

GÊNERO E BRINCADEIRA: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR DIRECIONADO NO AMBIENTE ESCOLAR

Karina Pereira Gonçalves¹
Elizama Silva Pereira²
Joyce Otânia Ribeiro³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como o brincar das crianças, direcionado pelos adultos no contexto escolar a partir das expectativas sociais, contribui para a construção de normas de gênero na infância, a partir das perspectivas teóricas de Guacira Lopes Louro, David Le Breton e Michael Foucault. Busca-se compreender de que forma meninos e meninas são incentivados a participar de brincadeiras voltados para o seu gênero biológico e como essa diferenciação é resultado de construções culturais de seu meio. A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com base em estudos sobre gênero, educação e brincadeiras. A análise busca considerar como brinquedos e atividades lúdicas tradicionalmente associados a cada gênero são marcadas por relações de poder e reforçam expectativas sociais, limitando possibilidades e reproduzindo desigualdades. Os resultados da pesquisa indicam que a categorização das brincadeiras impacta a formação das identidades de gênero desde a infância, influenciando as relações sociais e profissionais futuras. Portanto, compreender e problematizar essa prática no contexto educacional é essencial para promover um ambiente mais inclusivo, em que a brincadeira seja um espaço de experimentação e criatividade, sem restrições impostas por normas de gênero.

Palavras-chave: Educação, Brincar, Gênero.

INTRODUÇÃO

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (Louro, 2003, p. 157).

Iniciamos a presente discussão com a passagem acima, da renomada autora Guacira Lopes Louro, considerando ser este um ponto de grande relevância para incitar reflexões iniciais acerca da temática central desse estudo: a relação entre gênero e brincadeira, com ênfase no contexto escolar. Compreendemos que a relação entre gênero, brincadeira e educação exige compreender um vasto repertório de questões que estão entranhados nos aspectos culturais e sociais da sociedade vigente. Conforme aponta a

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, autorprincipal@email.com;

² Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, coautor1@email.com;

³ Orientadora do Trabalho. Doutora em Educação. Docente na Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) na Universidade Federal do Pará - UFPA, coautor2@email.com;



autora acima, a escola reproduz uma lógica de segregação e construção de normas sociais que separaram os sujeitos por grupos, e assim, as próprias práticas educativas cotidianas, isto é, as relações que se estabelecem no contexto educacional, podem se constituir enquanto mecanismos de reprodução dessa lógica segregacionista e excludente.

Os três elementos aqui referendados estão entrelaçados e fazem parte da formação das crianças enquanto sujeitos sociais, a partir da relação com o outro e com o meio, haja vista que é nos processos de socialização e formação da identidade que as crianças constroem “práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos.” (Kishimoto, Ono, 2008, p. 210). É inegável que o meio social e cultural implica diretamente nos modos de ser, de se constituir e produzir as formas de “ser criança”. Se partimos de uma perspectiva foucaultina, trata-se de uma formação de subjetividades que atuam a partir de estruturas de poder que se exerce em todas as relações sociais, inclusive no contexto escolar e nas relações entre gênero e o brincar.

Para Foucault, o poder não é coercitivo, mas sim produtivo; “o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (Foucault, 2014. p. 103). Nessa perspectiva, devemos considerar como esse poder se exerce nas relações de gênero que se estabelecem dentro do contexto escolar, especificamente nos brincames que são aprendidos e direcionados por adultos.

Para além disso, de acordo com Le Breton (2020), a partir do meio social, a criança perpassa por uma alfabetização emocional própria e coletiva, que se constitui sócio e historicamente determinada.

Nessa perspectiva, este trabalho busca responder o seguinte questionamento: De que maneira as práticas de brincar, quando mediadas por expectativas sociais e pela intervenção adulta, atuam na construção e naturalização das normas de gênero na infância? O objetivo central é analisar como o brincar das crianças, direcionado pelos adultos a partir das expectativas sociais, contribui para a construção de normas de gênero na infância. Busca-se compreender de que forma meninos e meninas são incentivados a participar de brincadeiras voltados para o seu gênero biológico e como essa diferenciação é resultado de construções culturais de seu meio social.

