mãe joga, mas

a gente sempre perde para ele” (Roda de Conversa sobre o Futebol).

Amabily: “Meu pai nem vai acreditar que eu chutei a bola!” (Roda de Conversa sobre o Futebol).

Isadora: “Foi muito legal! Vou contar pro pai, quem sabe ele me leva no jogo?” (Roda de Conversa sobre o Futebol).

Processos que são contraditórios e permeados por disputas de poder em todos os níveis e que, nos interstícios de possibilidades, verificamos que as crianças também vivenciam contradições entre o reproduzir e o recriar relações. Neste contexto surge a necessidade de uma ação mediadora de professoras(es) para que o espaço escolar proporcione, às meninas, a expressão de feminilidades não tradicionais, semelhante ao observado por Marina Mariano (2010) e Michelle Brugnera Cruz (2011) em suas pesquisas. Ao mesmo tempo, em nossa concepção de infância, vemos a criança como sujeito ativo e integral, produto e produtor no processo de humanização do ser humano. Neste sentido, a maior parte das atividades propostas na pesquisa-intervenção aqui apresentada implicou na coordenação feita pelas próprias crianças, pois pensamos que a criança necessita ter um papel-chave nas atividades que realiza, pois é necessário

observar uma valorização da cultura, da palavra e da ação infantis: o que não significa negar o papel do adulto como mediador, organizador do cotidiano – muito pelo contrário! O educador é convocado a favorecer as condições de ação das crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer cumplicidade (GUIMARÃES, 1999, p.5).

Nesse processo histórico de transformações e resistências, de imbricações entre culturas infantis e culturas

adultas que interagem, cabe às crianças, inclusive, o papel de influenciarem os adultos com quem se relacionam. Como afirma Manoel Sarmiento, “seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos, essas culturas transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade e suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2003, p.21). A expressão *reprodução interpretativa*, cunhada por William Corsaro (2011), define bem esse processo infantil de apropriação e reinvenção que ocorre por meio de negociações, compartilhamentos e criação da cultura com adultos e entre pares e que analisaremos a seguir.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS ACORDOS INICIAIS

A escolha do espaço educativo para o projeto-piloto baseou-se nos contatos entre a pesquisadora de campo (na época graduanda do curso de Pedagogia) e a direção do Centro de Educação Infantil (CMEI) no qual atuava como professora com a turma de crianças que já acompanhava havia dois anos<sup>4</sup>. Em seguida obtivemos a autorização de pais e mães por meio de um termo de livre consentimento escrito e assinado por eles; das crianças foi obtida a autorização de participação de modo verbal. Ao serem esclarecidas sobre nosso objetivo de realização de brincadeiras e jogos, mostraram-se receptivas. Também lançamos a proposta que, a cada atividade, haveria (em revezamento) crianças coordenando com o apoio da professora da turma, doravante designada como professora-pesquisadora, e as crianças aceitaram a proposição. Para

---

<sup>4</sup> Tamires Ceolin – copesquisadora; pedagoga graduada em 2013 pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina, (UNISUL), Tubarão, Brasil. Professora de Educação Infantil da rede pública municipal de Tubarão.



garantir a liberdade das crianças em todo o processo, informávamos a possibilidade de não participação a CADA atividade e a CADA designação de quem seria a dupla de crianças que atuaria na coordenação: eventualmente uma ou outra criança se afastava da brincadeira quando assim o queria, e voltava a ela de modo igualmente livre.

## AS CRIANÇAS E OS ESPAÇOS

O grupo era formado por vinte e três crianças (11 meninas e 12 meninos), sendo todas consideradas brancas, quer fosse pelo CMEI (fichas de crianças), quer fosse pelas próprias crianças, quando solicitadas por nós a se nomearem por raça/cor. As famílias eram, em sua maioria, compostas por trabalhadores(as) das empresas fabris e comerciais do próprio bairro, com diferentes níveis de poder aquisitivo: as profissões dos familiares, descritas nas fichas das crianças sem distinção de sexo, eram de mecânico, serralheiro, industrial, motorista, vendedor, autônomo, auxiliar financeiro, vendedor e professor, sendo que muitas mães constavam como donas de casa. O bairro passava por uma grande mudança social devido à migração de pessoas de outros estados, como Paraná, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul.

A turma participante, que seguia junta desde os quatro anos de idade no Centro Municipal de Educação Infantil de São Martinho, devido à reforma do CMEI, havia sido transferida para uma sala que existia em anexo às dependências da Escola de Educação Básica Martinho Alves dos Santos, onde se realizou o projeto-piloto. Ambas faziam parte da rede pública de educação do município de Tubarão/SC. A questão do espaço e tempo para a recreação das crianças com atividades livres foi problemática em seu início, devido à precariedade das instalações. Durante o período inicial de observação realizado no primeiro semestre e que visava ao entendimento de como as crianças brincavam espontaneamente em áreas livres antes da realização das atividades programadas, verificamos grande agitação da turma. As crianças corriam o tempo todo pelo

refeitório, não tinham tempo e nem espaço para brincadeiras. Não havia brinquedos, como balanço, campo de areia e escorregador, como no CMEI que estava em reforma. As crianças só saíam da sala para comer e, no refeitório, era comum ver meninos em *lutinhas*, meninas gritando e as funcionárias que serviam o almoço pedindo, aos gritos e em vão, o silêncio. O cenário foi o mesmo até acertarmos novos tempos/espços com a direção e iniciarmos as brincadeiras em um momento só delas e criado para a recreação, que haviam perdido quando da chegada nessa escola em que passaram a utilizar salas provisórias.

