



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO

CURSO DE PEDAGOGIA

ROSA MARIA MARANHÃO GOMES

BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta de superação
dos estereótipos de gênero na abordagem de Emmi Pikler.

São Luís
2026

ROSA MARIA MARANHÃO GOMES

BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta de superação
dos estereótipos de gênero na abordagem de Emmi Pikler.

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
obrigatório para a obtenção do Grau de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde.

São Luís
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gomes, Rosa Maria Maranhão.

BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL : uma proposta de
superação dos estereótipos de gênero na abordagem de Emmi
Pikler / Rosa Maria Maranhão Gomes. - 2026.
65 f.

Orientador(a): Patrícia Costa Ataíde.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Abordagem Emmi Pikler. 2. Educação Infantil. 3.
Gênero. I. Ataíde, Patrícia Costa. II. Título.

ROSA MARIA MARANHÃO GOMES

BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta de superação
dos estereótipos de gênero na abordagem de Emmi Pikler.

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
para a obtenção do Grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Costa Ataíde (Orientadora)

Universidade Federal Do Maranhão

Prof. ^a Dr. ^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Universidade Federal Do Maranhão

Prof. ^a Dr. ^a Talita de Jesus da Silva Martins

Universidade Federal Do Maranhão

*Aos meus familiares, pelo carinho incondicional e
incentivo ao longo deste percurso.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus por me conceder saúde e discernimento ao longo de toda esta trajetória. Sua presença constante foi essencial.

À minha família, deixo meu mais sincero agradecimento. Aos meus pais, Eunice e Reginaldo, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por nunca medirem esforços para que eu pudesse seguir meus estudos.

À professora Patrícia Ataíde, minha orientadora, expresso minha profunda gratidão pela paciência e pelas orientações cuidadosas que conduziram este trabalho com responsabilidade. Seu acompanhamento foi essencial para que eu seguisse com confiança.

À minha sobrinha Maria Vitória, criança que representa, de forma viva, o público da Educação Infantil, dedico um agradecimento especial e afetuoso. Sua infância, seus gestos, suas descobertas e sua maneira única de se expressar reforçam diariamente o sentido deste trabalho e o compromisso com uma educação que respeita, protege e valoriza as infâncias. Você é inspiração, ternura e lembrança constante da responsabilidade que tenho ao ensinar crianças pequenas.

À minha “panelinha”, Elayne, Rafaela, Rayssa e Luís, agradeço pelas risadas que aliviaram os dias mais cansativos, pelas conversas que viraram quase terapia e pelo apoio silencioso que sempre esteve presente.

À minha melhor amiga, Laura Emylle, que ao longo do tempo se tornou sinônimo de família, agradeço pela presença, pelo cuidado, pela escuta e pelas palavras de reforço e incentivo nos momentos em que pensei não conseguir. Sua amizade foi abrigo, força e motivação, tornando essa trajetória mais leve e possível.

Às amigas que a profissão me presenteou e que hoje fazem parte da minha vida pessoal, Emylle e Emanuelle, deixo meu carinho e eterna gratidão.

Por fim, agradeço aos colegas que fizeram parte dessa caminhada acadêmica e profissional. À Alessandra, minha dupla de estágios, à Gracielly e Emanuele, que conheci na profissão, agradeço pelos aprendizados compartilhados e pelo incentivo mútuo ao longo do caminho. Ao Aparício, deixo um agradecimento especial pelos últimos momentos, de escuta, apoio e incentivo na etapa de construção desta monografia, que foram fundamentais para que esse trabalho se concretizasse.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, minha sincera gratidão.

*“Liberdade é pouco. O que desejo ainda não
tem nome”.*

(Clarisse Lispector, 1943)

RESUMO

Este trabalho analisa a mediação pedagógica no uso de brinquedos na Educação Infantil, considerando a abordagem de Emmi Pikler e suas implicações para a superação dos estereótipos de gênero. A pesquisa parte da compreensão de que o brincar constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e que os brinquedos, enquanto objetos culturais, podem tanto reproduzir quanto questionar atribuições de gênero historicamente naturalizados. A investigação fundamenta-se em autores que discutem a infância a partir do respeito à autonomia e à competência da criança, como Emmi Pikler e Judit Falk (2022), bem como em estudos sobre gênero e educação, a partir das contribuições de Joan Scott (1995), Gilles Brougère (2010) e Guacira Louro (2014). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, que articula revisão bibliográfica e pesquisa de campo. O estudo de campo foi desenvolvido no Centro Integral de Educação Infantil – Creche do Centro, localizado em São Luís (MA), por meio de observações realizadas durante estágios curriculares e da aplicação de questionários a uma gestora pedagógica e cinco educadoras que atuam com crianças com idades entre 2 e 3 anos. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Laurence Bardin (2016), organizando-se em eixos que abordam as concepções de infância, a organização dos brinquedos e as intervenções pedagógicas diante das questões de gênero surgidas. Os resultados indicam que a abordagem pikleriana favorece práticas que favorecem a construção da autonomia, a liberdade de exploração e o respeito às escolhas infantis, contribuindo para a ampliação de um brincar menos marcado por estereótipos de gênero. Conclui-se que a intencionalidade pedagógica na escolha dos brinquedos, aliada à observação sensível e às intervenções conscientes dos adultos de referência, constitui um caminho essencial para a promoção de experiências mais inclusivas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Abordagem Emmi Pikler; Educação Infantil; Gênero.

ABSTRACT

This work analyzes pedagogical mediation in the use of toys in Early Childhood Education, considering Emmi Pikler's approach and its implications for overcoming gender stereotypes. The research starts from the understanding that play constitutes a fundamental dimension of child development and that toys, as cultural objects, can both reproduce and question historically naturalized gender attributions. The investigation is based on authors who discuss childhood from the perspective of respect for the child's autonomy and competence, such as Emmi Pikler and Judit Falk (2022), as well as on studies on gender and education, based on the contributions of Joan Scott (1995), Gilles Brougère (2010), and Guacira Louro (2014). This is a qualitative, descriptive, and exploratory research that combines bibliographic review and field research. The field study was conducted at the Centro Integral de Educação Infantil - Creche do Centro, located in São Luís (MA), through observations made during curricular internships and the application of questionnaires to a pedagogical manager and five educators who work with children aged between 2 and 3 years. Data analysis was performed using content analysis, as proposed by Laurence Bardin (2016), organized into axes that address conceptions of childhood, the organization of toys, and pedagogical interventions in the face of emerging gender issues. The results indicate that the Piklerian approach favors practices that promote the construction of autonomy, freedom of exploration, and respect for children's choices, contributing to the expansion of play less marked by gender stereotypes. It is concluded that pedagogical intentionality in the choice of toys, combined with sensitive observation and conscious interventions by the adults in charge, constitutes an essential path for promoting more inclusive experiences in Early Childhood Education.

Keywords: Emmi Pikler Approach; Early Childhood Education; Gender.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Procedimentos metodológicos de pesquisa	13
2 A ABORDAGEM EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1 Os princípios da abordagem pikleriana e o respeito à infância	18
2.2 Brinquedos e materiais como mediadores do desenvolvimento autônomo	23
3 BRINQUEDOS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	28
3.1 A construção social das concepções de gênero	29
3.2 Os brinquedos como expressão cultural e reprodução dos papéis de gênero ..	333
4 A CRECHE DO CENTRO COMO ESPAÇO DE PESQUISA E REFLEXÃO	39
4.1 Caracterização do Centro Integral de Educação Infantil – Creche do Centro e o contexto da pesquisa	39
4.2 Percepções docentes: reflexões sobre o cuidar, o brincar e o gênero	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado com educadoras da creche	61
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	63

1 INTRODUÇÃO

A partir do entendimento de que o brincar compõe uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, sendo uma das principais formas de expressão, de aprendizagem e de socialização das crianças pequenas, surgiu o interesse pelo estudo dos brinquedos no contexto da Educação Infantil.

No entanto, é notável que, em muitas escolas e espaços do contexto educativo, os brinquedos ainda são oferecidos de maneira condicionada a representações sociais de gênero, podendo restringir as experiências dos pequenos e reproduzir desigualdades historicamente construídas.

Nesse cenário, durante meu percurso formativo, especialmente durante os estágios da graduação, fui apresentada à abordagem Emmi Pikler ¹(1902 – 1984) que provocou mudanças importantes no modo de compreender a infância e o cotidiano da Educação Infantil. A valorização da autonomia da criança, do respeito aos seus tempos e das relações afetivas, aliada à atenção dada à escolha e à diversidade dos materiais, despertou reflexões sobre como os brinquedos podem ampliar as experiências infantis, especialmente quando afetadas por estereótipos de gênero.

Neste estudo, considera-se que,

“o brincar é uma ação livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 1).

Adiante, “admite-se que o brinquedo represente certas realidades; Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções (Kishimoto, 1999, p. 18).

Diante dos significados atribuídos, é necessário considerar o brincar e o brinquedo como meios simbólicos por onde a criança aprende, experimenta e internaliza valores sociais, dentre eles as representações ligadas às relações de gênero.

¹ Médica pediatra húngara reconhecida por suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e primeira infância. Defendia a importância da autonomia e do respeito mútuo entre adultos e crianças, influenciando práticas pedagógicas mais afetivas e de qualidade nas interações.

Para Scott (1995, p. 75), “o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ — a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”, neste caso, acredita-se que influencie possíveis caracterizações do que é adequado para os meninos e meninas, que vão além do determinismo biológico.

Esses papéis deram origem aos estereótipos de gênero, entendidos como generalizações que podem restringir as possibilidades de atuação de indivíduos com base no sexo biológico. Embora a escola se apresente como espaço de combate às desigualdades, muitas vezes acaba reproduzindo tais estereótipos em práticas cotidianas, mesmo que de forma casual e involuntária. Além disso, as influências de outros grupos e espaços, como as famílias e a mídia, tensionam o trabalho pedagógico ao reforçarem padrões tradicionais, evidenciando a necessidade de uma educação crítica e reflexiva.

Desse modo, emergiu o problema central desta pesquisa: A mediação da aprendizagem, por meio do uso de brinquedos, pode contribuir para a desconstrução dos estereótipos de gênero? Considerando que o brincar constitui um espaço de diálogo, capaz de favorecer a formação de crianças mais sensíveis à diversidade de papéis sociais.

Frente a isso, a pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar a mediação pedagógica no uso de brinquedos na Educação Infantil, considerando a abordagem de Emmi Pikler, e suas implicações para a superação dos estereótipos de gênero.

Nesse sentido, surgem os objetivos específicos:

- Compreender os princípios da abordagem Pikleriana na educação de crianças pequenas.
- Entender como se dá o uso dos brinquedos na Educação Infantil, na abordagem Pikler, e os seus reflexos no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas.
- Investigar como as educadoras (adultas de referência²) atuam diante das questões de gênero surgidas a partir das interações das crianças com os brinquedos.