A produção dessa discussão apresenta justificativa pessoal, acadêmica e social. No âmbito pessoal, esta temática desperta inquietações sobre como o brincar direcionado influencia na formação da identidade, na autoestima e nas possibilidades de



desenvolvimento das crianças, despertando também a curiosidade e a necessidade de compreender os impactos dessa diferenciação. No âmbito acadêmico, destacamos que essa discussão permite discutir teorias sobre gênero, cultura e como estes influenciam na construção de identidades. Além disso, o tema possibilita o diálogo com autores que abordam o gênero como construção social e o brincar como prática educativa e cultural.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico, com base em estudos sobre cultura, gênero e educação, particularmente as reflexões de Louro (2003), Foucault (2014) Le Breton (2020) e outros autores que foram identificados e incorporados à pesquisa, tais como Kishimoto e Ono (2008) e Oliveira e Mendes (2017). A análise busca considerar como o brincar e atividades lúdicas tradicionalmente associados a cada gênero são marcados por relações de poder e reforçam expectativas sociais, limitando possibilidades e reproduzindo desigualdades.

No que se refere aos resultados, destacamos que o brincar não é uma prática neutra, mas é permeada por ações e expectativas sociais que orientam comportamentos distintos para meninos e meninas. Essas práticas são resultadas de um processo contínuo de produção de subjetividades e naturalização das normas de gênero desde os primeiros anos de vida. Assim, compreender o brincar a partir da perspectiva dos autores supracitados possibilita problematizar as relações de poder que atravessam a infância e permite apontar caminhos para práticas pedagógicas lúdicas mais críticas e inclusivas.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa. Partindo da perspectiva de Minayo (2014), observamos que as pesquisas qualitativas caminham por elementos simbólicos, de sentido, de compreensão, análises e dos porquês de determinados fatos a partir daquilo que não pode ser quantificado, mas compreendem experiências humanas em seu contexto social e cultural. Em consonância, Gil (2006) aponta que as pesquisas qualitativas se voltam para a realidade, não apenas para os fatos, mas compreende valores e percepções da própria vida em sociedade.

No que se refere ao método de coleta de dados, realizamos uma pesquisa bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 1999, p. 44). Compreendemos que a pesquisa bibliográfica é de suma relevância para essa discussão, compreendendo uma gama de aprendizagens e construções registrados nos livros, nos



artigos, nas teses que ficam escritas em espaços científicos. Os principais autores utilizados nessa discussão foram; Louro (2003), Le Breton (2020), Foucault (2014) e outros que foram identificados e incorporados à pesquisa, como Kishimoto e Ono (2008) e Oliveira e Mendes (2017). Os autores referendados apresentam contribuições de grande relevância para pensarmos relações de gênero na infância a partir de uma perspectiva crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o início de nossas discussões, gostaríamos de iniciar evidenciando que as relações de gênero na infância são construídas a partir do meio social no qual se estabelecem. “A natureza do homem realiza-se na cultura que o acolhe.” (Le Breton, 2020. p. 18). A cultura é parte inerente do ser humano, não podemos pensar o ser humano de forma isolada, mas sim em conjunto e em harmonia com os outros e com o meio social. Nesse viés, o espaço no qual a criança está inserida, as ações que lhe direcionam, sobretudo na primeira infância, são essenciais para compreendemos as características que situam e marcam o dispositivo da infância e o brincar.

É preciso pontuar que todas as relações sociais são marcadas por relações de poder, como explicita Foucault; “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede.” (Foucault, 2014, p. 103). O poder não se possui, ele se exerce em vários âmbitos sociais, a própria infância é marcada por essas relações desde os primeiros anos de vida;

Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas. (Kishimoto, Ono, 2008. p. 210).

O ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização da criança. É o espaço em que são construídos valores, princípios, normas de afetividade e toda a formação da criança. A passagem acima demonstra que as meninas são direcionadas a brincar de forma a reproduzir os padrões de “feminilidade”, de forma que já aprendem desde crianças a se tornarem mães e donas de casa, enquanto os meninos aprendem a se destacar mundo



afora, o que demonstra a perpetuação de estereótipos que se perpetuam e até mesmo influenciam nas escolhas profissionais e pessoais de cada criança.