## A METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa-intervenção e na observação participante. Para Kátia Faria de Aguiar e Marisa Lopes 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 estas 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 ideia 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). Para realizar as atividades, a professora-pesquisadora indicava a dupla de crianças para coordenação e, a partir daí, coordenava o tempo das atividades e, no mais, realizava a função de observadora (mas disponível quando as crianças a solicitavam) e registrava, por escrito, cenas e conversas das crianças entre si e com ela. Após a realização de cada atividade, a professora-pesquisadora retomava a coordenação geral, organizava uma Roda de Conversa e ouvia o comentário de cada um e a registrava, também por escrito. As duplas que coordenavam tinham por tarefa explicar a brincadeira, montar as equipes, estar atentas com a professora-pesquisadora, que controlava os tempos, e resolver situações que poderiam aparecer no decorrer delas.

Nossa busca por ampliar o diálogo crítico entre crianças e diminuir a fronteira criança-adulto, durante e ao final de cada atividade por meio de uma conversa crítica sobre a realização dela, foi referenciada em Paulo Freire (1971), que atestava a necessidade de os sujeitos procederem à sua leitura do mundo mediatizados por esse mesmo mundo, e rumo à mudança desse mundo quando ele pode limitar o processo de humanização que, no nosso caso, tinha por base a problematização dos limites de gênero que poderiam (ou não) aparecer durante a realização das atividades.

Todas as brincadeiras eram organizadas em três etapas: meninas entre si, meninos entre si, meninas e meninos de modo misto. Esta organização foi proposital porque tínhamos, como objetivo, verificar como cada um dos sexos atribuía um significado de gênero aos conteúdos e ao modo de brincar, e demonstrar tudo isso tanto ao realizar a brincadeira, quando

apenas ao assisti-la. Ao mesmo tempo, era comum ouvirmos daquelas crianças, antes de iniciarmos, que algumas gostavam de brincar só com meninas ou só com meninos e, então, para permitir que todas as crianças brincassem de algo e também quebrássemos barreiras lentamente, garantimos essa diferenciação nas brincadeiras para que todas as crianças pudessem fazê-las de modo protegido.

De modo geral, o que vimos prevalecer foi o lúdico, ainda que em alguns momentos o ganhar aparecesse como motivo de festa e compunha a reflexão sobre as habilidades. Após termos realizado cerca de metade das atividades propostas, as crianças passaram a solicitar as mesmas atividades nos dias em que não havia a atividade, e que elas apelidaram de *misturinha*, que significava, para elas, o nosso jeito de fazer atividades propositadamente em formações variadas de meninas e meninas, meninos e meninos ou meninas e meninos.

## A SELEÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Selecionamos brincadeiras e jogos que permitiram a exploração de aspectos problematizados pelas pesquisas, que envolviam corpo e movimento para as meninas, e o faz-de-conta e o cuidado para os meninos<sup>5</sup>. Apenas o futebol foi incluído por ser uma solicitação frequente das crianças à professora-pesquisadora, antes mesmo de iniciarmos o Projeto.

Trabalhamos com o conceito de brincar dentro da concepção histórico-cultural para a qual

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-

---

5 As brincadeiras foram realizadas de modo alternado, de muito movimento ou pouco movimento e de faz de conta; as outras brincadeiras realizadas foram pedrinha, salão de beleza, figurino (vestimenta de roupas e fantasias das mais variadas) e cantinho dos brinquedos (que incluía a brincadeira de casinha, e com carrinhos, super-heróis, bolinha de gude, etc.); nestas brincadeiras as crianças expressaram a criatividade, a fantasia e o faz de conta, que serão analisadas em outro texto para o qual trataremos as relações de gênero tendocomo eixo outras masculinidades.

cultural dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2007, p.25).

Foi nesse sentido abrangente que trabalhamos o brincar sem nos preocupar em diferenciar jogo de brincadeira, ora tendendo a um, ora a outro. Em nossa proposta, as regras eram flexibilizadas, não havia um resultado como meta, a não ser a realização da atividade por um período curto dado para cada equipe, e priorizávamos o lúdico, ainda que alguns elementos do jogo, como ganhar ou perder, eventualmente aparecessem, mas não com a relevância de um jogo desenvolvido de modo completo.

A seguir, descrevemos apenas as atividades de corpo e movimento selecionadas para este artigo, pois focaremos nossa análise nas vivências das feminilidades pelas meninas durante as brincadeiras.

1)Elefantinho Colorido: o/a coordenador/a da brincadeira posiciona-se na frente das demais crianças e diz: “Elefante Colorido”; as crianças respondem “que cor?”; o/a coordenador/a diz uma cor e todas saem em busca de um objeto com a cor escolhida.