² Termo usado na abordagem de Emmi Pikler em referência às educadoras.

Ao delimitar como objeto de pesquisa a relação entre brinquedos, estereótipos de gênero e a prática pedagógica inspirada na abordagem de Emmi Pikler, busca-se compreender como as escolhas e mediações realizadas no cotidiano da Educação Infantil podem favorecer a liberdade de exploração e a igualdade nas interações entre meninos e meninas. Tal perspectiva considera a importância de um olhar atento para o ambiente educativo, reconhecendo que cada decisão pensada impacta diretamente o desenvolvimento integral da criança.

Na subseção seguinte, evidencia-se o percurso metodológico adotado na pesquisa.

1.1 Procedimentos metodológicos de pesquisa

A metodologia adotada para este estudo, de natureza descritiva e exploratória, está sustentada na abordagem qualitativa dos fatos, a fim de favorecer maior compreensão dos fenômenos e significados estudados. De acordo com Chizzotti (2000, p. 83),

na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem prática: adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais.

Conforme Silva e Menezes (2020, p. 10), a metodologia adotada

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números [...]. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

Assim, a opção pela abordagem qualitativa, que contempla a revisão bibliográfica e o estudo de campo, justifica-se pela necessidade de aproximar-se do cotidiano educacional, considerando os sujeitos, os contextos e as relações que se constroem nas experiências com as crianças, especialmente no que diz respeito ao brincar, à autonomia e às mediações realizadas por adultos.

A revisão bibliográfica sustentou-se a partir de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas que discutem a infância, o brincar, e as questões de gênero na Educação Infantil. Essa etapa possibilitou a construção do referencial teórico que sustenta a análise e problematização dos dados, assim como

a contribuição de autores que apresentam a criança como sujeito de direitos e o brincar como prática social e cultural.

A pesquisa de campo, desenvolveu-se no Centro Integral de Educação Infantil – Creche do Centro, instituição pública vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, localizada no município de São Luís – MA, que oferece educação em tempo integral, priorizando o desenvolvimento infantil sustentado pelas brincadeiras livres e alimentação saudável.

A escolha desse campo está diretamente relacionada ao percurso formativo da pesquisadora, uma vez que a aproximação com a instituição ocorreu inicialmente por meio dos estágios curriculares, que possibilitaram a observação sensível e contínua de sua proposta pedagógica, dos espaços, da rotina e das interações estabelecidas entre as crianças e as adultas de referência da creche.

A coleta e produção dos dados ocorreu em dois momentos complementares. O primeiro corresponde às observações realizadas durante os estágios em Docência da Educação Infantil e em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, desenvolvidos ao longo do ano de 2025, no curso de licenciatura em Pedagogia. O segundo momento consistiu na aplicação de questionários individuais, realizados em dezembro de 2025, junto à gestora pedagógica e cinco professoras que atuam nas turmas de Creche 1 e Creche 2.

O instrumento foi construído com perguntas descritivas e preferenciais, possibilitando que as participantes informassem seus perfis pessoais, e suas percepções sobre infância, abordagem Pikler, brinquedos e propostas de superação para os estereótipos de gênero. As participantes da pesquisa foram identificadas por nomes fictícios que preservaram o anonimato, garantindo o cumprimento dos princípios éticos que orientam a pesquisa científica. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante informações prévias dos objetivos do estudo, assegurando um processo respeitoso.

A análise dos dados coletados fundamentou-se na análise de conteúdo, de caráter descritivo-interpretativo. As informações provenientes das observações realizadas durante os estágios curriculares e das respostas aos questionários aplicados às educadoras foram organizadas e analisadas conforme a proposta de Bardin (2016), entendida como um conjunto de técnicas que possibilita a sistematização e a interpretação de dados textuais.

As respostas das participantes ao questionário foram inicialmente submetidas a uma leitura cuidadosa e recorrente, com o objetivo de identificar temas e sentidos que se repetiam nos discursos. A partir dessa leitura, os dados foram agrupados em três eixos, definidos em consonância com os objetivos da pesquisa e com as recorrências observadas nas falas das educadoras. Os eixos contemplaram: as concepções de infância e da abordagem pikleriana; a organização dos brinquedos, a autonomia do brincar e as expectativas de gênero; e as intervenções pedagógicas diante das questões de gênero surgidas no cotidiano institucional.

A etapa final consistiu na interpretação dos dados, estabelecendo-se um diálogo entre o material empírico e o referencial teórico adotado, especialmente as contribuições da abordagem de Emmi Pikler e dos estudos sobre gênero e Educação Infantil, buscando compreender os significados atribuídos pelas educadoras às suas experiências no cotidiano da creche.

Esta pesquisa foi organizada em cinco seções, cada uma com foco específico pensado de modo a favorecer o entendimento gradual acerca do tema.

A **Seção 1** corresponde à *Introdução*, que apresenta as motivações que deram origem a esta pesquisa, alguns conceitos iniciais, os objetivos que orientaram o percurso e o caminho metodológico adotado.

A **Seção 2** dedica-se à apresentação dos fundamentos da abordagem de Emmi Pikler, discutindo seus princípios centrais e suas contribuições para a compreensão da infância, da autonomia e do papel dos brinquedos no desenvolvimento infantil. Essa seção busca situar teoricamente o olhar que orienta a pesquisa, destacando a importância do respeito à criança e à atividade espontânea.

A **Seção 3** aborda a relação entre brinquedos e estereótipos de gênero, discutindo como essas construções são historicamente produzidas e reproduzidas nos contextos sociais. Nessa seção, são mobilizados autores que problematizam o gênero como construção social e o brinquedo como objeto cultural, permitindo compreender como as expectativas dirigidas a meninos e meninas afetam o brincar desde a primeira infância.

A **Seção 4** apresenta a Creche do Centro como campo de pesquisa. Inicialmente, descreve-se a instituição, sua organização, seus espaços e sua proposta pedagógica. Em seguida, são analisadas as percepções da gestora pedagógica e das professoras, a partir das respostas produzidas no questionário,

organizadas nos eixos analíticos definidos. Essa seção constitui o núcleo empírico do trabalho, articulando as experiências do campo com os fundamentos teóricos discutidos anteriormente.

Por fim, a **Seção 5** reúne as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa e os principais conhecimentos construídos ao longo do estudo. Nela, são apresentadas reflexões sobre as contribuições da abordagem pikleriana para a superação dos estereótipos de gênero no brincar, bem como os limites da pesquisa e as possibilidades de aprofundamento em estudos futuros.

2 A ABORDAGEM EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Abordagem Emmi Pikler, ganha evidência no cenário atual da Educação Infantil por apresentar uma proposta pedagógica que reconhece e valoriza as potencialidades dos bebês e das crianças bem pequenas, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades individuais, além de prever o cuidado como algo sensível e humanizado.

A abordagem, também mencionada em produções como método Pikler, desenvolveu-se a partir do olhar da pediatra húngara Emmi Pikler que, enquanto acompanhava crianças em atendimento domiciliar, como médica da família, em lares de Budapeste, observou que aquelas que exploravam com liberdade apresentavam um desenvolvimento mais saudável. No Instituto Lóczy, fundado em 1946 como uma instituição de acolhimento para crianças órfãs, ela aprofundou suas pesquisas na prática, enquanto prestava assistência oferecia cuidados e interações respeitosas, mantendo a figura adulta como uma referência de competência, mas também de segurança afetiva.

Essa ênfase na autonomia e na livre experimentação tem origem nas experiências e observações que Pikler realizou durante sua formação na Clínica Pirquet,³ em Viena. Através de suas análises e estudo de diferentes contextos, ela percebeu que as crianças que tinham a livre exploração e se moviam de forma independente desenvolviam maior consciência corporal. Assim, construíam o seu próprio repertório de habilidades, como resultado de inúmeras tentativas.

As subseções a seguir aprofundam elementos centrais da abordagem pikleriana e sua contribuição para uma prática educativa sensível e fundamentada no respeito à infância. Na subseção 2.1, expõem-se os princípios que sustentam a abordagem. Já na subseção 2.2, discute-se o papel dos brinquedos e materiais como mediadores do desenvolvimento autônomo, considerando como o trabalho intencional e adequado favorece explorações significativas, descobertas e aprendizagens que emergem da ação própria da criança.

³ Centro fundado pelo pediatra austríaco Clemens Pirquet (1874 – 1929), conhecido por suas contribuições à imunologia e à pediatria, com quem Pikler desenvolveu parte de sua formação.

2.1 Os princípios da abordagem pikleriana e o respeito à infância

Os princípios deixados por Pikler rompem com as abordagens tradicionais que muitas vezes retratam o bebê como um ser passivo, que é dependente, incapaz de participar ativamente e tomar decisões próprias, pelo contrário, a abordagem pikleriana enfatiza que, desde muito cedo, a criança possui interesses próprios e uma competência inerente de crescimento, e consciência para escolher como interagir com o mundo. Essa percepção incentiva a repensar práticas cotidianas, principalmente no contexto da Educação Infantil, onde o cuidado e o ensino se encontram de maneira indissociável.

Nesse sentido, o respeito à primeira infância, na perspectiva pikleriana, compreende então reconhecer o bebê e a criança pequena como protagonistas de seu crescimento, sujeitos completos, competentes, que sentem e são capazes de se comunicar. É oferecer tempo-espço, compreender que o vínculo estável é capaz de promover autonomia, e os cuidados cotidianos (troca, alimentação, banho) são momentos relacionais tão importantes quanto o brincar.

A efetivação desses princípios se materializa nas ações concretas do adulto, um exemplo disto é quando se aproxima devagar e estabelece contato visual ao falar com a criança, bem como quando prevê e detalha os seus movimentos.

Conforme apresentado por David e Appell (2021), em sua obra sobre o Instituto Lóczy, a atuação da instituição se orienta por quatro princípios fundamentais, mantidos de forma contínua: **a valorização da atividade autônoma da criança; a importância de uma relação afetiva privilegiada; a necessidade de favorecer que a criança tome consciência de si e do ambiente que a cerca; e a relevância de um bom estado de saúde física**⁴, entendido tanto como condição para a execução desses princípios quanto como resultado deles.

O primeiro princípio, **a valorização da atividade autônoma**, reconhece a criança como capaz de realizar descobertas e aprendizagens por meio de sua própria iniciativa. A autonomia não é compreendida como um objetivo futuro, algo que será alcançado, mas como um processo que se manifesta desde os primeiros meses de vida, sempre que a criança encontra as condições necessárias para agir de forma espontânea.

⁴ O trecho destacado em negrito evidencia os quatro princípios fundamentais da abordagem, facilitando a leitura e a identificação ao longo do texto.

Essa autonomia, entretanto, só pode ser desenvolvida plenamente quando espaços, tempos e materiais são organizados intencionalmente, para possibilitar movimento.

