

CORRER COMO MENINA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luciana Machado Lopes Gutiniek¹
Marcus Nascimento Coelho²

RESUMO: Este relato de experiência analisa uma sequência didática desenvolvida em aulas de Educação Física com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de problematizar estereótipos de gênero presentes nas brincadeiras e nos movimentos corporais infantis. A proposta pedagógica teve como ponto de partida o vídeo Always #LikeAGirl e articulou exibição de cenas selecionadas, rodas de conversa, vivências corporais e atividade de registro gráfico, em diálogo com habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas relacionadas à unidade temática Jogos e Brincadeiras, bem como à Competência Geral 9. A experiência evidenciou que as crianças, em sua maioria, não reproduziram corporalmente o estereótipo que associa o feminino à fragilidade motora, embora tenham emergido, no plano discursivo, indícios da circulação de concepções como a ideia de que “menino é mais forte”. Os achados sugerem que a infância constitui uma janela pedagógica estratégica para intervenções escolares voltadas à problematização de desigualdades de gênero antes de sua consolidação como habitus corporal. Conclui-se que a Educação Física escolar, ao articular experiência corporal, linguagem e mediação docente, pode contribuir de modo significativo para a construção de práticas educativas mais inclusivas nos anos iniciais da escolarização.

1

Palavras-chave: Educação Física escolar. Estereótipos de gênero. Brincadeiras. Infância. Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras e os jogos constituem práticas corporais centrais no processo de desenvolvimento infantil e ocupam lugar de destaque na organização curricular da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa centralidade aparece tanto na unidade temática Jogos e Brincadeiras quanto nas habilidades que orientam o trabalho pedagógico com crianças do 1º ano, entre elas a

¹Mestranda em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Alta Paulista (1998). Atualmente, é professora efetiva de Educação Física da rede municipal de ensino de Tupã – SP, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Também atua como professora de natação. Desenvolve investigações na área da Educação Física escolar, com ênfase nas práticas lúdicas, brincadeiras tradicionais e protagonismo infantil.

²Graduado em Educação Física e Filosofia. Mestrado em Psicanálise. Doutorado em Psicanálise. Mestrando em Educação Física – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Presidente Prudente.

experimentação, a fruição e a recriação de brincadeiras da cultura popular, bem como sua explicação por múltiplas linguagens (BRASIL, 2018). Nesse horizonte, a Educação Física escolar não se limita ao ensino do movimento em sentido técnico, mas se configura como espaço de produção de sentidos, interação social e formação ética, envolvendo o reconhecimento das diferenças, o respeito ao outro e a valorização da diversidade (BRASIL, 2018).

Essa perspectiva ganha maior relevância quando se considera que as experiências corporais infantis não se desenvolvem em vazio social. As brincadeiras, os jogos, os gestos e as escolhas das crianças são atravessados por discursos culturais que produzem expectativas distintas para meninos e meninas, atribuindo sentidos de força, delicadeza, coragem, fragilidade, liderança ou passividade a determinados corpos. Nessa direção, o gênero não pode ser compreendido como dado natural, mas como construção social e histórica que organiza práticas, representações e relações de poder no interior da escola e fora dela (LOURO, 2014; MEYER, 2003). Quando determinadas brincadeiras são classificadas como “de menino” ou “de menina”, ou quando certos desempenhos corporais passam a ser lidos como mais adequados a um sexo do que a outro, observa-se a atuação de normas de gênero que, muitas vezes, são incorporadas precocemente no cotidiano escolar (LOURO, 2014).

No contexto das aulas de Educação Física, tais processos adquirem especial importância, uma vez que o corpo é simultaneamente conteúdo, linguagem e meio de participação. É nesse espaço que diferenças de desempenho podem ser interpretadas de maneira pedagógica e inclusiva, mas também podem ser capturadas por leituras estereotipadas que naturalizam desigualdades. Meninas afastadas de jogos com bola, meninos constrangidos por brincadeiras associadas ao cuidado, comentários que relacionam o feminino à fraqueza ou o masculino à superioridade motora são exemplos de situações que, embora frequentes no cotidiano escolar, nem sempre são tematizadas como problema educativo. Nesse sentido, a escola ocupa posição estratégica: pode reforçar classificações excludentes já presentes no tecido social ou pode criar experiências que desestabilizem tais associações e ampliem as possibilidades de participação das crianças (MEYER, 2003; LOURO, 2014).

A literatura sobre infância e educação tem mostrado que as relações de gênero atravessam as brincadeiras desde cedo, incidindo sobre os modos como as crianças ocupam espaços, selecionam brinquedos, constroem alianças e interpretam possibilidades de ação no ambiente escolar. Finco (2003), ao discutir as relações de gênero nas brincadeiras infantis, evidencia que a escola participa ativamente da produção e da regulação dessas distinções, ainda que muitas

vezes o faça de modo implícito, por meio de expectativas naturalizadas e intervenções aparentemente neutras. Tal compreensão reforça a necessidade de observar a brincadeira não apenas como atividade espontânea da infância, mas também como prática social e cultural na qual se aprendem hierarquias, pertencimentos e exclusões.