2)Futebol: as equipes posicionam-se em um campo dividido em duas partes e jogam por 15 minutos; em seguida outras equipes são montadas e seguem-se novas rodadas de 15min de jogo.

3)Gangorra Humana: as crianças formam duplas e posicionam-se de costas umas para as outras, entrelaçando os braços; dado o sinal de início, os pares executam o movimento de gangorra; pode haver várias trocas de pares na sequência da brincadeira.

4)Puxa-Puxa: é traçada uma linha no centro do campo separando as duas equipes, que ficam em fileiras a um metro uma da outra; dado o sinal de início, as crianças de uma

equipe procuram trazer a outra equipe para o seu campo, tornando-as suas prisioneiras; novas equipes são formadas após determinado tempo, e se inicia nova brincadeira.

5)Briga de Galo: as crianças formam duplas na distância de um metro umas das outras; tomam a posição de cócoras, com os antebraços flexionados e as palmas das mãos voltadas para frente, e tentam derrubar uma à outra; pode haver várias trocas de pares na sequência da brincadeira.

6)Corrida Rotativa: dispõem-se as crianças em duas fileiras; dado o sinal pela coordenação, as crianças que estão na frente de cada fileira saem correndo até a trave e fazem o contorno; chegando novamente ao ponto de partida, devem bater na mão do/a colega de equipe, que irá repetir a mesma ação, e assim por diante; dado determinado tempo, organizam-se novas fileiras com outras crianças.

As atividades acima foram selecionadas por permitirem a vivência de movimentos que contemplassem contato corporal intenso, força ou velocidade, tradicionalmente elementos considerados de gênero masculino, e por utilizarem habilidades que o senso comum costuma atribuir aos meninos, exceção para *Elefantinho Colorido*, que aparece, em geral, como considerada para ambos os sexos.

## EXERCITANDO EXPERIÊNCIAS DE OUTRAS FEMINILIDADES

Vivenciar os riscos de brincadeiras em consequência do empurra-empurra dos contatos entre si pode assustar e afastar meninas de experiências corporais que desafiem seus limites, habituadas que estão em brincadeiras de pouco movimento. Entre outros riscos, exercer a agressividade e deixar de ser tratada (e se tratar) como a vítima frágil nas brincadeiras pode contribuir para essa quebra de fronteiras. Nossa ideia era proporcionar-lhes essas experiências e outras similares,

e, analisar a receptividade das meninas e meninos, respeitando, é claro, se não quisessem fazê-lo, quando eram orientadas(os) a permanecer como espectadores(as).

Entre os comentários sobre o jogo do futebol, destacamos o de Aline, que se divertiu com a quebra do padrão de *bem-comportada* e afirmou, sorrindo: “gostei mais do que brincar de boneca: a gente corre, ri, e até chama o outro de idiota quando erra a bola!”. De nossa parte não estimulávamos as agressões verbais, mas o respeito, o que era trabalhado de modo firme, porém sem pressão no decorrer das atividades<sup>6</sup>, já que nosso objetivo era permitir as transgressões de gênero e, para isso, deveríamos permitir a livre expressão dos sentimentos e reflexões das crianças durante a brincadeira e na Roda de Conversa, desde que não se provocassem sofrimentos mútuos. Neste momento, a mediação docente pode atuar sobre as sociabilidades, particularmente das relações de gênero.

Para muitas, o futebol também foi uma experiência prazerosa, com incorporação dos aspectos mais radicais, como ignorar ou habituarem-se às dores eventuais do jogo.

Adorei, consegui jogar bastante! (Alicia, Roda de Conversa sobre o Futebol).

Eu me machuquei, mas nem doeu! (Maria Luiza, Roda de Conversa sobre o Futebol).

Ô tia, eu consigo pegar a bola dos meninos e nem me machuquei (Aline, Futebol).

Tô adorando, mas meu pé tá doendo muito! (Karol, Futebol).

Eu joguei muito bem, e a minha perna doeu bastante e até rasguei a minha meia! (Karol, Roda de Conversa sobre o Futebol).

---

6 Como já foi dito, a professora-pesquisadora era a professora da turma havia dois anos, e continuava com as crianças nos intervalos entre as atividades experimentais; portanto, não havia ruptura no sentido do que se discutia com as crianças no dia a dia sobre o respeito e o cuidado umas com as outras.

Os desafios corporais e as diferentes formas de vivenciá-los estiveram presentes como destacamos na perseverança e autonomia de Aline.

Aline cai e machuca o joelho. Ao perguntar [professora-pesquisadora] se quer ajuda, ela me faz sinal com a cabeça que não. Levanta chorando, vai até o banheiro sozinha, limpa o machucado e volta para a brincadeira (Corrida Rotativa).

As meninas começam a brincadeira calmamente, sem dispendir muita força. Apenas Isadora, Aline e Valéria estavam levando a brincadeira a sério, mas Valéria puxava as meninas com força e elas reclamavam. Renan [coordenador da brincadeira] vem à professora-pesquisadora e diz: “Ô tia, as meninas estão brigando!” Elas discutiam porque Alicia e Maria Luiza não respeitavam a regra do jogo [de puxar para o seu lugar], e queriam sentar no meio da quadra, reclamando de dor nos pés. Valéria, Isadora e Aline saem bravas por pensarem que a brincadeira teve fim por causa de Alicia e Maria Luiza. No final, algumas meninas insistiram e continuaram brincando (Puxa-Puxa).