Assim, compreendendo as colocações de David Le Breton (2020), podemos afirmar que o espaço social em que a criança se situa é primordial para observarmos que as formas como elas se relacionam, como sentem e até suas funções emocionais são construídas socialmente; “as percepções sensoriais, os sentimentos e a expressão emocional parecem ser a emanção mais secreta da intimidade do sujeito, mas eles não deixam de ser social e culturalmente determinados.” (Le Breton, 2020. p. 17). Nada é apenas biológico, nada é apenas natural, mas construído socialmente.

As crianças se inventam e se reinventam a partir da sua relação com outro, elas só existem por causa do outro que supre as suas necessidades (Le Breton, 2020), e assim, ela forma sua identidade e orienta suas ações a partir dessa relação. Nesse viés, a Educação surge como uma forma que o sujeito dispõe de internalizar a cultura e o meio social no qual está inserido, ou seja, a educação ajusta o ser humano ao meio;

A educação recebida de forma criativa ajusta o ser humano ao seu meio, fazendo-lhe compartilhar com os outros uma comunidade relativa de pensamento, de ações, de valores, singularizado pela sua história pessoal. Tal é precisamente a experiência da escola de transmitir o saber cultural de uma geração a outra, assumindo a compreensão de que o que é da competência da cultura não é estranho ao ser humano que nasce e cresce nela, à condição que possua interlocutores capazes de transmitir este conhecimento. (Le Breton, 2020. p. 21).

A escola se constitui enquanto segundo espaço de socialização, após a família. A educação, além de se constituir enquanto direito fundamental, assegurado em diversos dispositivos normativos como a própria Constituição Federal de 1988, é também uma forma de humanização, uma vez que, a partir da Educação o sujeito pode se reconhecer enquanto sujeito no e com o meio social e exercer seus direitos de forma plena. Assim, a instituição escolar dispõe de papel significativo na formação do sujeito;

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. (Louro, 2003. p. 61)

A partir dessa perspectiva, compreendemos que é no espaço escolar que a criança conhece a si mesmo, seus corpos, suas sensações, o mundo volta, assim como é nesse espaço que ela forma sua identidade a partir do direcionamento dos adultos que a instruem



no processo de ensino-aprendizagem. “Ao ancorar a criança numa dada cultura, a educação vai, gradualmente, preenchendo este universo de possibilidades e beneficiando uma particular relação ao mundo, com os dados a criança vai integrando e formando seu caráter e a sua própria história.” (Le Breton, 2020. p. 19).

E é nesse processo de conhecimento de si e do outro que é de suma relevância a discussão sobre o brincar.

O ato de brincar e os brinquedos estão intimamente relacionados ao mundo infantil e suas particularidades. Na educação Infantil, o brinquedo está inserido em todos os espaços escolares, desde a etapa mais inicial, o berçário. Para além dos brinquedos como objeto físico, as brincadeiras é um elemento de extrema importância para o desenvolvimento como um todo das crianças. (Alduino, Vizzotto, Perez, 2021. p. 02).

As crianças se expressam a partir do brincar, mas para além disso, elas repetem padrões a partir do brincar, uma vez que assim foram direcionados e, assim, é como se estabelece o mundo ao redor. O ato de brincar, os tipos de brincadeiras “não são meramente atos recreativos e divertidos”, mas sua dimensão “se mostra muito maior ao considerarmos todas as suas possibilidades, funcionalidades e contribuições, as quais perpassam pelo desenvolvimento social, psicológico e intelectual.” ((Alduino, Vizzotto, Perez, 2021. p. 04). Nessa perspectiva, destacamos que o brincar também é perpassado por relações de poder que se estabelecem entre adultos e crianças e entre crianças e crianças.

A brincadeira é um dos momentos mais importantes da infância, pois é nesta que as crianças recriam situações em que desempenham papéis como ser mãe, pai, mulher e homem. Inconscientemente, muitas vezes as crianças reproduzem práticas sexistas que estão interiorizadas no próprio seio familiar. (Oliveira, Mendes, 2017. p. 173).