A própria BNCC oferece fundamentos importantes para esse trabalho pedagógico. No caso do 1º ano do Ensino Fundamental, as habilidades EF12EFo1 e EF12EFo2 favorecem práticas voltadas à experimentação, à leitura cultural das brincadeiras e ao reconhecimento das diferenças entre os sujeitos. Além disso, a Competência Geral 9 propõe o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e do respeito à diversidade, explicitando a necessidade de convivência sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade ou qualquer outra forma de discriminação (BRASIL, 2018). Embora o documento não apresente um roteiro específico para o tratamento das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física, ele abre um campo fértil para intervenções pedagógicas que problematizem os modos como tais desigualdades se insinuam nas práticas corporais infantis (BRASIL, 2018).

Foi nesse horizonte que a campanha Always #LikeAGirl se apresentou como disparador potente para a experiência aqui relatada. No vídeo, adolescentes e adultos, ao receberem o comando para “correr como menina”, “lutar como menina” ou “arremessar como menina”, tendem a reproduzir gestos caricatos e enfraquecidos, como se o feminino fosse sinônimo de insuficiência corporal (ALWAYS, 2014). Em contraste, meninas mais novas executam os mesmos movimentos com intensidade, velocidade e convicção, sem associar a expressão a qualquer forma de inferiorização (ALWAYS, 2014). O contraste produzido pela campanha evidencia que o estereótipo não nasce com a criança, mas é socialmente aprendido ao longo do processo de socialização, tornando-se progressivamente inteligível e incorporado, aspecto que dialoga com reflexões sobre a construção cultural do gênero e com a importância da mediação social nos processos de aprendizagem e significação (LOURO, 2014; VYGOTSKY, 1994).

A partir desse disparador, emergiu a questão que orienta este relato: de que modo crianças do 1º ano do Ensino Fundamental respondem à problematização do enunciado “correr como menina” em aulas de Educação Física, e o que tais respostas revelam sobre a presença, a circulação ou a não internalização de estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis? A experiência desenvolvida indicou que, embora algumas representações generificadas já circulem no plano discursivo, elas ainda não se apresentam, de forma consolidada, como padrão corporal rigidamente incorporado pelas crianças do grupo observado. Esse dado, longe de ser apenas uma

curiosidade empírica, sugere a existência de uma janela pedagógica relevante nos anos iniciais da escolarização, momento em que a intervenção docente pode contribuir para interromper ou ao menos tensionar processos de naturalização das desigualdades (FINCO, 2003; VYGOTSKY, 1994).

Diante disso, este relato de experiência tem por objetivo analisar uma sequência didática desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em aulas de Educação Física, voltada à problematização de estereótipos de gênero presentes nas brincadeiras e nos movimentos corporais infantis. Ao tomar como eixo a exibição e discussão de cenas do vídeo *Always #LikeAGirl*, articuladas a rodas de conversa, vivências corporais e atividades de registro, o texto busca evidenciar como a mediação pedagógica pode produzir deslocamentos importantes na leitura que as crianças fazem de si, dos colegas e das práticas corporais que compartilham. Com isso, pretende-se contribuir para o debate sobre gênero, infância e Educação Física escolar, oferecendo elementos para a sistematização de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a inclusão e a formação integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referencial teórico

4

Gênero, escola e produção de diferenças

As discussões sobre gênero no campo educacional têm demonstrado que as diferenças atribuídas a meninos e meninas não decorrem de determinações naturais, mas de processos históricos, sociais e culturais que organizam expectativas, comportamentos e relações de poder. Nessa perspectiva, gênero deve ser compreendido como categoria analítica capaz de problematizar os modos pelos quais a escola participa da produção de identidades, classificações e desigualdades, muitas vezes por meio de práticas cotidianas aparentemente neutras (LOURO, 2014; MEYER, 2003). Ao invés de apenas reproduzir distinções já presentes no tecido social, a instituição escolar também atua na sua regulação, legitimação e, potencialmente, em sua desconstrução.

Segundo Louro (2014), a escola é um espaço privilegiado de fabricação de normas que ensinam, reiteram e naturalizam maneiras socialmente aceitáveis de ser menino e de ser menina. Essas normas se manifestam não apenas em discursos explícitos, mas também na organização dos tempos, dos espaços, dos agrupamentos, das expectativas docentes e das

práticas que silenciosamente autorizam certos comportamentos e inibem outros. Meyer (2003), em perspectiva convergente, destaca que pensar gênero na educação implica reconhecer seu caráter político, pois os processos educativos participam ativamente da construção dos sujeitos e da distribuição desigual de oportunidades de participação e reconhecimento.

Estudos mais recentes na área de Educação Física escolar reforçam essa compreensão ao evidenciar que as desigualdades de gênero continuam atravessando a participação dos estudantes nas aulas, muitas vezes legitimadas por discursos biológicos ou por práticas docentes não problematizadas. Lopes e Praxedes (2024), em revisão sobre atuação docente e desigualdades de gênero, observam que meninos e meninas ainda participam das aulas de Educação Física de forma desigual e que a prática pedagógica do professor constitui fator decisivo para a manutenção ou desconstrução desses padrões. De modo semelhante, Mont Alverne et al. (2024) apontam que a produção científica recente sobre gênero e sexualidade na Educação Física escolar ainda revela discussões limitadas, com pouco embasamento aprofundado e insuficiência de estratégias curriculares voltadas à equidade.

Quando transpostas para o cotidiano escolar, tais normas incidem diretamente sobre o corpo e sobre as práticas corporais. Certas habilidades passam a ser associadas ao masculino, como força, velocidade e competitividade, enquanto outras são vinculadas ao feminino, como delicadeza, contenção e cuidado. Essas associações, embora culturalmente produzidas, tendem a ser tratadas como evidências naturais, convertendo-se em parâmetros silenciosos de avaliação do desempenho, da participação e do pertencimento. Nesse sentido, a problematização dos estereótipos de gênero na escola não constitui uma pauta acessória, mas integra o próprio debate sobre formação humana, justiça curricular e inclusão.