Na situação relatada no *Puxa-puxa*, nossa orientação era que as duas meninas podiam sair e o jogo continuar com quem quisesse nele permanecer, mas as duas pareciam querer apenas um intervalo e não sair do jogo, pois insistiam em ficar sentadas no meio da quadra. Todavia, o tempo delimitado para o jogo logo terminou, e ambas (Alicia e Maria Luiza) comentaram que preferiam outros jogos, como o futebol. Durante esses desafios, as meninas se movimentavam e se expressavam por gestos, posturas e usos do corpo de maneira mais vigorosa do que o habitual, certamente proporcionando outras marcas corporais de gênero.



É necessário olhar mais atentamente para os corpos das crianças, decodificando suas marcas e representações, a fim de perceber como o corpo e sua educação adquirem características e significados de ser menina e ser menino e, por fim, refletir sobre os processos que permitiram que certas características passem a “valer mais” do que as outras; somente no interior da cultura é que as “características físicas” podem ser constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero, sexual ou raça (LOURO, 2002, p.78, destaque da própria autora).

Ao nos propormos a questionar os processos habituais de expressão corporal permitidos socialmente as crianças participaram, decididas. Mesmo com regras simplificadas e com tempos curtos de 10 ou 15 minutos para cada momento da atividade, percebemos que as meninas viam as brincadeiras como desafios diferentes e, às vezes, difíceis de lidar, como agressividade, agilidade, coragem e força; mas, na maioria das vezes, dispunham-se a enfrentá-los.

O exercício de superar os limites em troca do prazer maior que um jogo de movimento e de contato proporciona é uma aprendizagem cultural negada à infância feminina, em uma cultura que ainda divulga padrões de fragilidade e delicadeza, mas envolvida em uma dor muito mais silenciosa, que é a contenção corporal e o desconhecimento de seu próprio corpo. Nas brincadeiras, as garotas expressaram feminilidades não dóceis, quebrando imagens de meninas submissas ou boazinhas, empurrando meninos, correndo sobre eles, fugindo deles e até mesmo os ameaçando:

Ô Júlio, se tu não passar a bola tu vai ver!  
(Felipe, Futebol).

Times de meninos contra meninas no

Puxa-puxa. Aline grita para Mayk, do outro time: “Se tu machucar meu braço eu te chuto!” (Puxa-puxa).

Na cultura entre pares, cabe também às meninas conquistarem a aceitação dos meninos, não só na prática conjunta como nos modos de brincar que a elas interessa a cada momento: negam-se à invisibilidade ou à violência que busca excluí-las. Para isso, todavia, é necessário novos espaços para a aprendizagem dessa sociabilidade que só ocorre na interação, mesmo agressiva. Dulce C. A. Whitaker (1995) aponta que a agressividade é um componente necessário ao comportamento social, e que nem sempre deve ser vista como uma manifestação de violência ou um atributo exclusivo de homens. Para ela, agredir significa, originalmente, mover-se em direção a alguma coisa, o que pode ser feito com ou sem violência. Indivíduos agressivos são aqueles que “orientam rapidamente suas ações no sentido de obter satisfações relativas a seus objetivos e necessidades. Seu contrário é o indivíduo passivo, aquele que assiste ou espera que as coisas se encaminhem” (WHITAKER, 1995, p. 28).

Em nossa sociedade classista, desigual e de dominação masculina, a agressividade dos meninos é, em grande medida, estimulada e, não raro, convertida em violência sexista, e deve ser combatida. Devolvê-la com agressividade igual pode não ser o melhor caminho. No entanto, ainda que de modo cuidadoso e reflexivo, pensamos que é necessário desconstruir a passividade feminina, mesmo que contraditoriamente ela possa trazer consigo agressividades desnecessárias ou excessivas em alguns momentos. No decorrer das atividades, as interações entre a professora-pesquisadora e meninas nos fizeram pensar que pequenas ações no espaço escolar podem permitir que meninas sejam encorajadas a mostrar características que pensam ser necessário esconder e, mais do que isso, tenham acesso a experimentar novas oportunidades na construção das identidades de gênero.

O cotidiano das escolas inclui práticas emancipatórias, pois, em seus cotidianos, as professoras podem, e são muitas as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social, mesmo tendo sido formadas em uma família patriarcal e numa comunidade para a qual essa estrutura é quase natural (OLIVEIRA, 2010, p.12).

## A DESCOBERTA DOS ATRIBUTOS FÍSICOS PELAS MENINAS

Exercitar a experiência de um corpo veloz ou forte, antes desconhecida, pode ser surpreendente. A descoberta de habilidades, como a força e a velocidade femininas, para todas as crianças, foi uma constante nas atividades praticadas no decorrer da pesquisa. Foram exemplares destas descobertas as muitas falas que se tornaram presentes nos registros de campo:

Eu tenho a força! (Valéria, Gangorra Humana).