Tardos (2022) destaca que a criança possui capacidade de aprender de forma autônoma, realizando ações competentes de acordo com o repertório que desenvolve em cada período da infância. Ressalta-se que essa autonomia pode se revelar tanto no avanço da motricidade quanto na habilidade de retomar experiências anteriores em interação com o ambiente, o que contribui para a construção do conhecimento sobre si própria e sobre o meio.

Ainda, conforme Falk (2022, p. 42), para Pikler,

considera-se criança, desde o início da vida, como um parceiro ativo e inteligente que compreende as coisas, ou as compreenderá se oferecerem a possibilidade, se falam numa linguagem normal e se a comunicam sempre tudo o que diz respeito a ela.

Tal liberdade permite que a criança explore o ambiente, descubra as relações entre os objetos, desenvolva habilidades motoras e cognitivas, e experimente diferentes propostas de ação sem a interferência excessiva de um adulto. Essa autonomia de movimento e de exploração favorece a construção de competências essenciais, como a capacidade de resolver conflitos, a regulação emocional e a tomada de decisões.

Em concordância com Falk (1997, *apud* Soares, 2020, p. 49),

a criança que pode conquistar as etapas do desenvolvimento motor com autonomia tem maior qualidade na coordenação e economia de esforço, adquirida a partir de tentativas e erros. Ela consegue voltar sozinha e com segurança à posição anterior, sempre que necessário, até que uma postura recém-adquirida esteja totalmente assimilada. Isso possibilita exercitar e explorar outras maneiras de construir os movimentos, até que as novas habilidades se estabeleçam.

Para que a atividade autônoma seja garantida, é fundamental que o ambiente seja cuidadosamente organizado, assegurando oportunidades de exploração, e também segurança física. Neste contexto, o papel do adulto consiste em observar, apoiar e garantir cenários adequados, evitando intervenções que restrinjam a iniciativa da criança e imponham ritmos artificiais ao seu tempo de desenvolvimento.

Ainda, em conformidade com Falk (2022, p. 34), “para fundamentar o sentimento de segurança, o contexto geral de todos os lugares que acolhem crianças há de ser concebido de forma a assegurar continuidade na vida delas”.

De acordo com Appell e David (2021), o adulto estimula a atividade motora da criança de maneira indireta por meio de três estratégias principais: ao organizar progressivamente diferentes situações e disponibilizar materiais variados conforme os interesses e possibilidades da criança; ao respeitar o ritmo individual das aquisições motoras, garantindo que cada nova conquista se apoie firmemente na anterior e evitando colocá-la em posições ou situações que ainda não controla sozinha; e ao realizar comentários verbais ocasionais que reconhecem seus avanços e favorecem a tomada de consciência de suas próprias realizações.

Partindo deste pressuposto, **a relação afetiva privilegiada entre a criança e o adulto de referência** constitui o segundo princípio fundamental da abordagem pikleriana. Essa relação, baseia-se na segurança emocional, na previsibilidade das ações e na comunicação sensível, representando um alicerce para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. A afetividade não é tratada como um aspecto separado do cuidado, mas como parte permanente das práticas cotidianas.

Os momentos de cuidado, como deslocamento, alimentação, higiene e troca, são compreendidos como situações privilegiadas de interação, onde o adulto estabelece contato visual, verbal e corporal com o bebê. Essa atenção plena reforça o vínculo, possibilita que a criança se sinta confortável e favoreça o surgimento de confiança, condição essencial para que ela explore o ambiente e estabeleça outras relações de maneira segura.

A abordagem pikleriana destaca que, sem uma relação afetiva consistente, as demais dimensões do desenvolvimento tendem a ser comprometidas. Segundo Falk (2022), é a qualidade dos cuidados oferecidos que assegura a satisfação das necessidades essenciais da criança, permitindo que ela vivencie segurança e confiança em experiências cotidianas.

Da mesma maneira que é necessário reconhecer e valorizar a competência da criança durante suas atividades autônomas, é igualmente importante reconhecer e valorizar sua necessidade e seu direito de participar dos momentos de cuidado. Ao oferecer espaço e promover essa participação, o adulto explica o que faz por meio da linguagem, mesmo com bebês que ainda não falam, observando suas reações aos toques e estímulos, colocando em palavras o reconhecimento de suas ações e descobertas.

Ainda, a educadora⁵ precisa reconhecer os limites do seu trabalho e devendo cuidar das próprias emoções, para que as crianças não sejam atravessadas por sentimentos que ela não consegue controlar. “A observação cria uma proximidade empática que serve de base para relação calorosa entre a criança e sua educadora” (Falk, 2022, p.38), porém, “ela não pode esquecer que, embora desempenhe um papel importante na vida da criança, ele é transitório” (Falk, 2022, p.36).

A necessidade de favorecer que a criança tome consciência de si e do ambiente que a cerca representa mais um aspecto essencial do desenvolvimento da criança, compreendo o terceiro princípio da abordagem pikleriana. Pikler enfatizava a importância de possibilitar que a criança reconheça seu corpo, suas capacidades, bem como sua presença no espaço físico e social.

Essa consciência emergente por meio de experiências sensoriais e relacionais, que se tornam possíveis quando a criança dispõe de liberdade para explorar e interagir com o ambiente. A organização do espaço educativo, com materiais acessíveis, superfícies adequadas e poder de deslocamento, desempenham papel decisivo nesse processo.

Para Falk (2022, p. 36), “isso é possível se tudo que acontece ao bebê ou à criança ocorrer dentro de um sistema de relação estável, de trocas reais, que lhe permitem tomar consciência de si, de sua identidade pessoal e da sua integridade individual”. Assim, a organização dos espaços, embora essencial, não pode ser compreendida de forma dissociada da qualidade das relações estabelecidas nesse contexto.

Conforme Tardos (2022, p. 69), “o bem-estar da criança depende antes de mais nada e em grande medida do adulto”, o adulto atua como mediador sensível, proporcionando condições para que a criança perceba suas ações, reações e interações com os objetos e com as pessoas. Mais uma vez, a comunicação verbal respeitosa, que nomeia ações e antecipa procedimentos, também contribui para a formação dessa consciência, ajudando a criança a interpretar o mundo e a situar-se nele.

O último princípio refere-se à **importância de garantir um bom estado de saúde física**, entendido como condição essencial para a implementação adequada dos princípios anteriores e também como resultado deles. A abordagem

⁵ Adota-se nessa pesquisa o termo educadora de modo inclusivo, englobando todos os gêneros, em reconhecimento à feminização histórica da docência.

compreende que o desenvolvimento integral depende de condições físicas que possibilitem à criança explorar, mover-se, relacionar-se e expressar-se de maneira plena e segura.

Nesse sentido, a promoção da saúde física envolve não apenas cuidados básicos de higiene, alimentação e sono, mas também a criação de ambientes saudáveis, limpos, organizados e coerentes com as necessidades e interesses da criança pequena. O bem-estar físico favorece a atividade autônoma, fortalece a estabilidade emocional e condiciona a qualidade das interações entre criança e adulto.

Importa ressaltar que a saúde física é entendida como um indicador de eficiência das práticas adotadas. Ambientes que respeitam os ritmos individuais, promovem autonomia, valorizam vínculos afetivos e possibilitam consciência corporal tendem a favorecer um crescimento mais saudável, equilibrado e harmonioso.

No Instituto Lóczy, conforme expõem Appell e David (2021, p. 51):

Cada criança recebe uma dieta bem individualizada, fundada nas observações cotidianas, não apenas no que se refere à alimentação, mas também o modo de vida e o desenrolar do seu dia. Exames médicos regulares e observações detalhadas dão conta do desenvolvimento global de cada uma. Enfim, uma utilização maximal da vida ao ar livre é um dos traços dominantes de todo o sistema.

No Brasil, o Guia Alimentar Brasileiro para Crianças Menores de Dois Anos (2019) reconhece a alimentação como prática social e vincular, e não apenas como ingestão de nutrientes. Para as crianças pequenas, o momento da refeição deve ser entendido como momento de interação com o adulto, de aprendizagem e de construção de vínculos. Sendo assim, recomenda-se que a criança seja alimentada em ambiente tranquilo, com a presença atenta e afetuosa, favorecendo segurança emocional e incentivo à autonomia progressiva.

Tal preceito dialoga com a abordagem pikleriana, quando reafirma que durante a alimentação a criança precisa ser tratada com respeito e previsibilidade, percebendo e sendo comunicada em cada etapa do cuidado que está sendo oferecido. Em conformidade com Appell e David (2021, p. 66): “A doçura dos gestos deve ser assinalada posto que, além da simples gentileza, ela testemunha de um reconhecimento permanente, pelo fato de que a criança é sensível a tudo que é feito para ela”.

Constata-se então, que quando a criança tem a possibilidade de brincar de forma livre, sem a intervenção constante do adulto, desenvolve maior consciência corporal e autoria sobre seus movimentos, permitindo a ela descobrir suas próprias habilidades, aprende sobre seus limites, adquirindo confiança em suas próprias capacidades. O brincar livre assume, assim, um campo de experimentação e aprendizado equilibrado, onde o corpo é instrumento de descoberta e construção de si mesma.

Deste modo, os quatro princípios não se configuram como partes isoladas, mas como um conjunto integrado que orienta tanto a organização dos espaços, quanto as relações interpessoais das experiências.

É também neste ponto, que os objetos e materiais ganham notoriedade. A autonomia da criança se concretiza quando ela tem acesso a brinquedos e materiais que convidem a mover-se.

Nas considerações de Pikler, esse material não precisa ser um objeto sofisticado, para ter valor, pelo contrário, ela defendia que os objetos a serem oferecidos para as crianças devem ser simples, neutros, seguros e selecionados de maneira a permitir a criatividade e múltiplas possibilidades de uso, assim, empilhados, encaixados, transportados, ou usados como parte de algo maior.

Assim, enquanto os princípios da abordagem pikleriana fundamentam o respeito à infância, e trazem à tona a visão de uma criança competente, é na escolha dos brinquedos e materiais, assim como a organização do ambiente, que esses princípios se concretizam na promoção do desenvolvimento autônomo, que será abordado na subseção 2.2.

2.2 Brinquedos e materiais como mediadores do desenvolvimento autônomo

Conforme Kálló e Balog (2021), as crianças apresentam uma intensa necessidade de brincar, e demonstram curiosidade constante pelo ambiente, explorando-o ao tocar, segurar e deixando cair, em uma variedade de ações.

Na abordagem pikleriana, os brinquedos e materiais não são reconhecidos como instrumentos destinados a apresentar conteúdos ou provocar atividades específicas, mas como mediadores da ação autônoma da criança, favorecendo a iniciativa e a construção de conhecimentos fundamentados na experiência direta, e a seleção desses materiais está diretamente relacionada aos princípios

apresentados na subseção anterior: a valorização da atividade autônoma, a promoção da consciência corporal e a garantia do bem-estar físico.

É por meio desses elementos concretos que os princípios propostos por Pikler se materializam e tornam possível uma prática educativa coerente com o respeito à infância.