Infância, ludicidade e socialização de gênero

A infância constitui um período decisivo para a constituição de experiências sociais, afetivas e corporais, e as brincadeiras ocupam lugar central nesse processo. Longe de serem neutras ou exclusivamente espontâneas, as práticas lúdicas participam da aprendizagem de papéis sociais, da circulação de valores e da construção de pertencimentos. No espaço escolar, a ludicidade pode tanto ampliar experiências e favorecer a convivência entre diferenças quanto reproduzir hierarquias e exclusões sedimentadas culturalmente.

Ao analisar as relações de gênero nas brincadeiras infantis, Finco (2003) demonstra que meninas e meninos constroem suas interações em contextos atravessados por expectativas

socialmente produzidas sobre o que lhes seria próprio ou impróprio. A autora evidencia que a brincadeira é um dos espaços privilegiados de aprendizagem dessas distinções, pois nela se organizam escolhas de objetos, ocupações de espaço, alianças e exclusões que ajudam a naturalizar papéis de gênero. Tal leitura é especialmente relevante para este relato, pois permite compreender que a socialização de gênero não se realiza apenas por ensinamentos formais, mas por experiências cotidianas repetidas, capazes de transformar classificações sociais em hábitos corporais e simbólicos.

No campo recente da Educação Física escolar, essa relação entre ludicidade, gênero e ocupação dos espaços também vem sendo retomada. Sousa (2024), ao discutir jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, mostra que os estereótipos de gênero podem se sobrepor às estratégias de participação e ao modo como meninas e meninos ocupam espaços, torcem, interagem e se reconhecem durante as atividades. O estudo destaca que jogos e brincadeiras não apenas refletem desigualdades, mas também podem ser organizados pedagogicamente como espaço de sua desconstrução, desde que o professor atue de forma intencional sobre os sentidos que atravessam a experiência lúdica.

Essa compreensão é particularmente importante quando se pensa o trabalho com crianças pequenas. Se, por um lado, os estereótipos já circulam verbalmente e orientam preferências, comentários e classificações, por outro, sua incorporação corporal e simbólica ainda pode encontrar-se em processo de formação. É justamente nessa tensão entre circulação discursiva e fixação prática que reside uma possibilidade educativa decisiva. Observar a brincadeira infantil como espaço de aprendizagem social permite reconhecer que a escola pode intervir não para moralizar comportamentos, mas para ampliar repertórios, deslocar naturalizações e criar condições para que meninos e meninas experimentem outras formas de relação com o corpo, com o movimento e com o outro.

Educação Física escolar, corpo e mediação pedagógica

Na Educação Física escolar, a discussão sobre gênero ganha contornos específicos porque o corpo não aparece apenas como suporte biológico do sujeito, mas como linguagem, experiência e objeto de aprendizagem. A BNCC reconhece essa dimensão ao situar jogos e brincadeiras como práticas corporais fundamentais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao vinculá-las ao desenvolvimento integral da criança e ao reconhecimento das diferenças no convívio coletivo (BRASIL, 2018). Assim, o trabalho pedagógico nesse componente curricular não pode

restringir-se ao aperfeiçoamento motor, devendo considerar também os sentidos culturais, simbólicos e políticos que atravessam as práticas corporais vividas na escola.

As habilidades EF12EFo1 e EF12EFo2 reforçam essa compreensão ao proporem que as crianças experimentem, recriem e expliquem brincadeiras e jogos por múltiplas linguagens, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho (BRASIL, 2018). Quando lidas à luz dos estudos de gênero, essas habilidades permitem alargar a noção de diferença, compreendendo que o desempenho corporal não pode ser capturado por estereótipos que associem capacidades motoras a identidades de gênero. Desse modo, a Educação Física escolar pode constituir-se como espaço privilegiado para tensionar discursos naturalizados que hierarquizam corpos e restringem experiências.

Estudos recentes reforçam esse argumento ao mostrar que as interações nas aulas de Educação Física são atravessadas por processos de subjetivação, por leituras sociais do corpo e por disputas de reconhecimento. Moraes et al. (2024) defendem que as relações de gênero nas aulas de Educação Física precisam ser compreendidas em articulação com corpo, subjetividade e interações sociais, o que exige práticas pedagógicas capazes de valorizar diferenças e enfrentar discriminações no cotidiano escolar. Na mesma direção, Mezzaroba e Silva (2024) assinalam que, mesmo quando certos rótulos parecem menos reproduzidos no plano do discurso, eles continuam presentes nas práticas cotidianas, o que evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas contínuas e não apenas pontuais.

7

A mediação pedagógica desempenha papel decisivo nesse processo. Em diálogo com Vygotsky (1994), compreende-se que o desenvolvimento infantil ocorre em interação com o outro e que a aprendizagem se realiza em contextos sociais mediados por linguagem, cultura e intervenção docente. Isso significa que as crianças não apenas reproduzem passivamente os significados disponíveis no meio, mas podem reelaborá-los quando colocadas em situações de confronto, diálogo, comparação e reflexão. Nas aulas de Educação Física, a escolha dos materiais, a formulação de perguntas, a organização dos agrupamentos e a interpretação dos acontecimentos da aula compõem mediações concretas pelas quais o professor pode favorecer leituras menos estereotipadas sobre o corpo e sobre o movimento.