Eu parecia um passarinho na hora que eu descii o morro, não tinha freio! (Karol, Elefantinho Colorido).

Achei umas meninas bem fortes! (Júlio, Gangorra Humana).

Aline e Isadora não tem medo de correr! (Bruno, Corrida Rotativa).

Autoras, como Tânia Maria Cordeiro de Azevedo, já afirmavam, em 2003, sobre o papel importante que brincadeiras desempenham na mudança de concepções de gênero:

(...) as brincadeiras podem servir para alterar, modificar, ou mesmo transformar papéis sociais, inclusive de gênero, presentes em um determinado contexto social e que, provavelmente, as subjetividades e identidades envolvidas nesse processo contariam

com a possibilidade de se formarem de maneira menos limitada pelos discursos em geral e pelos discursos constitutivos do masculino e do feminino de seu contexto cultural, o que estaria em concordância com os princípios de uma educação mais livre e igualitária para meninas e meninos (AZEVEDO, 2003, p.48).

As brincadeiras que selecionamos eram demarcadas por elementos de velocidade, como a *Corrida Rotativa* e o *Elefantinho Colorido*; por velocidade e força, como o *Puxa-puxa*; e por força, como a *Gangorra Humana* e a *Briga de Galo*. Antes de cada brincadeira lembrávamos sempre que qualquer menina que não desejasse entrar poderia permanecer assistindo ou, se entrasse, poderia sair dela a qualquer momento; mas esse recurso foi pouco utilizado pelas meninas, em geral entusiasmadas. Com exceção de Clara, que se recusou a participar do Puxa-puxa porque não queria correr, as demais meninas integraram-se em todos os momentos, ora demonstrando prazer, ora reclamando, mas nunca se retirando da brincadeira.

Se muitas narraram correr fora daquele espaço, no pátio as meninas raramente brincavam de *Pega-pega* ou exercitavam, de modo organizado, a habilidade de correr, conforme observávamos antes de dar início ao Projeto. Nas atividades, a animação era grande, tanto entre as crianças que faziam a atividade quanto entre as que assistiam em um contexto que refletia o empenho dela sem ir além dos próprios limites.

Isadora: “Corre Ka[rol] você consegue!”

Valéria: “Anda um pouco mais rápido, Alice!” Explicando à Valéria porque tinha facilidade na brincadeira com velocidade, Isadora comenta “Eu não [eu sei correr], eu corro bastante”, e Valéria completa: “Eu também, sempre corro lá em casa” (Corrida Rotativa).

Na torcida dos meninos pelas meninas,

os comentários são muitos. João diz: “Olha a Valéria, ela consegue prender todo mundo!”. Clara, que não quis participar e está com os meninos, comenta com Nicolas: “A Isadora e a Aline são as mais rápidas!” Nicolas retruca: “Ah! É porque elas sabem correr bem!” (Puxa-puxa).

Um recurso adotado no Projeto foi solicitar que uma equipe assistisse a outra enquanto ela brincava, e este fato provocou aprendizagens interessantes sobre as relações de gênero. A assistência dos meninos quando as equipes eram de meninas contribuiu para dar visibilidade às habilidades femininas, antes não percebidas pelos meninos, ou sequer pela única menina que não quis participar, como Clara.

De acordo com Inês B. de Oliveira (2010, p.12), a igualdade de direitos entre meninos e meninas que o professor busca promover indica sua preocupação com a mudança social. Durante as atividades propostas, as crianças agiam favoravelmente a essa proposta de igualdade e, a cada jogo ou brincadeira, o ânimo aumentava. A satisfação de vivenciarem novas habilidades manifestou-se logo após a primeira atividade com uso da força, o *Puxa-puxa*:

Eu já tô gostando! (Aline, Gangorra Humana).

Ah, tia! Agora eu tô gostando, tá muito massa! (Karol, Gangorra Humana).

Isadora: “É muuuuito legal! Eu tenho muita força!”. E faz uma expressão com a cara franzida de quem faz força (Briga de Galo).

O uso das expressões “já tô gostando” ou “agora eu tô gostando” revelam os processos de experimentação das meninas sobre novas emoções e habilidades e, a cada brincadeira, demonstravam conhecer melhor as possibilidades do corpo. Para tornar visível esse processo, agrupamos aqui as falas de

Isadora, em momentos diferentes, no decorrer da brincadeira *Gangorra Humana*. No início, ao saber que novamente experimentaria uma brincadeira de força, ela exclama, feliz: “Ui! Acho que vai ser muito massa!”. Depois, durante a brincadeira, comemora: “Ah, eu consigo levantar o Bruno um monte de vez!”. Ao final, na Roda de Conversa coletiva, na sala, comenta: “Eu também sou forte, consegui levantar o Bruno!”; e conclui: “Ah! Outro dia eu quero de novo, eu consegui ter força com os meninos!”.

A elaboração das crianças sobre limites percebidos nas interações proporcionavam o autoconhecimento corporal e abalava distinções baseadas na categoria sexo, como no comentário de Valéria, ao afirmar que “Eles [meninos] viram que eu também posso com eles! (Roda de Conversa sobre a *Gangorra Humana*)”, ou no comentário de Clara, quando dizia: “Eu sou mais forte do que vocês [meninos], por que sou maior! (Clara, *Gangorra Humana*)”.