Pikler defendia que a criança aprende essencialmente pelo fazer, por meio de experiências corporais e trocas espontâneas com o meio. Por isso, os brinquedos oferecidos devem ser simples, neutros, seguros e permitir múltiplas formas de uso.

Materiais excessivamente estruturados, como brinquedos eletrônicos, que emitem diferentes sons, luzes ou têm suas funções pré-determinadas, limitam a ação própria da criança, pois conduzem a exploração para um único caminho possível. Em contrapartida, objetos não estruturados, como argolas, bolas, caixas, potes, cestos e peças de encaixe, favorecem a criatividade e promovem investigações diversificadas, estimulando que as crianças descubram possibilidades de manipulação, transportem, rolem, combinem e reorganizem.

A simplicidade desses objetos não significa pobreza de estímulos, mas a oferta de um ambiente que não invade, permitindo que a criança seja protagonista de sua atividade. Appell e David (2021) afirmam que a criança, ao manipular materiais que não determinam um roteiro, é convidada a agir de maneira intencional, a experimentar relações entre objetos e a desenvolver suas próprias sequências de ação. Assim, a função do brinquedo não é entreter, mas sustentar processos mentais, motores e emocionais que surgem da exploração livre.

Em conformidade com Kálló e Balog (2021), durante os primeiros anos de vida, Pikler sugere algumas considerações sobre como as crianças, em cada etapa do desenvolvimento, tendem a explorar alguns objetos, que dão origem ao brincar livre, sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 1: Exploração de brinquedos por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	MATERIAIS	COMO MANIPULA
0 a 3 meses		Segue com os olhos; Leva as mãos a boca; Segura tecidos leves.
3 a 6 meses	Chocalhos macios,	Agarra; Segura: Aperta

	mordedores, bolas, argolas e tecidos. Em pequenas quantidades e dispostos a uma distância adequada.	Balança; Passa de uma mão para a outra.
6 a 12 meses	Potes, pás, pequenos objetos de madeira. Em maiores quantidades e dispostos a uma distância maior.	Segura e solta (deixar cair); Introduz; Organiza; Concentra: Rola; Senta e busca objetos; Constrói noções de causa e efeito.
12 meses ou mais	Cubos maiores; Caixas; Cestas; Objetos que possam ser transportados (baldes); Brinquedos de arrastar	Abre e fecha; Organiza; Constrói pequenas torres (empilha); Coloca dentro e tira de dentro; Empurra e puxa.

Fonte: Organizado pela autora, a partir das considerações de Kálló e Balog. *As origens do brincar livre*, 2021.

Outro ponto essencial para este momento é a organização do ambiente, que precisa ser estável, acessível e coerente com as possibilidades da criança. Ao dispor os brinquedos de forma visível, ao alcance das mãos e em quantidade adequada, o adulto garante que a criança possa escolher o que deseja explorar.

Um ambiente organizado não apenas favorece o movimento livre, mas também estimula a criança a desenvolver categorias mentais relacionadas à ordem, à permanência dos objetos e à previsibilidade das situações.

De acordo com as orientações de Kalló e Balog (2021), fundamentadas na abordagem pikleriana, quando o banheiro ou o espaço de alimentação é separado da área do brincar por uma grade, por exemplo, a educadora consegue atender uma criança específica mantendo consciência das demais, que se sentem seguras apenas por vê-la constantemente.

Também é levado em consideração que cada criança necessita de, ao menos, um metro quadrado na área de brincar, sendo o espaço protegido inadequado para aquelas que já engatinham ou exploram o entorno, que devem permanecer fora para ampliar seus movimentos.

Cabe acrescentar que a superfície rígida de madeira é posta como essencial ao desenvolvimento motor, pois oferece clareza sobre limites, favorece a verticalidade e evita a falsa percepção proporcionada por pisos macios.

O papel da educadora, nesse contexto, é o de observadora atenta e cuidadosa. Ela não aponta o uso “correto” dos objetos, nem interfere nas descobertas da criança, mas reconhece que é o próprio processo de tentativa e erro que possibilita avanços significativos. Sua intervenção ocorre de forma indireta, ao selecionar materiais adequados, ao reorganizá-los se necessário e ao garantir que as condições ambientais sejam seguras. Essa postura reforça o vínculo afetivo, uma vez que a criança percebe o adulto como presença estável e confiável, que sustenta sua exploração sem controlá-la.

Tardos (2022) ressalta que, quando a educadora realiza movimentos sutis, seguros e agradáveis, até o recém-nascido tende a repousar. Ela destaca ainda que, as experiências prazerosas nesses momentos fortalecem e diversificam a relação entre a criança e a educadora, enquanto vivências desagradáveis podem gerar ansiedade, e desconfiança, o que prejudica a construção do vínculo.

Além disso, os materiais oferecem suporte importante para o desenvolvimento da consciência corporal e espacial. Ao empilhar, encaixar, rolar, retirar e recolocar objetos, a criança experimenta diferentes relações de peso, tamanho, distância, equilíbrio e resistência. Tais experiências corporais são fundamentais para a percepção de si e do ambiente, permitindo que a criança compreenda limites, potencialidades e relações de causalidade que se constroem na prática cotidiana.

Por isso, é relevante destacar que a escolha por brinquedos simples e neutros também contribui para a construção de experiências menos marcadas por expectativas sociais, o que abre caminhos para o debate acerca dos estereótipos de gênero.

Materiais não estruturados possibilitam que meninos e meninas tenham acesso a explorações equivalentes, sem delimitações prévias sobre o que “é de menino” ou “é de menina”. De modo que, os objetos tornam-se aliados na construção de um ambiente mais igualitário, que respeita interesses individuais e favorece vivências diversificadas.

Dessa forma, compreende-se que os brinquedos e materiais são elementos fundamentais na abordagem pikleriana, pois sustentam a atividade autônoma, promovem vínculos seguros e possibilitam experiências corporais significativas. A seleção criteriosa desses objetos traduz, na prática, o respeito à infância e a confiança na competência da criança, estabelecendo condições para discutir, na seção seguinte, como os brinquedos também refletem e reproduzem concepções de gênero de gênero, e como podem, ao mesmo tempo, contribuir para superá-las.

3 BRINQUEDOS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

A relação entre os brinquedos e as construções de gênero vem ganhando, de forma progressiva, maior destaque em discussões na área da Educação Infantil, especialmente quando se reconhece que os objetos e materiais presentes nos espaços, em geral, não são neutros, eles carregam significados sociais, culturais, expectativas e modos distintos de perceber os meninos e as meninas, e necessitam ser investigados.

Se, por um lado, a abordagem Pikler valoriza a autonomia, a curiosidade e a liberdade de exploração, por outro, práticas sociais historicamente constituídas podem limitar essas possibilidades ao atribuir às crianças diferentes responsabilidades a partir de seu gênero de nascimento.

A organização dos espaços de brincar, a escolha dos materiais e a forma como os adultos orientam e interpretam as ações das crianças constroem dimensões diretamente atravessadas pelas concepções culturais de gênero.

Assim, torna-se fundamental compreender de que maneira os brinquedos influenciam a formação das identidades infantis e como essas influências podem reforçar ou questionar os estereótipos.

Seguindo as condições do que é oferecido, incentivado ou desencorajado, meninos e meninas vivenciam experiências diferentes, que podem ampliar ou restringir suas possibilidades de expressão, movimento, cuidado, iniciativa e imaginação. Desse modo, refletir sobre os estereótipos presentes nos brinquedos é também essencial para garantir uma prática que promova o respeito à infância e a diversidade.

Na subseção 3.1, discute-se inicialmente como as concepções de gênero foram socialmente construídas e se refletem nas primeiras experiências das crianças. Em seguida, na subseção 3.2, analisa-se de que forma os brinquedos funcionam como representações culturais que reproduzem os papéis de gênero, e como a escolha de materiais neutros, em conformidade com a abordagem pikleriana, pode contribuir para superar essas marcas sociais, favorecendo um ambiente mais inclusivo e equitativo.

3.1 A construção social das concepções de gênero

As concepções de gênero não devem ser restritas biologicamente, mas construídas social e historicamente a partir de valores, normas e expectativas compartilhadas por diferentes grupos e cenários culturais.

Essa naturalização das diferenças biológicas contribuiu para a legitimação de relações de poder desiguais, ocultando o caráter social, histórico e cultural da construção do gênero. Ao se reproduzirem nas instituições sociais, como a família e a escola, tais concepções reforçam padrões normativos que limitam possibilidades e naturalizam hierarquias.

Diante desse cenário, houve a necessidade de um movimento crítico capaz de questionar essas estruturas e problematizar as bases sociais que sustentam as desigualdades de gênero, abrindo espaço para novas interpretações e debates no campo social, político e educacional.

Os movimentos feministas⁶ evidenciaram que muitas desigualdades culturais e políticas estão embasadas em construções sociais que determinam comportamentos e expectativas para cada sexo. A partir dessa perspectiva, o termo “gênero” passou a ser compreendido como uma categoria analítica capaz de revelar as relações de poder, a discriminação e a desigualdade que atravessam a vida das pessoas, permitindo discutir não apenas as experiências das mulheres, mas também as múltiplas formas de expressão e identidade que desafiam padrões rígidos.

O movimento feminista é, comumente, associado a três diferentes “ondas”, que representam momentos históricos plurais, marcados por reivindicações e avanços teóricos e políticos no que diz respeito aos direitos das mulheres.

A primeira onda do feminismo aconteceu entre o final do século XIX e o início do século XX, teve como principal pauta a luta por direitos civis e políticos, especialmente o direito ao voto feminino, ao estudo, à inserção em determinadas profissões, e à participação na vida pública. Esse período foi marcado pelo questionamento da exclusão das mulheres nos espaços de decisão e pela denúncia da desigualdade jurídica entre homens e mulheres. Essa onda foi fundamental para tornar visível a posição feminina, como questão social e política.

⁶ Movimento social e político marcado por lutas em prol dos direitos das mulheres.

Ainda neste período, destacaram-se figuras femininas como Olympe de Gouges⁷ (1748 – 1793) e Mary Wollstonecraft⁸ (1759 – 1797) cujas produções estabeleceram uma crítica sistemática à exclusão feminina dos direitos universais em vigência na época.

A segunda onda do movimento feminista emergiu na década de 1960, ampliou significativamente a discussão, ao omitir momentaneamente a igualdade política para pôr em foco as desigualdades vividas no cotidiano. Nesse novo contexto, passou-se a questionar as relações hierarquizadas de poder presentes na família, no trabalho e na sexualidade. Foi então, que se estabeleceu a distinção entre sexo e gênero, compreendendo o termo gênero como uma construção social e cultural.