Nessa direção, o relato de experiência assume relevância analítica porque permite examinar como determinadas intervenções didáticas operam na fronteira entre experiência corporal e produção de sentidos. Ao articular vídeo, rodas de conversa, brincadeiras e registros, a ação docente não apenas organiza atividades, mas cria condições para que as crianças leiam

criticamente situações naturalizadas e se percebam fora dos enquadramentos tradicionais de gênero. Tal perspectiva converge com a Competência Geral 9 da BNCC, que propõe o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e do respeito à diversidade, sem preconceitos de gênero e outras formas de discriminação (BRASIL, 2018).

Desse ponto de vista, discutir gênero na Educação Física escolar não significa sobrepor ao componente uma pauta externa, mas explicitar dimensões já presentes nas práticas corporais cotidianas. As brincadeiras, os jogos e os movimentos infantis são atravessados por valores, expectativas e representações sociais; por isso, torná-los objeto de leitura crítica é parte constitutiva de um trabalho pedagógico comprometido com a formação integral. Em vez de tratar a diferença como déficit ou reafirmar capacidades supostamente naturais de meninos e meninas, a ação docente pode favorecer experiências em que o movimento se torne espaço de participação, reconhecimento mútuo e ampliação de possibilidades.

Contexto e percurso metodológico

Este texto caracteriza-se como relato de experiência de natureza qualitativa, com ênfase descritivo-analítica, construído a partir de uma intervenção pedagógica realizada em aulas de Educação Física com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A opção por esse delineamento decorre da própria natureza do objeto investigado: mais do que mensurar resultados em termos quantitativos, buscou-se compreender como as crianças responderam, no plano corporal e discursivo, a uma proposta didática voltada à problematização de estereótipos de gênero presentes nas brincadeiras e nos movimentos infantis. Nessa perspectiva, o relato de experiência é assumido não como mera narrativa de prática, mas como modalidade de sistematização reflexiva que permite transformar acontecimentos pedagógicos em objeto de análise, conferindo inteligibilidade ao vivido e produzindo conhecimento a partir da prática docente.

No que se refere ao campo empírico da intervenção, a experiência foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino do município de Tupã, estado de São Paulo, com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 19 estudantes, com idades entre 6 e 7 anos. A intervenção pedagógica foi realizada em meados de abril de 2025, ao longo de duas semanas, totalizando quatro aulas de Educação Física, distribuídas em duas aulas semanais. Desse modo, a delimitação do contexto fortalece a transparência metodológica do relato e permite situar com maior precisão o cenário em que a experiência foi desenvolvida.

No que diz respeito ao planejamento da proposta, a elaboração da sequência didática teve como ponto de partida uma atividade proposta na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), que instigava a reflexão sobre estereótipos de gênero presentes nas práticas corporais e nas brincadeiras infantis. A partir dessa proposta formativa, foi planejada e desenvolvida a intervenção pedagógica, tendo como principal recurso disparador, no contexto da turma, a exibição do vídeo Always #LikeAGirl, que desencadeou as discussões, as vivências corporais e as atividades de reflexão desenvolvidas ao longo da sequência didática.

No plano dos procedimentos de registro, as observações foram realizadas de forma sistemática por meio de anotações em diário de campo da professora-pesquisadora, contemplando as falas das crianças, suas interações, as respostas corporais durante as vivências e as rodas de conversa, bem como os registros gráficos produzidos pelos estudantes ao final da sequência didática. Tais materiais constituíram a base empírica da análise qualitativa da experiência, permitindo compreender como as crianças responderam à problematização dos estereótipos de gênero nas brincadeiras e nos movimentos corporais.

Na sequência, a intervenção foi organizada como uma sequência didática distribuída ao longo de quatro aulas, estruturada em três momentos principais. O primeiro consistiu em atividade de sensibilização e exibição do vídeo como recurso disparador; o segundo concentrou-se na análise mediada de cenas específicas do material audiovisual, com rodas de conversa orientadas por perguntas problematizadoras; e o terceiro envolveu vivências corporais e atividades de registro, por meio das quais as crianças puderam experimentar brincadeiras e movimentos sem a imposição prévia de rótulos de gênero. Assim, a organização em etapas possibilitou articular linguagem visual, oralidade, experiência corporal e expressão gráfica, em consonância com as habilidades da BNCC mobilizadas no planejamento da proposta, especialmente EF12EF01 e EF12EF02.

Relato e análise da experiência

O vídeo como operador de visibilidade dos estereótipos

A intervenção teve início com a proposição de uma situação de sensibilização na qual as crianças foram convidadas a realizar movimentos corporais livres – correr, pular, arremessar e “lutar de brincadeira” – em ausência de qualquer enunciado que marcasse esses gestos por distinções de gênero. Essa etapa inicial não se constituiu apenas como aquecimento ou preparação motora, mas como procedimento analítico que permitiu observar formas de ocupação do espaço, intensidade dos movimentos e modos de participação dos sujeitos antes da introdução explícita do comando “correr como menina”. Ao produzir uma espécie de “linha de base” da experiência, tal arranjo evidenciou que, naquele contexto, as ações corporais das crianças não se apresentavam, de antemão, rigidamente organizadas por esquemas dicotômicos de masculinidade e feminilidade.