Durante as brincadeiras, pudemos observar que as meninas, enquanto vivenciavam as atividades, buscavam explicações e se propunham novos desafios.

Eu quero derrubar a Clara, pra ver se sou forte! (Larissa, Briga de Galo).

Eu sou mais forte do que a Karol, porque ela não consegue levantar o parceiro dela (Sofia, *Gangorra Humana*).

Eu sou forte igual ao Lucas. Vou te derrubar, Alicia! (Mariana, Briga de Galo).

Ô tia, eu consegui puxar o Nicolas, mas ele fugiu! (Bianca, Puxa-puxa).

Os meninos destacaram a força das meninas, às vezes revelando surpresa:

Durante a assistência, Nicolas comenta: “A Isadora é a mais forte, ela é danadinha”. E o Felipe retruca a ele: “Mas a Karol também é virada!” (Puxa-puxa).

Ô tia, até que a Amabilyé forte! (João, Briga de Galo).

Ô tia, a Mariana hoje tá forte! (Lucas, Briga de Galo).

Nicolas: “Nossa, a Isadora é boa de briga!” E dá uma longa risada divertida (Briga de Galo).

Sobre os comentários, avaliamos que a chance de ver as meninas de outro ângulo surpreendeu meninos e também as meninas, pois poucas tinham a dimensão de sua própria força antes da vivência dessas brincadeiras, o que proporcionou ao conjunto de crianças uma problematização sobre a afirmação de que meninas não podem participar de brincadeiras que envolvam a força, ou que meninos são mais fortes do que meninas, tão arraigado em nossa cultura. Todas essas aprendizagens sociais ocorrem, entre as crianças, por um meio que é o brincar, como afirma Priscilla Mayara de Andrade Quaresma, referenciada na teoria histórico-cultural.

A importância do brincar está inserida na relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil (...). É a base para a vida adulta. É o retrato daquilo que ela vê e o que tem vontade de fazer. Pois a criança descobre regras sem perceber, há a socialização, a interação com o outro, aprende a respeitar o limite do outro de acordo com a idade. (QUARESMA, 1998, p. 16).

Partilhando com ela desta visão, direcionamos o brincar para as relações de gênero e oferecemos, às crianças, a chance de brincarem, primeiro em grupos mistos de meninos com meninas, e depois em grupos do mesmo sexo (meninas com meninas e meninos com meninos).

Além da força, outros aspectos nos chamaram a atenção enquanto brincavam e conversavam entre si, como a questão do tamanho: ser maior, para elas, tanto podia significar mais

alto quanto mais pesado. Em seus estudos sociológicos, Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (2000) ressaltam que os referenciais, como estatura, desempenho, aparência, forma e sexo são componentes das interações entre crianças, ocupando status diferenciados na formação da identidade, conforme o momento da criança e o contexto em que está inserida: “A Clara é maior, por isso ela ganha sempre! (Mayk, Gangorra Humana). É, a Aline é grandona, aí ela tem bastante força (Bruno, Puxa-puxa).”

Em conformidade com outras pesquisas, como a de Kátia A. Agostinho (2010), em que a autora constatou uma não diferenciação das crianças no uso das categorias forma, estatura, aparência e desempenho; e Márcia Buss-Simão (2013), que ressaltou a importância da categoria *sexo* pelas crianças, constatamos também que, em alguns momentos, a categoria *sexo* foi destacada e, em outros, o destaque estava nas categorias de *peso* e *altura* que, para as crianças de nossa pesquisa, tinham sinônimo de tamanho.

Na teoria histórico-cultural, as interações sociais são modos privilegiados para a aprendizagem e, dentro de um jogo, atua a cultura de pares e o aprender não resulta de um empenho isolado. Deste modo, ela aprende a regular seu comportamento pelas relações, sendo elas agradáveis ou não. E foi assim, de um jeito às vezes sofrido, que as meninas conseguiram seu lugar na brincadeira e a admiração por parte dos meninos, como pudemos observar nas falas até aqui apresentadas.

A Roda de Conversa, ao final de cada atividade, pode ter contribuído para esse processo, que as crianças aguardavam tanto quanto as brincadeiras, e tornou-se um hábito a volta animada para a sala e a espera pela palavra de cada um(a), o que nos fazia, de papel em punho, produzir rápidas anotações. Mas a conversa sobre a atividade era um processo permanente, e mesmo enquanto brincavam, anotávamos o que as crianças debatiam. Uma cena durante a brincadeira *Briga de Galo* nos fez pensar como as crianças se constituem enquanto sujeitos e refletem sobre si mesmas e o grupo:



Vejo as meninas se reunirem quando a Briga de Galo está acontecendo entre meninos. Tecem comentários entre si. Alicia: “Essa brincadeira eu tô gostando!” Karol: “É que essa brincadeira de força é muito boa! Ô Isadora, na hora do lanche vamos brincar disso de novo?” Valéria: “Eu quero brincar é de Gangorra Humana, é mais legal”. Karol: “Ah! É por que eu tô aprendendo a brincar, antes eu não sabia por que eu não ia pra creche” (Briga de Galo).