No período em questão, também ganharam destaque estudos que problematizavam as relações de poder presentes na vida privada das mulheres, contribuindo para consolidar a distinção entre gênero e sexo, e para evidenciar como preceitos culturais moldam comportamentos desde a infância. Obras como “O segundo sexo” (1949), de Simone de Beauvoir⁹ (1908-1986), tiveram papel crucial ao afirmar que a condição feminina é socialmente construída, resumida na famosa afirmação de que “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

A terceira onda do feminismo surge então na década de 1990, trazendo críticas às afirmações de caráter geral presentes nas fases anteriores, incorporando debates sobre diversidade, classe social, sexualidade, identidade, raça e também a infância. Essa fase reconhece que não existe uma experiência feminina única e que as desigualdades se articulam a outras formas de opressão. O conceito de gênero passa, então, a ser entendido de maneira mais plural e relacional, considerando múltiplas vivências e circunstâncias.

Com os avanços tecnológicos, a corrente passou a integrar também os meios digitais, ampliando de forma significativa os espaços de atuação. Especialmente

⁷ Pseudônimo de Marie Gouze, foi uma ativista política e feminista de importante atuação na Revolução Francesa, responsável por escrever a “Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã”.

⁸ Escritora britânica, autora do livro “Uma defesa dos direitos da mulher”, em que defendia a igualdade de direitos das mulheres.

⁹ Escritora, filósofa, ativista política, feminista e social francesa. Desafiou os padrões de sua época, com obras que continuam a nortear debates sobre gênero.

após as Jornadas de Junho de 2013¹⁰, que marcaram um novo ciclo de participação política no Brasil, quando jovens mulheres passaram a se mobilizar politicamente por meio das redes sociais, articulando pautas diversas que vão além das desigualdades de gênero, incorporando questões de raça, classe, sexualidade, geração e outras formas de opressão.

Diferentemente de ondas anteriores, a quarta onda feminista não se caracteriza por uma agenda única ou homogênea, mas por uma pluralidade de feminismos que dialogam entre si, valorizam a horizontalidade organizacional que transitam entre o espaço virtual e as ruas, sem romper totalmente com estratégias e lutas históricas do movimento, mas ressignificando considerando demandas e contextos atuais.

Nesse sentido, o feminismo moderno não se manifesta de forma singular, consolidando-se como um movimento dinâmico, marcado pela multiplicidade de vozes e mobilização coletiva.

De acordo com Scott (1995), o gênero pode ser entendido como um princípio inerente às relações humanas, moldado não apenas nas diferenças percebidas entre os sexos biológicos, mas funcionando também como uma forma fundamental de expor relações de poder. Essa compreensão permite analisar como determinadas expectativas foram naturalizadas no cotidiano, influenciando a maneira como crianças são educadas e incentivadas a pensar e a agir.

Assim, práticas pedagógicas supostamente neutras, como a escolha de brinquedos ou a organização dos espaços de brincar, podem carregar significados que reforçam tais desigualdades.

No contexto da infância, a construção das concepções de gênero ocorre de maneira gradual. Desde muito cedo, as crianças observam comportamentos, escutam discursos e participam de interações que comunicam o que é esperado de meninos e de meninas.

Brinquedos, cores, linguagens e gestos são alguns dos elementos que atuam como mediadores nesse processo. Conforme destacado por Louro (2014), o gênero é aprendido nas relações sociais, sendo constantemente reafirmado ou questionado nas experiências cotidianas.

¹⁰ Uma série de manifestações populares de grande alcance que aconteceram no ano de 2013, no Brasil, iniciada por protestos do Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento tarifário do transporte público.

Na Educação Infantil, esse processo torna-se ainda mais evidente, pois é nesse espaço que muitas crianças veem e vivenciam, pela primeira vez, interações coletivas fora do ambiente familiar. As instituições de ensino, portanto, desempenham papel fundamental na socialização de gênero, seja ao reproduzir padrões tradicionais, seja ao possibilitar percursos mais igualitários.

Quando determinadas atividades ou objetos são associados a um único gênero, limita-se o repertório de experiências das crianças e reforçam-se estereótipos que podem impactar o desenvolvimento integral.

Pesquisas indicam que, ainda na primeira infância, as crianças já demonstram reconhecimento de categorias de gênero, manifestando preferências e comportamentos influenciados por expectativas sociais (Finco, 2010). No entanto, essas preferências nem sempre são espontâneas, mas resultado das múltiplas interações vivenciadas nos diferentes contextos sociais. Assim, ao restringir determinadas experiências com base no gênero, existe o risco de reduzir oportunidades de expressão.

Diante disso, refletir sobre gênero na infância implica reconhecer que as crianças são sujeitos em processo de construção da identidade, fortemente influenciados pelo meio social. Tal entendimento dialoga diretamente com a abordagem pikleriana, que reconhece a criança como ativa e capaz de construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Ao impor expectativas de gênero rígidas, contradiz-se esse princípio, pois limita a liberdade de exploração e a autonomia defendidas por Pikler.

Logo, compreender o gênero como uma construção social implica reconhecer que as desigualdades entre homens e mulheres são produzidas e reproduzidas em diferentes realidades e práticas sociais, desde as mais amplas até as mais cotidianas.

As contribuições do movimento feminista, ao longo de suas diferentes ondas, foram fundamentais para problematizar a naturalização dos papéis de gênero e ampliar o debate sobre direitos e estruturas de poder. Esse entendimento permite analisar como tais concepções se materializam em objetos, discursos e práticas, entre eles os brinquedos, que constituem importantes mediadores simbólicos na reprodução dos estereótipos de gênero, temática que será aprofundada na subseção seguinte.

3.2 Os brinquedos como expressão cultural e reprodução dos papéis de gênero

Os brinquedos possuem valor central nas experiências infantis e não podem ser compreendidos apenas como objetos destinados ao entretenimento. Eles são reproduções culturais que refletem, além dos significados sociais, concepções sobre corpo, comportamento e, de modo particular, sobre gênero.

Finco (2010) destaca que a Educação Infantil não se limita ao cuidado físico da criança, mas também educa seu corpo, que se forma e se organiza social e culturalmente. Gestos, movimentos e posturas são moldados por interações com adultos e colegas, seguindo padrões e valores da comunidade em que a criança está inserida.

Ao serem ofertados às crianças, os brinquedos comunicam, ainda que de forma implícita, mensagens sobre o que é socialmente aceito, contribuindo para a formação de identidades e para a naturalização de determinadas expectativas comportamentais.

Louro (2014) destaca que as diferenças de gênero são produzidas e reafirmadas por meio de ações cotidianas, discursos e objetos culturais, que, ao longo do tempo, passam a ser percebidos como naturais. Nesse sentido, os brinquedos funcionam como dispositivos pedagógicos informais, pois ensinam modos de sentir e se relacionar.

No cotidiano, bonecas, utensílios domésticos (figura 1) e objetos associados ao cuidado costumam ser direcionados às meninas, enquanto carrinhos (figura 2), bonecos de heróis, ferramentas e brinquedos ligados à força, à competição e ao movimento são frequentemente vinculados aos meninos. Essas associações reforçam estereótipos que delimitam possibilidades de experiência desde a infância.

Figura 1: Cozinha de brincar



Fonte: A autora (2025)

Figura 2: Menino brincando com carro



Fonte: A autora (2025)

Situações como direcionar as bonecas e brinquedos de cuidado às meninas, enquanto oferece blocos de montar ou jogos de movimento apenas aos meninos, comunicam, de modo não declarado, que determinadas formas de brincar são mais adequadas para um gênero do que para outro. Ainda que haja uma separação não intencional (figura 3), ela contribui para a naturalização de papéis sociais associados ao cuidado e à passividade feminina, em contraposição à ação e à iniciativa masculina.

Figura 3: Estante de bonecas de pano



Fonte: A autora (2025)

A organização dos espaços também contribui para a reprodução dessas distinções. A separação explícita ou implícita de brinquedos por gênero, assim como as intervenções adultas que incentivam ou desencorajam determinadas escolhas, podem limitar a exploração das crianças.

Por exemplo, diante de uma situação hipotética em que um menino escolhe brincar de boneca (figura 4), não é função da educadora reagir com reprovação ou emitir opiniões pessoais que desaprovem ou corrijam essa escolha. Comentários com associações como “é brinquedo de menina” ou “é coisa de menina”, bem como redirecionar a criança para outros objetos considerados “de menino”, acabam por reforçar os estereótipos e limitar a liberdade de expressão. Ao manifestar suas opiniões de forma deliberada, corre-se o risco de transformar uma experiência de brincadeira em um momento de constrangimento.

Figura 4: Menino brincando de boneca



Fonte: A autora (2025)

Brougère (2010) evidencia que o brinquedo é um objeto cujo significado não está apenas em sua materialidade, mas no modo como é apresentado, nomeado e legitimado nos contextos. Assim, o brincar torna-se um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual normas e valores são assimilados.

Tanto um menino quanto uma menina podem alimentar uma boneca, colocá-la para dormir, conversar ou simular uma rotina, atribuindo significados próprios à brincadeira. As diferenças que se observam nas formas de brincar não decorrem do gênero da criança, mas das oportunidades a que elas tiveram acesso. Quando uma criança brinca de boneca ela exercita a imaginação e a linguagem simbólica, demonstrando que essas competências não são próprias de um gênero específico, mas fazem parte do desenvolvimento humano.

Além disso, a indústria cultural exerce forte influência na produção e circulação dos brinquedos, principalmente por meio de propagandas, utilizando cores, personagens e narrativas que reforçam modelos tradicionais de feminilidade e masculinidade.

A predominância do rosa e do roxo associados à delicadeza, à obediência, à passividade e à maternidade (figura 5), e do azul e verde relacionados a coragem, proteção e racionalidade (figura 6), exemplificam como padrões de gênero são incorporados aos objetos destinados às crianças.

Figura 5: Imagem publicitária de boneca infantil



Fonte: Segan Toy Collector. *Comercial | Baby Alive Hora do Xixi | Hasbro* (2015). YouTube, 2020. Disponível em: https://youtu.be/n2PzloiA9dQ?si=H052aj9_S4JuSl-U. Acessos: 14 dez. 2025.

Figura 6: Imagem publicitária de armamento de brinquedo



Fonte: Hasbro. *Nerf Zombie Strike – 'Brainsaw' Official T.V. Spot*. YouTube, 2016. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=VTCVnXWuuyg>. Acessos: 14 dez. 2025.

Essas representações contribuem para a consolidação de expectativas diferenciadas, que podem impactar o desenvolvimento emocional, social e simbólico da criança.

Em consonância com Lins, Machado e Escoura (2016, p. 16),

quando generalizações como essas são repetidas em casa, na igreja, na televisão, na escola ou nas diversas situações do dia a dia, reafirmam-se normas de gênero. Toda vez que uma pessoa diz “isso é coisa de menina”, “mulher é assim” ou “homem não faz isso”, não está apenas justificando comportamentos a partir da diferença entre os sexos, mas também está ensinando como ela e toda a sociedade esperam que homens, mulheres, meninas e meninos se comportem e limitando suas possibilidades de existir no mundo.