A exibição do vídeo *Always #LikeAGirl*, precedida por perguntas de antecipação, funcionou, nesse quadro, como operador de visibilidade de um regime discursivo que associa o feminino à insuficiência corporal. Ao confrontar performances caricaturais de adolescentes e adultos com as execuções vigorosas de meninas mais novas, o material condensou de maneira exemplar o deslocamento pelo qual uma expressão aparentemente trivial – “como menina” – se converte em marca depreciativa no curso da socialização. No interior da aula, o vídeo não foi utilizado como recurso meramente ilustrativo, mas como dispositivo capaz de introduzir um elemento de descontinuidade na experiência cotidiana das crianças, abrindo espaço para que significados naturalizados viessem à tona, pudessem ser nomeados e, em alguma medida, tensionados.

Linguagem, infância e disputa de sentidos

A análise das rodas de conversa subsequentes à exibição do vídeo permite compreender que a experiência operou numa zona de intersecção entre linguagem, infância e disputa de sentidos. As intervenções da docente, centradas em perguntas abertas, não buscaram confirmar uma leitura previamente estabelecida, mas produzir condições para que as próprias crianças articulassem descrições, julgamentos e hipóteses sobre o que haviam visto. Nesse movimento, emergiram tanto enunciados críticos em relação à caricaturização do feminino quanto formulações que reinscreviam hierarquias de gênero, como a ideia de que “menino é mais forte”.

Esse conjunto de enunciados revela que o grupo se encontrava exposto a um repertório de classificações generificadas, sem que isso significasse adesão homogênea a um modelo único de feminilidade e masculinidade. Em termos teórico-analíticos, trata-se menos de identificar a

presença ou ausência de estereótipos, e mais de evidenciar o modo como determinadas gramáticas de gênero circulam, são apropriadas, reatualizadas e, por vezes, rebatidas no interior das interações escolares. A experiência indica que, no caso observado, tais gramáticas operavam como recursos discursivos disponíveis, mas ainda suscetíveis de contestação e reconfiguração no próprio processo de interlocução.

Corpo, habitus e não consolidação dos estereótipos

Quando se observam as vivências corporais articuladas à discussão do vídeo – exploração de brinquedos, corridas e arremessos em duplas mistas, produção de desenhos sobre as próprias brincadeiras –, um dado ganha relevo: a ausência, na maior parte das situações, de gestos que mimetizassem a fragilidade corporal atribuída às meninas no plano do discurso midiático. Em outras palavras, as crianças não traduziram, de maneira sistemática, o estereótipo “correr como menina” em performances corporais diminuídas ou ridicularizadas. Ao contrário, as ações motoras se distribuíram com intensidade e engajamento, sem correspondência direta com o repertório de inferiorização representado no vídeo.

Esse afastamento entre o que se dizia e o que se fazia permite qualificar a análise em termos de temporalidades distintas de consolidação do habitus. Se, por um lado, certos marcadores discursivos – como a associação entre força e masculinidade – já se faziam presentes, por outro, eles ainda não haviam se sedimentado como esquemas incorporados, capazes de organizar, de modo durável, as disposições corporais das crianças. A experiência sugere, assim, que o corpo infantil não se apresenta como superfície plenamente capturada por normas de gênero, mas como campo em que significados em disputa podem ser negociados, resistidos ou reconfigurados em função das mediações que incidem sobre ele.

Potência formativa e limites da intervenção

Do ponto de vista analítico, a sequência didática evidenciou que a Educação Física escolar, quando compreendida para além de uma racionalidade estritamente instrumental e centrada no desempenho, pode constituir-se como espaço privilegiado de problematização de desigualdades de gênero. Ao articular dispositivo audiovisual, rodas de conversa, vivências corporais e registros gráficos, a intervenção deslocou o foco da aula de uma lógica de treino corporal para uma lógica de leitura e reescrita dos códigos que atravessam as práticas corporais infantis. Nessa operação, a experiência não produziu “soluções” em sentido forte, mas instaurou

condições para que estereótipos em circulação fossem nomeados, discutidos e parcialmente desestabilizados.

Importa sublinhar, contudo, que o alcance da intervenção permanece circunscrito a um contexto específico, temporalmente delimitado e atravessado por múltiplas determinações que excedem o espaço escolar. Os resultados não autorizam generalizações apressadas, mas apontam para a existência de uma “janela pedagógica” nos anos iniciais da escolarização, na qual a discrepância entre circulação discursiva e incorporação corporal de estereótipos pode ser explorada em favor de práticas curriculares comprometidas com a equidade. Nesse sentido, mais do que oferecer um modelo a ser replicado, o relato contribui para o debate ao explicitar as condições sob as quais uma intervenção situada consegue tensionar, ainda que parcialmente, processos de naturalização das desigualdades de gênero no interior das aulas de Educação Física.

O vídeo como disparador pedagógico

A experiência teve início com uma atividade de sensibilização anterior à exibição do vídeo *Always #LikeAGirl*, na qual as crianças foram convidadas a realizar movimentos corporais livres, como correr, pular, arremessar e lutar de brincadeira, sem qualquer orientação associada a gênero. Essa escolha metodológica teve dupla função: por um lado, permitiu observar como a turma se movimentava espontaneamente; por outro, constituiu uma base comparativa para as respostas que emergiriam após o contato com o enunciado “correr como menina”. Em seguida, o vídeo foi exibido em sala, antecedido por perguntas de antecipação que buscavam mobilizar hipóteses e favorecer a participação oral das crianças, em consonância com a habilidade EF12EF02 da BNCC, que prevê a explicação das brincadeiras por múltiplas linguagens.