Os autores acima, abordam que as crianças reproduzem práticas sexistas presentes no seio familiar. A partir de Foucault (2014), o poder não está centralizado em uma instituição ou sujeito específico, mas se dissemina em pequenas práticas, gestos e discursos, inclusive na forma como os adultos orientam e validam certas brincadeiras em detrimento de outras. Assim, quando meninos e meninas assumem papéis como “ser mãe” ou “ser pai” em suas brincadeiras, não estão apenas imitando os adultos, mas reproduzindo normas e expectativas de gênero que já estão naturalizadas no ambiente familiar e educacional.

A partir de estudos de Kishimoto e Ono (2008), destacamos que o brincar no contexto escolar é marcado pela presença constante do professor e do direcionamento do brincar;



Há o controle do brincar, o vigiar sistemático, típico de adultos que acompanham as crianças. Os monitores tendem a brincar com as crianças e a explicar as regras de jogos por elas desconhecidas, como parceiros do brincar em contextos livres. Se o jogo é ato social, aprende-se a brincar, brincando e, nesse processo, compreendem-se as regras do jogo. (Kishimoto, Ono, 2008. p. 219)

O controle dos corpos das crianças no contexto escolar já vem sendo debatido pelo próprio Foucault (2009), o qual aponta três instituições que disciplinam os corpos dos sujeitos; a prisão, os manicômios e a escola. Podemos compreender essa disciplinarização a partir do próprio brincar direcionado, em que meninos devem brincar com certos tipos de brinquedos, e meninas com outros tipos de brinquedos, sendo assim, existe uma espécie de segregação – mesmo que inconsciente – que separam meninos de meninas durante o brincar e perpetuam normas de gênero mesmo dentro de um espaço no qual a criança deveria ser livre. Para Louro (2003, p. 58); “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.”

Nessa perspectiva, compreendemos que o brincar é marcado pelas questões de gênero. O gênero é socialmente construído, e suas definições do que é ser homem ou mulher muda de sociedade para sociedade.

Homens e mulheres educam as crianças demarcando nos seus corpos diferenças de gênero, sendo que as características físicas e os comportamentos socialmente esperados segundo o gênero são reforçados nos gestos e nas práticas do dia-a-dia, muitas vezes de forma inconsciente. [...] O processo de construção da feminilidade e da masculinidade dos corpos e dos sentimentos relaciona-se com as expectativas sociais presentes na nossa cultura. (Oliveira, Mendes, 2017. p. 173).

Assim, a sociedade espera que meninos tenham comportamentos que supra as expectativas que se espera delas, sem considerar os processos subjetivos do sujeito, suas aspirações, sua individualidade, mas consideram apenas normas estruturais e culturais que estão entranhados nas formas de viver e sobreviver. Dessa forma, “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.” (Louro, 2003. p. 62).

Inconscientemente, a criança vai reproduzindo esses padrões;

Os elementos simbólicos da sociedade tornam-se parte da personalidade. O corpo é parte integrante de sua cultura. O peso do controle social, os imperativos e as exigências do ambiente social são pouco sentidas. A contingência da sua condição tornou-se uma evidência, a criança não imagina que teria podido nascer e crescer noutro lugar. A fonte da sua conformidade parece saltar dele mesmo. (Le Breton, 2020. p. 21).



A escola produz esse conformismo nas crianças. Suas brincadeiras, seus modos de pensar são produzidos e acontecem de forma naturalizada, nas pequenas práticas. São as práticas rotineiras, comuns, gestos e palavras banalizados que, de acordo com Louro (2003, p. 63) “precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’.” Os estudos de Foucault partem dessa mesma linha de raciocínio, uma vez que, ele busca compreender como o sujeito se torna sujeito, e seus estudos evidenciam que cada sociedade constrói os sujeitos necessários para que ela continue existindo.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (Louro, 2003. p. 84-85).