Quaresma (1998) relata, em sua pesquisa, que professoras da Educação Infantil visualizam que brincadeiras mais comuns entre meninos e meninas são as de correr e pular, mas que, ao se dividirem, os meninos preferem *Corrida e Lutinha*, e as meninas a *Brincadeira de Casinha* e de *Boneca*, mostrando que a separação entre crianças caminha no sentido de reforçar um padrão de gênero de segregação. Contudo, podemos pensar também que o olhar das professoras, por sua vez, tende, não raro, a apenas ver os aspectos relativos à separação, por ser o mais aparente. Em nossa pesquisa, pudemos refletir que as crianças demonstram muita aceitação frente ao novo, quando vemos solicitações para repetição de brincadeiras antes impensáveis, como foi o caso da *Briga de Galo*, um dos momentos mais mobilizadores da turma. Contudo, se as meninas ficavam eufóricas e comemoravam qualquer vitória, grande ou pequena, entre os meninos houve modos diferenciados de vivenciar desde as descobertas sobre a força das meninas, maiores do que as suas, como gostar mais do jeito das meninas brincarem.

Eu só não gostei de ter perdido pra Aline, mas ela é um pouco forte (Felipe, Roda de Conversa sobre a Briga de Galo).

Foi legal, eu perdi, mas não faz mal, depois eu ganhei! (Bruno, Roda de Conversa sobre a Briga de Galo).

Ah! Foi legal pegar as meninas, porque elas não ficam falando de força e o Mayk ficava (Bruno, Roda de Conversa sobre a Gangorra Humana).

Destacamos que as brincadeiras com uso da força ou maior contato, ao serem realizadas de modo misto ou só de meninos entre si, mas com assistência feminina, produzia mudanças de gênero no modo de brincar dos meninos, que muito agradava às meninas: apesar de não serem expressamente proibidos de falar palavrão durante as atividades do Projeto, nem receberem qualquer orientação sobre como deveriam jogar, os meninos tendiam a *xingar* menos, e a serem mais cuidadosos entre si.

Aliás, além da novidade de introduzirmos brincadeiras de modo misto, tema de comentário frequente entre as crianças, os meninos também se espantavam pela permissão de correr ou de medir forças no espaço educativo, nos contando que, em geral, são repreendidos pelos adultos que não acreditam nas crianças, mesmo quando argumentam não estarem brigando de verdade, nas palavras deles. Bateson (1977 apud BROUGÈRE, 2004, p.99) explicita haver, entre as crianças, uma comunicação específica já que “A brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de um certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem *isto é uma brincadeira*.”. No entanto, poucos(as) professores(as) entendem o sentido do brincar para as crianças, e continuam atuando como disciplinadores dos corpos infantis para a imobilidade e a contenção de ambos os sexos, além da produção de significados fixos de gênero para cada sexo.

## CONSIDERAÇÕES E CONTINUIDADES

A partir de um Projeto de Extensão e Pesquisa, apresentamos uma experiência piloto sobre a vivência de outras relações de gênero no brincar, particularmente trazendo aqui a vivência de jogos e brincadeiras relacionados aos elementos de força e velocidade e suas implicações para as feminilidades das meninas participantes.

As crianças, quando brincam, expressam suas emoções e pensamentos e constroem suas sociabilidades

que são permeadas pelos diferentes marcadores sociais que se combinam, como sexo, gênero, raça/cor, etnia, classe social, entre outros. Não são marcadores neutros e refletem diferenças que se convertem em hierarquias e desigualdades sociais, em uma sociedade predominantemente classista. Como o racismo<sup>7</sup>, que não teve forte presença no decorrer das brincadeiras aqui analisadas, mas apareceu nas brincadeiras de faz-de-conta. De qualquer forma, consideramos necessário pontuar esse aspecto, até porque, pelos dados das fichas escolares ou pela concepção das crianças, nenhuma se considerou negra.

Destacamos, como pontos para análise, os desafios para as meninas ligados ao exercício da agressividade, ao conhecimento da própria força e da velocidade, e de lidar com a dor, que pode decorrer dessas experiências de movimento e contato corporal intenso. Trouxemos suas alegrias, descobertas e eventuais desconfortos para nossa reflexão sobre o ser meninas, e sobre como nós, adultos, podemos contribuir para um mundo em que a hierarquia entre homens e mulheres e os significados dicotômicos de gêneros masculinos e femininos passem a ser questionados, e que as experiências que elas já têm rumo a essa crítica possam ser reforçadas.

No decorrer das atividades, nos acercamos sobre outras possibilidades futuras: de que talvez possamos organizar as atividades sem qualquer delimitação por sexo (com a divisão sequencial em grupos mistos, de meninos ou só de meninas) na medida em que as crianças nos demonstraram se libertar das amarras das brincadeiras separadas, e passaram a aceitar bem todos os tipos de brincadeiras juntas, independente do sexo. É provável que um exercício frequente de brincar em conjunto diminua ou faça desaparecer formas generificadas de brincar de uma mesma brincadeira, e que ainda afastam meninas e meninos desse brincar conjunto.