12

O uso do vídeo como recurso didático mostrou-se particularmente fecundo porque introduziu, de forma acessível e imgeticamente forte, um conflito simbólico que dificilmente se apresentaria com a mesma intensidade em uma explicação expositiva. Ao contrastar adolescentes e adultos que reproduzem gestos caricatos com meninas mais novas que executam os movimentos com intensidade e convicção, a campanha torna visível a dimensão aprendida do estereótipo de gênero. Nesse sentido, o vídeo não funcionou apenas como ilustração do tema, mas como texto cultural capaz de provocar estranhamento, abrir perguntas e deslocar a percepção das crianças sobre a expressão “como menina”, articulando linguagem visual, corporalidade e mediação docente em uma mesma situação pedagógica.

Quando “correr como menina” não significa diferença

O principal achado da experiência emergiu logo após a exibição do vídeo, quando foi proposto à turma que corresse ou andasse “como menina”. Em vez de reproduzirem os gestos caricatos apresentados pelos adolescentes da campanha, as crianças simplesmente correram e andaram. Não houve teatralização do feminino como fraqueza, hesitação ou debilidade motora; tampouco apareceram, de forma consistente, marcas de reconhecimento de uma performance estereotipada já estabilizada. A aparente simplicidade dessa resposta revelou um dado pedagogicamente decisivo: naquele grupo, o enunciado ainda não acionava, de forma automática, um repertório corporal depreciativo associado ao feminino.

Esse episódio permite sustentar a hipótese de que, no contexto observado, o estereótipo de gênero já circulava no plano simbólico, mas ainda não havia sido plenamente incorporado como *habitus* corporal. Tal leitura dialoga com Finco (2003), ao mostrar que as relações de gênero se constroem progressivamente nas brincadeiras e interações infantis, e com Louro (2014), ao indicar que as normas de gênero não são inatas, mas ensinadas e reiteradas em práticas cotidianas. O dado mais relevante, portanto, não foi apenas o fato de as crianças “não saberem” imitar o estereótipo, mas o que isso revelou sobre o tempo pedagógico da intervenção: a turma parecia situada em um momento em que a diferenciação discursiva começava a circular, mas ainda não havia se fixado de modo pleno na experiência motora.

13

A exceção observada na fala de uma estudante — “menino é mais forte” — contribui para refinar essa interpretação. Se o corpo ainda não respondia segundo a lógica do estereótipo, a linguagem já sinalizava sua presença no imaginário do grupo. Isso sugere que a socialização de gênero não se instala de modo homogêneo nem simultâneo em todas as dimensões da experiência infantil; ela pode emergir primeiro como discurso, comentário ou classificação, para depois adquirir consistência prática em escolhas, exclusões e modos de mover-se. Nesse sentido, a fala da criança não enfraquece o achado central da experiência; ao contrário, ela o complexifica, ao demonstrar que a escola atua justamente em uma zona de transição entre a circulação da norma e sua consolidação incorporada.

A leitura das cenas e a produção de estranhamento

O segundo momento da sequência consistiu na retomada de três cenas específicas do vídeo, utilizadas como disparadoras de debate. A primeira delas, na qual uma adolescente

interrompe o gesto de correr para ajustar o cabelo, produziu estranhamento imediato nas crianças, que responderam com observações como “ela não correu de verdade” e “quando a gente corre não pensa no cabelo”. Essas falas indicam que a turma foi capaz de reconhecer a incongruência entre o comando recebido e a resposta encenada, nomeando a artificialidade do gesto. O que aparece aí não é apenas reação espontânea ao vídeo, mas uma operação interpretativa relevante: ao perceberem que a personagem não estava correndo “de verdade”, as crianças já começavam a desmontar a associação entre feminilidade e insuficiência corporal.

A segunda cena, centrada na fala do menino que afirma ter insultado “as meninas”, mas não sua irmã, ampliou a densidade da reflexão. Quando uma criança da turma observou que “a irmã dele é menina também”, emergiu uma ruptura importante na lógica abstrata do estereótipo. A fala infantil operou como desestabilização de uma generalização naturalizada, tornando visível a inconsistência interna do discurso discriminatório. Em diálogo com Vygotsky (1994), pode-se compreender esse momento como exemplo de mediação social do pensamento: diante de uma situação problematizadora, a criança não apenas reproduz um enunciado ouvido, mas realiza uma operação crítica de comparação e inferência, produzindo uma leitura que desorganiza a coerência aparente do estereótipo.

A terceira cena, protagonizada por Dakota, 10 anos, exerceu função distinta e igualmente importante. Ao afirmar que “correr como menina” significa correr o mais rápido possível, a personagem ofereceu à turma uma representação positiva do feminino, não baseada na negação do corpo, mas em sua potência. A concordância unânime das crianças com essa resposta sugeriu um reconhecimento imediato, quase especular, entre a experiência delas e a experiência apresentada no vídeo. Esse momento foi central porque deslocou o debate do eixo da denúncia para o da identificação: mais do que criticar o estereótipo, as crianças puderam reconhecer que sua própria forma de brincar e se movimentar já constituía uma resposta concreta à lógica discriminatória encenada pelos adolescentes.