Observamos que as perspectivas de Louro e Foucault se entrelaçam em uma mesma linha de raciocínio, compreendendo que a instituição escolar não se limita à transmissão de conhecimentos, mas é um espaço em que relações de poder atravessam corpos dos alunos. A escola, assim, como já menciona Pierre Bourdieu (1989) atua na conservação das desigualdades, a que medida que desconsidera a herança cultural que permeia as trajetórias dos sujeitos, mas ela também reproduz uma cultura homogênea, e dessa forma, a escola exerce um papel central na naturalização das desigualdades sociais, operando como um dos mecanismos de disciplina e normalização.

Todavia, devemos também considerar nosso posicionamento, enquanto educadores e futuros educadores, acerca desse tipo de normalização. “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (Louro, 2003. p. 64). O papel do educador é de suma relevância para confrontar a estrutura educacional que perpetua a segregação que permeiam as relações de gênero que implicam diretamente na formação e na identidade das crianças.



Nessa perspectiva, para Oliveira e Mendes (2017, p. 173) “as atividades lúdicas e pedagógicas devem promover a redução de estereótipos de gênero”. Comprendemos que o educador pode possibilitar perspectivas diferentes às crianças durante os brincares, essas novas ações direcionam às crianças para novas perspectivas que podem modificar suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse estudo é analisar como o brincar das crianças, direcionado pelos adultos a partir das expectativas sociais, contribui para a construção de normas de gênero na infância. Busca-se compreender de que forma meninos e meninas são incentivados a participar de brincadeiras voltados para o seu gênero biológico e como essa diferenciação é resultado de construções culturais de seu meio. Assim, diante da análise das discussões dos autores referendados, destacamos que o brincar é profundamente atravessado por relações de poder e por expectativas sociais que direcionam as crianças a desempenharem papéis de gênero previamente estabelecidos.

A família, como primeiro espaço de socialização, e a escola, enquanto instância formativa fundamental, atuam na constituição de subjetividades por meio de práticas cotidianas que reforçam estereótipos e desigualdades de gênero. A partir de Foucault, compreendemos que o poder não se restringe a instituições centralizadas, mas circula em rede, produzindo sujeitos e naturalizando práticas sociais. Essa perspectiva dialoga com as discussões de Louro (2003) ao reconhecer que a escola não apenas transmite saberes, mas fabrica identidades e legitima divisões sociais.

A partir do processo formativo em Pedagogia, destacamos que a escola no decorrer da história, sempre assumiu duas posturas; ou de reprodução e conservação da estrutura social, ou como uma instituição de resistência e de possibilidade de transformação. Assim, este processo de resistência e de transformação deve começar a pela própria atuação do sujeito a partir dos aspectos específicos do meio cotidiano, como as próprias práticas lúdicas e pedagógicas que questionam os estereótipos de gênero e abram caminho para novas formas de ser e estar na escola.

Portanto, a escola deve problematizar o brincar no contexto educacional, e assim, abrimos possibilidades para se pensar em como a organização dos espaço escolar contribui para disciplinar corpos e reforçar normas de gênero, ou, podemos pensar em produzir um mapeamento de práticas pedagógicas que subvertem essas normas e possibilitam experiências mais plurais no brincar.



REFERÊNCIAS

- ALDUINO, C. C. V. PEREZ, M. C. A. Brincar, brinquedos e relações de gênero na prática docente da educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ed. 05, Vol. 13, 2021. pp. 47-64. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacoes-de-genero> Acesso em 27.09.2025
- BORDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Ed. Rev.** Belo Horizonte, 1989.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: **Atlas**, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. ONO, A. T. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-Posições, v. 19, n. 3. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011> Acesso em 27.09.2025
- LE BRETON, D. Aprender o mundo pelo corpo. In: SILVA, M. C. P. (org.). De corpo inteiro: Corpo, cultura e educação no tempo presente. Salvador; **EDUFBA**, 2020.
- LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade E Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 Ed. Petrópolis: **Editora Vozes**, 2003.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: **Hucitec**, 2014.
- OLIVEIRA, C. S. MENDES, A. Brincar ao gênero: socialização e igualdade na educação pré-escolar. **ex æquo**, n.º 36, 2017, pp. 167-186. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/aeq/n36/n36a11.pdf> acesso em 18.09.2025.