Assim, entender o gênero como uma construção relacional nos permite reconhecer o impacto de ações cotidianas, desde a escolha dos brinquedos e do

espaço de brincar, até as formas de intervir nas brincadeiras, e no cuidado com a criança.

No âmbito legislativo brasileiro, o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**¹¹, por meio da Lei nº 8.069/1990 reafirma o princípio da proteção integral, reconhecendo a criança como detentora de direitos e vulnerável a práticas que possam comprometer seu desenvolvimento. Diante desse contexto, destaca-se ainda a Resolução nº 163/2014 do **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)**¹², que caracteriza como abusiva a comunicação mercadológica voltada diretamente às crianças, incluindo o uso de personagens, cores e narrativas que induzam ao consumo.

Tais artefatos reforçam que a publicidade de brinquedos não é neutra, e deve ser analisada criticamente, uma vez que ao associar produtos a modelos rígidos de gênero, contribui para a reprodução dos estereótipos e das desigualdades.

Portanto, reconhecer os brinquedos como expressões culturais também admite espaço para problematizações e transformações. Quando as educadoras passam a questionar as associações naturalizadas entre brinquedos e gênero, tornam-se possíveis práticas que ampliem as experiências e promovem maior imparcialidade. A oferta de materiais diversos, não estereotipados e acessíveis a todas as crianças favorecem um brincar, no qual cada sujeito pode explorar diferentes formas, sem restrições impostas por normas de gênero.

Perceber o papel dos brinquedos na reprodução dos estereótipos de gênero implica assumir uma postura crítica frente às práticas cotidianas, reconhecendo que o brincar é também um espaço de formação. À luz dessas reflexões teóricas, a próxima seção dedica-se à análise do cenário da pesquisa, apresentando o campo de estudo, de modo a articular os referenciais discutidos com a realidade investigada.

¹¹ Principal conjunto de normas jurídicas sobre a proteção integral de crianças e adolescentes, no Brasil.

¹² Principal órgão controlador de políticas sobre a infância, no Brasil, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

4 A CRECHE DO CENTRO COMO ESPAÇO DE PESQUISA E REFLEXÃO

O Centro Integral de Educação Infantil - Creche do Centro é o espaço onde este trabalho se ancora e ganha sentido. O campo de pesquisa não é compreendido apenas como cenário de observação, mas como um território vivo, atravessado por relações, gestos, escolhas e silêncios que revelam concepções de infância e de gênero presentes no dia a dia da Educação Infantil.

O trabalho pedagógico desenvolvido na creche fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ¹³(DCNEI, 2010), bem como nas normativas nacionais e estaduais, como a Base Nacional Comum Curricular ¹⁴(BNCC, 2017) e o Documento Curricular do Território Maranhense¹⁵ (DCTMA, 2019). Além desses referenciais, a proposta busca inspirações na abordagem Pikler, na experiência italiana de Reggio Emilia¹⁶ e na compreensão de diferentes modalidades do brincar, com destaque para o brincar heurístico, valorizando a autonomia, a exploração livre e o protagonismo infantil.

A partir dessa vivência institucional e pedagógica, a subseção 4.1 apresenta a caracterização da creche enquanto campo de pesquisa, abordando seus espaços, rotinas e os princípios que orientam o trabalho pedagógico. Já a subseção 4.2 dedica-se à análise das respostas da coordenadora pedagógica e das professoras da instituição, considerando suas percepções e posicionamentos em relação aos estereótipos de gênero na Educação Infantil, especialmente no que se refere aos brinquedos e às práticas de brincar.

4.1 Caracterização do Centro Integral de Educação Infantil – Creche do Centro e o contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no CIEI – Creche do Centro, creche pública, que funciona sob a administração da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), desde o ano de 2022. A instituição atende à etapa da

¹³ Documento normativo que orienta a organização, o funcionamento e as práticas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil.

¹⁴ Define direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, a fim de assegurar uma formação comum em todo o território brasileiro.

¹⁵ É a adaptação da BNCC no contexto do estado do Maranhão, considerando as especificidades sociais e culturais locais.

¹⁶ Abordagem educacional, nascida na Itália pós-guerra, que vê a criança como protagonista, potente e cheia “linguagens”, centrada na escuta, exploração e construção colaborativa do conhecimento.

Educação Infantil, contemplando bebês a partir de 1 ano de idade e crianças bem pequenas de até 3 anos e 11 meses.

O contato com o campo iniciou-se durante o estágio em Docência da Educação Infantil, durante os meses de janeiro a fevereiro de 2025, e posteriormente durante o estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, desenvolvido entre os meses de maio e julho de 2025, período em que ocorreram as observações do cotidiano institucional. Posteriormente, em dezembro de 2025, foram aplicados questionários junto à equipe pedagógica, compondo o material empírico deste estudo.

A creche funciona em um casarão reformado e tombado, que preserva sua fachada e estrutura arquitetônica original, adaptado para atender às especificidades das crianças. O espaço físico conta com seis salas de referência, uma sala multiuso, banheiros infantis e adultos, sala de educadoras, duas salas destinadas ao bem-estar e saúde, além de espaços destinados ao brincar e ambientes externos, como refeitório, caixa de areia e jardim.

A organização institucional inclui uma gestora geral, uma gestora pedagógica e uma gestora administrativa. Duas salas de referência do berçário (com duas adultas de referência em cada sala) e duas salas de referência das creches 1 e 2 (com três adultas de referência em cada sala), além do apoio de uma equipe de saúde e de outros colaboradores, como profissionais da cozinha, apoio operacional e serviços gerais.

A rotina da creche é organizada de modo a respeitar o tempo e o ritmo das crianças, não sendo rigidamente marcada por horários pré-definidos. Os momentos do dia incluem a acolhida, o contexto externo, o lanche da manhã, o contexto na sala de referência, os momentos de higiene, almoço e descanso, o lanche da tarde, as brincadeiras livres na sala de referência e a saída.

As transições entre esses momentos acontecem de forma flexível, evitando interrupções das atividades em função das demandas adultas, priorizando a continuidade das experiências das crianças.

A seguir, apresento algumas imagens e considerações da Creche do Centro, com o objetivo de melhor ilustrar a organização destes espaços, e de que modo ele foi planejado para atender às necessidades das crianças.

Fachada da Creche do Centro

A creche fica localizada na Rua Rio Branco, nº404, no Centro de São Luís – MA. Inaugurada no ano de 2022 como parte do programa “Nosso Centro”, que visa requalificar imóveis históricos da região central da cidade, preservando sua identidade original, e atribuindo novos usos ao espaço

Figura 7: Fachada da Creche do Centro



Fonte: A autora (2025)

Sala multiuso

A sala multiuso é destinada ao desenvolvimento de atividades com contextos diversificados, além de formações, atividades coletivas que demandam maior amplitude de espaço e encontros, tratando-se de um ambiente flexível.

Figura 8: Contexto fantasias



Fonte: A autora (2025)

Figura 9: Contexto cozinha

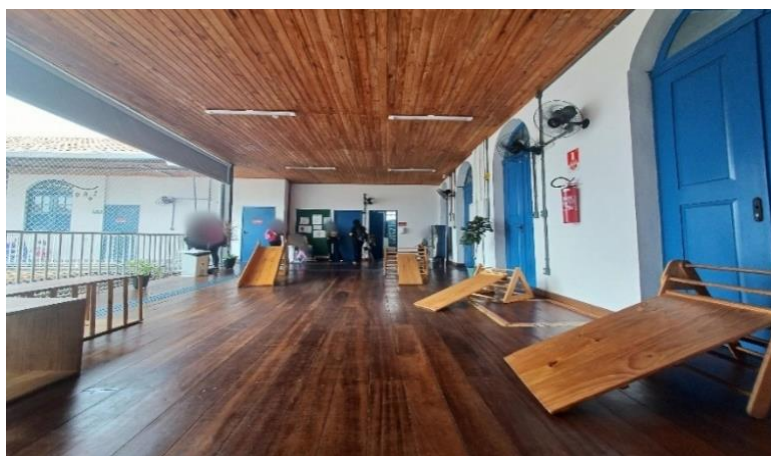


Fonte: A autora (2025)

Salão de entrada

Além de funcionar como um espaço transitório e de espera, encontram-se brinquedos de madeira dispostos de maneira acessível para as crianças, que podem explorar livremente enquanto passam pelo salão, que dá acesso ao corredor das salas de referência, e bem-estar.

Figura 10: Salão de entrada



Fonte: A autora (2025)

Figura 11: Brinquedos de madeira



Fonte: A autora (2025)

Banheiro Infantil

Os banheiros infantis seguem um padrão de modo a favorecer a autonomia e a participação das crianças nos momentos de higiene, com mobiliário adequado às suas estaturas.

Figura 12: Banheiro infantil



Fonte: A autora (2025)

Figura 13: Trocador



Fonte: A autora (2025)

Salas de bem-estar e saúde

São utilizadas para atender tanto as necessidades físicas das crianças, quanto para cuidados preventivos. Contando com profissionais de enfermagem, assistência social, nutrição e medicina.

Salas de referência

As salas de referência são os espaços onde as crianças passam a maior parte do dia, é onde convivem, interagem com outras crianças e com as adultas de referência, bem como brincam e fazem uso dos brinquedos e materiais. A creche

conta com 6 salas divididas em Berçários A e B, Creches 1 A e 1B e Creches 2 A e 2B.

Figura 14: Corredor de acesso às salas de referência



Fonte: A autora (2025)

Figura 15: Sala de referência



Fonte: A autora (2025)

Refeitório

Espaço destinado às refeições, onde as crianças são acompanhadas pelas adultas de referência.

Figura 16: O refeitório



Fonte: A autora (2025)

Espaço externo

No ambiente externo, a creche conta com uma área de jardim e outra com uma grande caixa de areia, que possibilitam diversas experiências sensoriais e corporais.

Figura 17: O jardim



Fonte: A autora (2025)

Figura 18: A caixa de areia



Fonte: A autora (2025)

Figura 19: Brinquedos na caixa de areia



Fonte: A autora (2025)

Os espaços da creche dialogam diretamente com as abordagens pedagógicas vigentes e na valorização do brincar como eixo central. Desde o piso de madeira, que favorece a estabilidade e a segurança nos movimentos, até a organização dos ambientes, com materiais e mobiliário acessível, sustentando a autonomia das crianças.

A presença dos materiais não estruturados, comuns e de madeira asseguram o brincar heurístico que, para Goldschmied e Jackson (2006 *apud* Meirelles 2016, p. 27), “é um termo que ‘serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo’”, logo, esse tipo de brincar favorece a criança investigar e descobrir o mundo a partir de suas iniciativas (figura 20).

Figura 20: Proposta do brincar heurístico na vertical



Fonte: A autora (2025)

A partir deste panorama, tornou-se possível avançar para a análise das percepções das educadoras que atuam diretamente no cotidiano da creche. Assim, a subseção 4.2 apresenta as respostas da gestora pedagógica e de professoras, buscando compreender como elas se posicionam diante de questões de gênero, que podem surgir especialmente durante a manipulação de brinquedos e dos momentos de brincar.