Vivências corporais e deslocamento de classificações

No terceiro momento da sequência, as vivências corporais buscaram retomar, em plano prático, os tensionamentos produzidos pela análise do vídeo. A atividade com brinquedos

variados permitiu observar como certas classificações já circulavam entre as crianças, especialmente quando identificavam alguns objetos como sendo “normalmente” usados por meninas ou por meninos. Ainda assim, o modo como a roda de conversa foi conduzida favoreceu a suspensão momentânea dessas certezas, permitindo que a classificação espontânea fosse colocada em questão pelas próprias crianças. Nessa etapa, o trabalho pedagógico não consistiu em substituir uma resposta “errada” por uma “certa”, mas em abrir espaço para que a norma aparecesse como construção e pudesse ser interrogada.

A atividade de corrida e arremesso em duplas mistas trouxe um dos momentos mais significativos da experiência, pois confrontou diretamente a representação verbal de que “menino é mais forte”. O que se observou não foi uma diferença estrutural de desempenho entre meninas e meninos do 1º ano, mas a realização das tarefas a partir das possibilidades concretas de cada criança. Quando a turma foi questionada se havia corrido ou arremessado de modo diferente porque um era menino e outro era menina, as respostas foram negativas. Esse momento é analiticamente relevante porque recoloca a diferença no campo da singularidade, e não da natureza: as variações percebidas dizem respeito às condições e experiências de cada criança, e não a uma essência motora de gênero.

A atividade final de desenho, com o enunciado “Eu brinco de...”, funcionou como forma de registro e síntese da experiência. Ao convidar cada criança a representar-se em sua brincadeira preferida, a proposta deslocou o foco da classificação externa para o protagonismo infantil. Em vez de perguntar qual brincadeira seria apropriada para meninos ou meninas, a atividade valorizou a relação de cada sujeito com sua própria experiência lúdica. Trata-se de um desfecho coerente com a Competência Geral 9 da BNCC, na medida em que favorece empatia, reconhecimento mútuo e valorização da diversidade, não por abstração moral, mas pela experiência concreta de convivência e expressão.

O que a experiência tornou visível

Um dos aspectos mais significativos desta intervenção foi o fato de o principal resultado não ter sido a confirmação de uma hipótese prévia, mas o aparecimento de um dado inesperado: a não reprodução do estereótipo corporal pelas crianças. Esperava-se, ao menos parcialmente, que a expressão “correr como menina” mobilizasse respostas semelhantes às observadas no vídeo. O que ocorreu, porém, foi a revelação de que, naquele grupo, a associação entre feminino e fraqueza ainda não se apresentava como automatismo motor. Esse dado desloca a

interpretação da experiência para um ponto fundamental: a infância inicial pode constituir uma janela pedagógica estratégica, precisamente porque as representações de gênero ainda não se consolidaram integralmente como forma de habitar o corpo.

Isso não significa, evidentemente, ausência de desigualdade ou neutralidade das relações de gênero na turma. As falas sobre força masculina, os comentários sobre brinquedos “de menino” e “de menina” e o próprio reconhecimento de alguns padrões sociais mostram que a norma já circula e já disputa sentidos no cotidiano infantil. Entretanto, o fato de ela ainda não aparecer rigidamente inscrita no corpo permite supor que as intervenções pedagógicas nessa etapa da escolarização possuem alto potencial formativo. Em vez de atuar apenas de forma reparadora, quando o preconceito já se manifesta de maneira estabilizada, a escola pode intervir preventivamente, criando experiências em que o movimento, a brincadeira e a linguagem funcionem como espaços de ampliação das possibilidades de ser, brincar e participar.

Sob essa perspectiva, a experiência analisada reforça a compreensão de que a Educação Física escolar não deve restringir-se ao desenvolvimento motor em sentido estreito. Ao trabalhar com o corpo como lugar de linguagem, interação e produção de sentidos, o componente curricular pode contribuir de forma decisiva para a problematização de desigualdades naturalizadas. O que esta sequência didática evidenciou foi que a mediação docente — ao selecionar materiais, formular perguntas, reorganizar agrupamentos e interpretar pedagogicamente as respostas infantis — pode converter situações aparentemente banais em experiências críticas de aprendizagem. Assim, o relato não apenas descreve uma prática bem-sucedida, mas indica caminhos para pensar a Educação Física escolar como espaço privilegiado de formação ética, corporal e social nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado neste estudo permitiu analisar uma sequência didática desenvolvida em aulas de Educação Física com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, voltada à problematização de estereótipos de gênero presentes nas brincadeiras e nos movimentos corporais infantis. A análise da experiência evidenciou que o principal achado pedagógico não esteve na confirmação de uma desigualdade já estabilizada, mas justamente na constatação de que, naquele grupo, a associação entre o feminino e a fragilidade motora ainda não se apresentava de forma plenamente incorporada nas respostas corporais das crianças. Esse dado desloca o foco da intervenção pedagógica: mais do que remediar preconceitos já

rigidamente instalados, a escola pode atuar em uma fase em que as normas de gênero ainda se encontram em processo de circulação, disputa e sedimentação.

A experiência também mostrou que, embora o estereótipo não tenha aparecido de maneira consolidada no plano corporal, ele já se fazia presente no plano discursivo, como indicaram enunciados como “menino é mais forte” e classificações espontâneas relativas a brinquedos e brincadeiras. Tal tensão entre corpo e linguagem revelou-se analiticamente fecunda, pois sugere que a socialização de gênero não ocorre de forma linear ou homogênea. Ao contrário, ela se constitui por meio de camadas de significação que atravessam falas, gestos, escolhas, exclusões e modos de participação, podendo ser pedagogicamente tensionadas antes de se converterem em padrões naturalizados de ação.