---

7 Durante o projeto, o racismo apareceu algumas vezes nas brincadeiras de faz de conta, mas não nos jogos de movimento, e era sempre com a mesma dupla: "Mikaeli: Ô tia, eles não me emprestam nenhuma Barbie! Bianca: Aiiii, Mikaeli, não começa a dar piti! Mikaeli: Cala a boca, ô Cirilo! Bianca: Ô tiaaa! Ela tá me chamando de nega! [chorando] Clara: Aham, a bonita [Mikaeli] da pela professora antes do Projeto, e a situação era bem tensa entre as duas crianças.

As crianças, ao conhecerem novas experiências ligadas às relações de gênero, vivenciam uma expansão nas formas de ver e estar no mundo. Cabe aos(as) professores(as) respeitar as culturas infantis, mas saber que, tanto quanto nas culturas adultas, as relações de gênero são espaços de contradição e disputas de poder, e devem ser problematizadas. A forma como apresentamos a proposta às crianças demonstrou ser eficaz, na medida em que as próprias crianças coordenaram os grupos a cada momento, e podiam se expressar livremente. O caminho construído até aqui nos tem trazido grande aprendizagem e contribuído, ainda que em pequena escala, para pensarmos propostas de uma nova política para as relações de gênero junto às crianças em seus diferentes espaços educativos.

## 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, 64-73 p. dez. 2003. Disponível em: [www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php). Acesso em: 20 agosto 2013.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. **Brinquedos e Gênero na Educação Infantil**. Um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro. 2003. 170f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

BROUGÈRE, Gilles. Lês expériences ludiques dès filles et dès garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. **Filles et garçons jusqu'a l'adolescence**. Socialisations différentielles. Paris: Harmattan, 1999. 199-222 p.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero, tamanho e desempenho: elementos centrais nas ações e relações sociais de crianças pequenas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, .v.15, n.30, 481-514 p.jan/jun. 2013.Disponível em:[www.bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php](http://www.bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php). Acesso em: 20 fevereiro 2014.

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano da educação infantil: Um estudo sobre as relações de gênero**. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CONNELL, Robert. W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n. 2, 185-206 p. jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. La organización social de la masculinidad. In: OLAVARRIA, José; VALDÉS, Teresa (eds.). **Masculinidad/es: Poder y Crisis**. Santiago de Chile: Ísis Internacional, Ediciones de las Mujeres, n.24, jun.1997.

CRUZ, Michelle Brugnera. Dolls, diversityandinclusion:playingwithdiversity. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 85, 2011. Disponível em: [www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php](http://www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php). Acesso em: 26 outubro 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

DINIZ, Cassiane Campos. Etnografando as Fronteiras do Brincar: a (re)produção da identidade de gênero na infância. In: **Anais III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação**, 2011, Montes Claros, MG. 12f. Disponível em: [www.coped-nm.com.br/terceiro/index.php](http://www.coped-nm.com.br/terceiro/index.php). Acesso em: 10 abril 2012.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. 13f. **Pro-posições**, v. 14. n. 3(42) set./dez.2003.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n.9, 123-132 p. 1971.

FONTANA, Roseli. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, Daniela de O. Educação Infantil: Espaços e Experiências. In: Cotidiano da educação Infantil. **Boletim 23**. Novembro de 2006. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação. 68-77 p.

\_\_\_\_\_. LEITE, Maria Isabel. **A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos**. 17f. , 1999. Disponível em: [www.ced.ufsc.br/](http://www.ced.ufsc.br/). Acesso em 10 novembro 2013

GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In:WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. ed. **Gênero, cultura y etnia en La escuela**. Informes etnográficos. Barcelona, Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1995, 23-47 p.

JAMES, Allison.; JENKS, Chris.; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000,207-238 p.

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

MARANHÃO Fº. Eduardo Meinberg de Albuquerque. **Inclusão de travestis e transexuais através do nome social e mudança de prenome: diálogos iniciais com Karen**

Schwach e outras fontes. *Oralidades (USP)*, v.11, 89-116 p.jan./jul.2012.

MARIANO, Marina. **A Educação Física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?** 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar.** GT: Currículo, n. 12, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf). Acesso em: 17 outubro 2010.

PEREIRA, Erik Giuseppe B., FILHO, José Fernandes. **As construções da masculinidade: os discursos e as imagens na educação física infantil.** *InterSciencePlace*, América do Norte, ago. 2009. Disponível em: [www.interscienceplace.org/interscienceplace/article](http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article). Acesso em: 26 outubro 2012.

QUARESMA, Priscilla Mayara de Andrade. **A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil segundo professores.** 20f. Disponível em [www.abpp.com.br/artigos/110.pdf](http://www.abpp.com.br/artigos/110.pdf). Acesso em: 10 outubro 2012.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto/Portugal: ASA Editores, 2004, 9-34 p.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 92, 62-69 p. fev. 1995. Disponível em: [www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes). Acesso em: 25 fevereiro 2013.

\_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WHITAKER, Dulce C. A. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: **A escola e seus alunos.** São Paulo: Ed. Unesp. Estudos sobre a diversidade cultural, 1995, 31-52 p.

**Data de submissão:** janeiro de 2016

**Data de aceite:** março de 2016