4.2 Percepções docentes: reflexões sobre o cuidar, o brincar e o gênero

Nesta subseção são apresentadas e analisadas as respostas da coordenadora pedagógica e de cinco professoras das creches 1 e 2, obtidas por meio de questionários aplicados individualmente. As respostas das participantes possibilitam compreender como as questões relacionadas aos estereótipos de gênero se manifestam no cotidiano da Educação Infantil, especialmente no que se refere aos brinquedos e às proporcionadas pelas adultas de referência.

As respostas serão discutidas com base nos referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores, considerando que as concepções das profissionais de educação exercem influência direta sobre as práticas pedagógicas e sobre as experiências vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, as respostas não

são compreendidas de forma isolada, mas situadas em um contexto educacional específico, atravessado por propostas pedagógicas e concepções construídas sobre gênero e infância.

As respostas serão apresentadas de maneira a preservar o anonimato das participantes, identificadas por categorias como gestora pedagógica e professoras com nomes fictícios, permitindo a construção de uma reflexão que reconhece desafios e possibilidades no enfrentamento dos estereótipos de gênero na Educação Infantil.

Inicialmente, com o objetivo de contextualizar as participantes da pesquisa, apresento um quadro contendo informações referentes a identificação, formação acadêmica e atuação profissional.

Quadro 2: Formação e atuação profissional das participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA CRECHE	TURMA/FAIXA ETÁRIA QUE TRABALHA ATUALMENTE
Alana	Graduação em Pedagogia (UFMA ¹⁷); Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEB ¹⁸ /UFMA);	22 anos	4 anos	Gestão pedagógica
Bruna	Graduação em Pedagogia	14 anos	4 anos	Professora da Creche 1/ crianças de 2 anos
Carla	Graduação em Pedagogia	8 anos	4 anos	Professora da Creche 1/

¹⁷ Universidade Federal do Maranhão

¹⁸ Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

				crianças de 2 anos
Diana	Letras – Literatura brasileira e portuguesa	12 anos	4 anos	Professora da Creche 1/ crianças de 2 anos
Ester	Graduação em Pedagogia	16 anos	4 anos	Professora da Creche 2/ crianças de 3 anos
Fernanda	Graduação em Pedagogia; Pós graduada em AEE ¹⁹ , Psicopedagogia e Supervisão Escolar	10 anos	4 anos	Professora da Creche 2/ crianças de 3 anos

Fonte: Organizado pela autora (2025)

O quadro evidencia o perfil das participantes, revelando que se trata de um grupo de educadoras com ampla experiência e formação predominante em Pedagogia, incluindo trajetórias de formação continuada e aperfeiçoamento. O tempo de atuação na creche, comum a todas, mostra que elas compartilham de um mesmo contexto institucional, e uma equivalência consolidada à proposta pedagógica.

Para melhor organização e análise, as respostas das participantes aos questionamentos serão apresentadas com base em três eixos, dos quais a delimitação ocorreu a partir de um processo gradual de aproximação com os registros coletados. Inicialmente, realizou-se a leitura integral das respostas aos questionários, buscando apreender os sentidos gerais e identificar elementos recorrentes no discurso das participantes. Em seguida, esses elementos foram relacionados aos objetivos específicos da pesquisa e ao referencial teórico adotado, permitindo o agrupamento das falas conforme afinidades temáticas. Desse movimento analítico emergiram os três eixos centrais, que sintetizam os principais núcleos presentes nas respostas e orientam a interpretação dos dados.

¹⁹ Atendimento Educacional Especializado

O **primeiro eixo** aborda as respostas sobre as concepções de infância a partir dos princípios da abordagem pikleriana, que orienta o trabalho pedagógico. O **segundo eixo** discute a organização dos brinquedos, autonomia do brincar e a relação observada com as expectativas de gênero, considerando as impressões das participantes sobre escolha e uso de brinquedos pelas crianças. Por fim, o **terceiro eixo**, expõe as intervenções das adultas realizadas especialmente diante de situações que envolvam gênero, no cotidiano da creche.

As concepções de infância a partir dos princípios da abordagem pikleriana

De modo geral, as perspectivas das educadoras evidenciam que as concepções de infância que orientam o trabalho pedagógico na creche estão diretamente relacionadas ao reconhecimento da criança como sujeito ativo, protagonista e competente. Ao serem questionadas sobre os aspectos que consideram mais importante no trabalho com as crianças pequenas, e como percebem a importância da autonomia, do movimento livre e do respeito, elas destacaram o protagonismo e o respeito como pilares estruturantes.

Nesse sentido, a gestora pedagógica afirma que:

Os princípios da abordagem Pikler, nos sensibilizam para a desconstrução de aspectos relacionais etaristas e verticalizados da relação adulto-criança. O respeito, a forma como nos colocamos em cooperação com bebês que querem agir e precisam ter suas ações valorizadas.

De modo semelhante, a professora Carla destaca:

O cuidado com vínculos, escuta sensível, respeito ao tempo da criança e a garantia de um ambiente seguro e acolhedor [...]. Esses princípios são fundamentais, pois permitem que a criança construa confiança em si mesma, conheça seu corpo e se desenvolva de forma segura e confiante.

Essas falas dialogam com os ensinamentos de Pikler, que compreende a criança pequena como capaz de agir a partir de suas iniciativas, desde que esteja em um ambiente seguro e sustentado por relações respeitadas. Para Pikler, as ações do adulto não são as de dirigir as ações, mas de observar e garantir as condições adequadas.

Para a professora Diana, essas medidas “são percebidas através das ações das crianças quando tentam iniciativas, quando se tem poucas intervenções, através das conquistas motoras e ao respeitar o tempo”. Ao valorizar a participação infantil,

as educadoras indicam uma prática alinhada à proposta institucional da creche, ainda que haja desafios cotidianos.

A confiança na iniciativa infantil manifesta-se quando o adulto observa antes de intervir, respeita o tempo de exploração, reconhece as tentativas das crianças e permite que elas experimentem o movimento e o brincar de forma livre. Do mesmo modo, o cuidado com os vínculos aparece na forma como as educadoras se colocam próximas, disponíveis e atentas, garantindo segurança sem controlar as ações.

Essas práticas cotidianas revelam a presença concreta dos princípios da abordagem pikleriana no fazer pedagógico da creche, evidenciando que a teoria discutida na Seção 2 não permanece apenas no campo conceitual, mas orienta modos de observar, cuidar e se relacionar com as crianças pequenas.

Organização dos brinquedos, autonomia e as expectativas de gênero

As professoras evidenciaram ainda como a organização dos brinquedos no cotidiano exerce influência direta sobre as experiências do brincar, uma vez que as escolhas relacionadas ao acesso, à disposição, e ao tipo de material são intencionalmente distribuídas.

Quanto à organização dos brinquedos, a gestora pedagógica destaca:

As professoras selecionam materiais não estruturados para organização conforme o processo de observação das ações das crianças. Quais e quantos materiais são planejados para aplicação da exploração pelo brincar em diferentes propostas (jogo simbólico, construção envolvendo o brincar heurístico, etc...).

Por sua vez, as professoras relatam como os brinquedos são disponibilizados nas salas e nos espaços comuns da creche, mencionando critérios como variedade e interesse das crianças.

A professora Ester, ao responder como ocorre a escolha e a organização dos brinquedos em sua turma, e que critérios são considerados ao oferecer brinquedos às crianças, afirma:

Escolho brinquedos que sejam seguros, duráveis e adequados a idade e habilidade da criança. Os brinquedos são organizados de forma que as crianças possam facilmente alcançar e guarda-los”, [quanto à autonomia ela acrescenta ainda:] “permito que as crianças façam escolhas e tomem decisões. Valorizo cada criança, respeitando suas necessidades.

Para as mesmas perguntas, a professora Fernanda evidencia: “Quando os brinquedos ficam ao alcance das crianças, em cestos, prateleiras baixas, elas podem escolher o que querem brincar, fortalecendo a decisão de escolhas”. Esse processo contribui para o fortalecimento da confiança em si mesmas, além da ampliação da capacidade de resolver situações de forma independente.

Ao tratarem da disposição de materiais, e responderem se observam diferenças nas escolhas de brinquedos entre meninos e meninas, as professoras apontam que, mesmo de forma sutil, as atribuições de gênero podem atravessar o uso dos brinquedos.

A gestora pedagógica aponta:

Os brinquedos são disponibilizados para acesso de meninos e meninas. Contudo, às vezes temos que realizar intervenções pois as crianças, principalmente as das Creches 2 de 3 e 4 anos, falam coisas realizando essa distinção. Principalmente isso acontece quando querem realizar divisão de propostas como jogar bola só meninos. Percebemos que algumas crianças escutam em suas famílias orientações sobre ações do brincar diferenciado para cada gênero.

A professora Ester sinaliza: “Sim. Influências culturais, interesses individuais, oportunidades. O importante é oferecer uma variedade de opções e incentivar a exploração, respeitando as preferências de cada criança”. A professora Carla confirma: “Muitas vezes influenciadas pelo contexto social e cultural, mais do que por interesses naturais das crianças”.

A professora Bruna sinaliza: “Meninos tendem a escolher brinquedos de movimento e construção, e meninas, os de cuidado e faz de conta”. Nessa perspectiva, os brinquedos não apenas revelam valores dos grupos sociais em que as crianças estão inseridas, mas também participam da produção de normas, quando a gestora expõe que algumas crianças tendem a querer agrupar apenas meninos para jogar bola.

A disponibilização de materiais simples, variados e acessíveis, sem direcionamentos prévios ou associações de gênero, favorece que as crianças conduzam suas explorações a partir de seus próprios interesses. Observa-se que essa forma de organização revela uma postura de confiança nas iniciativas infantis, uma vez que as educadoras acompanham o brincar por meio da observação atenta, intervindo apenas quando necessário. Tal prática aproxima-se da concepção de

Emmi Pikler de que a aprendizagem ocorre pela ação espontânea da criança, desde que o adulto assegure condições seguras e respeitosas.

Intervenções pedagógicas diante das questões de gênero

As respostas das participantes indicam que as intervenções relacionadas às questões de gênero ocorrem principalmente por observação constante dos momentos de brincar, organização dos materiais e das conversas contínuas com as crianças. Elas destacam que os brinquedos e materiais são disponibilizados sem divisões estereotipadas, buscando garantir às crianças o acesso a uma variedade de materiais e possibilidades de brincar.

Nesse sentido, quando questionadas como costumam agir quando essas diferenças aparecem, a professora Ester explica:

Quando essas diferenças aparecem, eu costumo agir de forma cuidadosa e reflexiva, observo e respeito, ofereço opções. Incentivo a diversidade, enfatizo a importância do processo de aprendizado e da diversão, em vez do resultado final.