Nesse sentido, a experiência relatada reforça a compreensão de que a Educação Física escolar, especialmente nos anos iniciais, constitui espaço estratégico para intervenções comprometidas com a equidade de gênero. Ao trabalhar com jogos, brincadeiras, movimentos e interações corporais, esse componente curricular mobiliza dimensões centrais da vida escolar infantil e oferece oportunidades concretas para problematizar classificações excludentes, ampliar repertórios de participação e favorecer relações mais inclusivas entre meninas e meninos. A articulação da sequência didática com as habilidades EF12EFor e EF12EFo2 e com a Competência Geral 9 da BNCC mostrou-se, nesse aspecto, particularmente fecunda, pois permitiu aproximar a reflexão sobre gênero de objetivos curriculares já legitimados no trabalho pedagógico com o 1º ano.

Outro elemento relevante diz respeito ao papel da mediação docente. A análise da experiência indica que não é a simples exposição das crianças a temas relacionados a gênero que produz deslocamentos significativos, mas o modo como o professor organiza situações de aprendizagem, formula perguntas, interpreta enunciados, seleciona materiais e cria condições para que as crianças leiam criticamente o que vivem. O vídeo Always #LikeAGirl, as rodas de conversa, as vivências corporais e os registros gráficos mostraram-se potentes não por si mesmos, mas porque foram articulados em uma proposta didática intencional, capaz de transformar situações cotidianas em experiências de reflexão e produção de sentidos.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o debate sobre gênero, infância, ludicidade e Educação Física escolar ao indicar que a infância inicial pode constituir uma janela pedagógica privilegiada para tensionar desigualdades antes de sua consolidação como habitus corporal. Ao mesmo tempo, reafirma a importância de sistematizar práticas pedagógicas

situadas, convertendo experiências docentes em material de análise e reflexão no campo educacional. Em contextos marcados pela naturalização de diferenças entre meninos e meninas, relatar e analisar intervenções dessa natureza torna-se um gesto teórico e político, pois permite evidenciar que aquilo que muitas vezes aparece como “natural” é, na verdade, historicamente produzido e pedagogicamente passível de transformação.

É importante reconhecer, contudo, os limites deste relato. Por tratar-se de uma experiência desenvolvida em contexto específico, com tempo de intervenção reduzido e descrição ainda dependente de complementação factual quanto à caracterização mais minuciosa da turma e dos instrumentos de registro, os achados não devem ser tomados como generalizações universais sobre todas as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, a força do estudo reside precisamente em sua condição situada: ao analisar em profundidade uma experiência concreta, o texto oferece pistas relevantes para docentes e pesquisadores interessados em pensar o trabalho pedagógico com gênero na Educação Física escolar de forma não moralizante, curricularmente articulada e metodologicamente intencional.

Por fim, considera-se que práticas dessa natureza não devem permanecer restritas a projetos isolados ou a intervenções ocasionais. A problematização de estereótipos de gênero precisa integrar a cotidianidade das aulas, especialmente nos momentos em que o corpo, o jogo, a cooperação e a disputa colocam em circulação classificações sobre o que meninas e meninos podem ou não podem fazer. Ampliar estudos e experiências voltados a esse campo, inclusive com acompanhamento longitudinal, comparação entre diferentes anos escolares e maior diversidade de contextos institucionais, constitui um passo importante para consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral, com a inclusão e com a construção de uma escola mais atenta às desigualdades que atravessam a infância.

REFERÊNCIAS

ALWAYS. #LikeAGirl. Produção: Leo Burnett Chicago. Direção: Lauren Greenfield. [S.l.]: Procter & Gamble, 2014. 1 vídeo (3 min 19 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xH-9nWaqpw>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2026.

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.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Carolina; PRAXEDES, Jomilto. Gênero na Educação Física escolar e a atuação docente em um contexto de desigualdades. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, 2024. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.82904. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/82904>. Acesso em: 25 jul. 2026.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEZZAROBBA, Cristiano; SILVA, Beatriz Barreto e. Precisamos falar sobre gênero e sexualidade: um estudo de caso sobre o papel da Educação Física escolar nesse debate. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 28, p. e17939, 2024. DOI: 10.51283/rc.28.e17939. Disponível em:

<https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/17939>. Acesso em: 25 jul. 2026.

MONT ALVERNE, André Luis do Nascimento; LEITE, Fabrícia Keilla Oliveira; COSTA, José Edson Ferreira da; MACEDO, Christiane Garcia; MALDONADO, Daniel Teixeira. O enfrentamento das questões de gênero e sexualidade na Educação Física escolar: uma revisão integrativa. *Cenas Educacionais*, [S. l.], v. 7, p. e17249, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13765309. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/17249>. Acesso em: 25 jul. 2026.

MORAES, Bruno César Silva Lima de; SILVA, Ana Beatriz P. da; RODRIGUES. Educação Física e gênero: subjetividades e interações no contexto escolar. *Temas em Educação Física Escolar*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e2429, 2024. DOI: 10.33025/tefe.v9i1.4255. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4255>. Acesso em: 25 jul. 2026.

SOUSA, M. M. de. Jogos e brincadeiras: desconstruções dos estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 2024. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/50270>. Acesso em: 25 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.