A professora Carla afirma: “Intervenho de forma sutil, ampliando as possibilidades de brincadeiras, oferecendo diferentes materiais às crianças e evitando reforçar estereótipos, sempre respeitando as escolhas individuais”. Fica evidente nas falas das educadoras, a importância de oferecer uma variedade de materiais e de manter o olhar atento para não intervir de forma equivocada ou indevida.

Outro questionamento que foi levantando, refere-se às orientações da gestão de creche para práticas relacionadas à igualdade de gênero. Sob essa perspectiva, a gestora pedagógica expõe: “A formação sempre envolve a potencialidade dos materiais e a importância de desconstruirmos possíveis concepções de gêneros estereotipadas”. Em conformidade, a professora Ester destaca:

Acompanhamos e avaliamos as práticas para garantir que estejam alinhadas com os princípios de igualdade de gênero. O objetivo é criar um ambiente que valorize e promova a igualdade de gênero desde a infância.

Por fim, quando questionadas sobre o que considera essencial para promover um brincar livre de estereótipos e mais inclusivo, a gestora pedagógica estima:

A organização de brinquedos e materiais para um brincar livre, no qual ao serem percebidos comportamentos que precisam de intervenção, os adultos possam intervir de forma respeitosa e contínua. Outra ação é alcançar as famílias, discutindo essas

questões também com os responsáveis das crianças. Manter uma reflexão aberta com os profissionais sobre a importância das intervenções no cotidiano da jornada educativa.

A professora Bruna, acrescenta: “Oferecer brinquedos diversos, organizar espaços sem divisões de gênero, respeitar a escolha das crianças, evitar rótulos e intervir com diálogo quando surgem estereótipos, promovendo o brincar livre inclusivo”. As participantes apresentam concepções que ultrapassam ações pontuais, evidenciando a intencionalidade pedagógica presente em suas práticas.

Para a professora Carla:

É essencial garantir um ambiente acessível e sem rótulos, materiais oferecidos de forma igualitária, permitindo que todas as crianças explorem livremente, façam escolhas e brinquem segundo seus interesses, sem estereótipos de gênero.

Em concordância, a professora Fernanda expõem que é essencial: “Organizar e criar ambientes que possam ser explorados sem restrições”, como consideração final, a professora Ester afirma: “Juntos podemos criar um espaço onde todas as crianças se sintam livres para ser quem são”. As educadoras reconhecem a importância da organização dos materiais sem divisões por gênero, da oferta variada de brinquedos e da presença atenta do adulto como elementos centrais para a superação de estereótipos no contexto da primeira infância.

Ao mesmo tempo, as respostas revelam que esse processo é contínuo e exige reflexão permanente, formação contínua e diálogo coletivo, indicando que a promoção de um brincar sem estereótipos não se constrói de forma imediata, mas no exercício cotidiano de práticas conscientes e intencionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a mediação pedagógica no uso de brinquedos na Educação Infantil, considerando a abordagem de Emmi Pikler, e suas implicações para a superação dos estereótipos de gênero, a partir de uma pesquisa realizada no CIEI - Creche do Centro, em São Luís - MA.

Ao longo do percurso teórico, buscou-se compreender de que maneira os brinquedos, a organização dos espaços de brincar e as intervenções adultas podem contribuir para a (des)construção das experiências infantis, reforçando papéis de gênero historicamente naturalizados, ou abrindo possibilidades para vivências mais plurais e inclusivas.

A fundamentação teórica permitiu evidenciar como a abordagem pikleriana constrói princípios que reconhecem a criança como sujeito competente, ativa e capaz de construir conhecimentos por meio da experiência autônoma, do movimento livre e das relações afetivas estáveis.

Diante disto, os brinquedos e materiais surgem com objetos importantes na mediação do desenvolvimento infantil, não por dirigirem a ação a criança, mas por sustentarem processos de descoberta, imaginação e autoria. Quando esses materiais são acessíveis e não estruturados, ampliam-se as possibilidades de experimentação e reduzem as exigências simbólicas associadas às expectativas de gênero.

A discussão sobre os estereótipos de gênero evidenciou que os brinquedos nem sempre são neutros, pois carregam significados culturais que comunicam, desde muito cedo, normas e expectativas sociais para meninos e meninas. Autoras como Louro, Finco e Brougère contribuíram para compreender que essas distinções são socialmente construídas e reproduzidas nas práticas cotidianas, principalmente nos contextos familiares, e reforçadas nos contextos educativos.

A associação recorrente de bonecas ao cuidado feminino e de carrinhos ou armas à ação masculina exemplifica como o brincar pode ser atravessado por discursos que limitam a liberdade de escolha das crianças.

A análise da pesquisa de campo revelou que a Creche do Centro apresenta uma proposta pedagógica alinhada às normativas nacionais e estaduais, dialogando com a abordagem Pikler, a experiência Reggio Emilia e o brincar heurístico. A organização dos espaços, a escolha dos materiais e a valorização da autonomia

infantil demonstram um compromisso com práticas que respeitam o tempo da criança. Os ambientes, desde o piso até os espaços externos, foram pensados como territórios de exploração, movimento e descoberta, evidenciando uma coerência entre concepção pedagógica e prática cotidiana.

No que se refere às percepções das educadoras e da gestora pedagógica, os dados indicam uma compreensão sensível acerca da importância do brincar livre, da autonomia e da oferta de materiais diversos. As participantes reconhecem que a organização dos brinquedos, a ausência de divisões redigidas por gênero, as intervenções contínuas necessárias, o diálogo aberto com as crianças constituem estratégias fundamentais para evitar a reprodução de estereótipos.

Destaca-se ainda o entendimento de que o papel da educadora não é direcionar escolhas, mas observar, garantir segurança e sustentar experiências que respeitem os interesses das crianças.

Além disso, o estudo também evidencia que a superação dos estereótipos de gênero não se dá de forma automática, ela exige reflexão constante, formações e intencionalidade. As práticas educativas são influenciadas por concepções pessoais, culturais e sociais que demandam revisão permanente, especialmente no que diz respeito às expectativas dirigidas aos corpos e às brincadeiras das crianças pequenas.

Entretanto, apesar das contribuições apresentadas, este estudo possui limitações que precisam ser consideradas. A pesquisa contou com um número restrito de participantes, sendo uma gestora pedagógica e cinco educadoras, todas inseridas em um mesmo contexto institucional, o que impossibilita generalizações. Além disso, as análises realizadas refletem exclusivamente as percepções das profissionais da creche, não contemplando outros sujeitos igualmente relevantes no processo educativo, como as famílias. Nesse sentido, investigações futuras com amostras mais amplas, incluindo a participação das famílias, podem produzir dados mais aprofundados, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das relações, especialmente no contexto da abordagem Pikler.

Contudo, conclui-se que os brinquedos, quando inseridos em uma proposta pedagógica fundamentada no respeito à infância e na autonomia, podem se tornar potentes aliados na construção de um brincar mais livre e abrangente. A abordagem Pikler oferece importantes contribuições para esse debate, ao deslocar o olhar

adulto controlador para a confiança na competência da criança, criando condições para que meninos e meninas experimentem, cuidem e imaginem sem restrições impostas por expectativas de gênero.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões no campo de Gênero, incentivando educadoras/es, gestoras/es e pesquisadoras/es a problematizarem suas práticas e reconhecerem o brincar como um espaço legítimo de formação humana, identidade e diversidade. Ao valorizar a infância em sua pluralidade, reafirma-se o compromisso com uma educação que respeita e potencializa as múltiplas formas de ser criança.

REFERÊNCIAS

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita*. São Paulo: Omnisciência, 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)*. Resolução nº 163, de 13 de março de 2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 abr. 2014.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FALK, Judit (org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2022.

FALK, Judit (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*. São Paulo: Omnisciência, 2021.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, gênero e brincadeiras*. São Paulo: Cortez, 2010.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. *As origens do brincar livre*. São Paulo: Omnisciência, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1999.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

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

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Luís: SEDUC/MA, 2019.

MEIRELLES, Darciana da Silva. *Brincar heurístico: a brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152904>. Acessos em: 20 dez. 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. 138 p.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOARES, Suzana Macedo. *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. São Paulo: Omnisciência, 2020.

TARDOS, Anna. *Autonomia e/ou dependência*. In: FALK, Judit (org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2022. p. 56 – 65.

APÊNDICE A – Modelo de questionário aplicado com educadoras da creche



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS CURSO DE PEDAGOGIA

Roteiro de questionário aplicado com Educadora(s) da Educação Infantil

TÍTULO DA PESQUISA: BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta de superação dos estereótipos de gênero na abordagem de Emmi Pikler

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo de atuação na Educação Infantil:
5. Tempo de trabalho na Creche do Centro:
6. Turma e/ou faixa etária em que trabalha atualmente:

PERGUNTAS

1. Quais aspectos você considera mais importantes no trabalho com crianças pequenas?
2. De que forma as ideias de Pikler se relacionam com a sua prática na creche?
3. Como você percebe a importância da autonomia, do movimento livre e do respeito em seu trabalho com as crianças?
4. Como ocorre a escolha e a organização dos brinquedos em sua turma? Que critérios são considerados ao oferecer brinquedos às crianças?
5. Você acredita que o modo como os brinquedos são apresentados influencia a autonomia das crianças? De que forma?
6. Os brinquedos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? De que forma?

7. Você observa diferenças nas escolhas de brinquedos entre meninos e meninas?
8. Quando essas diferenças aparecem, você costuma agir ou intervir? Se sim, de que forma?
9. Já presenciou situações em que uma criança foi questionada ou criticada por brincar com algo considerado “de outro gênero” ?
10. A equipe gestora/pedagógica discute ou orienta práticas relacionadas à igualdade de gênero na creche?
11. Você acredita que os brinquedos podem contribuir para reforçar estereótipos de gênero? Como?
12. O que considera essencial para promover um brincar livre de estereótipos e mais inclusivo?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o/a Sr./Sr.^a para participar da Pesquisa com o título preliminar “BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta de superação dos estereótipos de gênero na abordagem de Emmi Pikler”, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosa Maria Maranhão Gomes que tem como objetivo analisar a mediação pedagógica no uso de brinquedos na Educação Infantil, considerando a abordagem de Emmi Pikler, e suas implicações para a superação dos estereótipos de gênero. Sua participação é voluntária e dar-se-á por meio de questionário, cujo conteúdo será registrado. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos previsíveis para as participantes. Em caso de desconforto, a participação pode ser suspensa a qualquer momento, caso seja desejado. Se o/a Sr./Sr.^a aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a produção científica na área de Gênero. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr./Sr.^a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O/a Sr./Sr.^a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr./Sr.^a tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcida pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o/a Sr./Sr.^a poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço de e-mail: gomes.rosa@discente.ufma.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado/a sobre a natureza da pesquisa e porque a pesquisadora precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

São Luís, MA ____/____/____