



N.º 6 | Dezembro 2024

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Infância, tempo livre
e ludicidade

CADERNOS IS-UP

CADERNOS DO INSTITUTO DE SOCIOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DO PORTO, 6

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Infância, tempo livre
e ludicidade

2024

Ficha Técnica

Editor: Universidade do Porto. Faculdade de Letras

Título: Cadernos IS-UP – Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (N.º 6, 2024)

Direção: Lígia Ferro, Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP)

Coordenação editorial: Maria João Oliveira (FLUP e IS-UP)

Equipa editorial: Sílvia Correia (FLUP e IS-UP)

Assistência editorial: Beatriz Lacerda

Dossiê Temático: Infância, Tempo Livre e Ludicidade

Organização: Maria José Araújo (INET-md-CIPEM) e Inês Barbosa (FLUP e IS-UP)

Ilustrações: carolina f.

Conselho Editorial Nacional

Ana Brandão, Universidade do Minho
Ana Paula Marques, Universidade do Minho
António Firmino da Costa, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Dalila Cerejo, Universidade Nova de Lisboa
Fernando Bessa Ribeiro, Universidade do Minho
João Filipe Marques, Universidade do Algarve
Karin Wall, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
Luís Baptista, Universidade Nova de Lisboa
Luísa Veloso, ISCTE-IUL
Madalena Ramos, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Nuno Jerónimo, Universidade da Beira Interior
Paula Abreu, Universidade de Coimbra
Paulo Peixoto, Universidade de Coimbra
Pedro Abrantes, Universidade Aberta e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
Sandra Mateus, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Vítor Sérgio Ferreira, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa

Conselho Editorial Internacional

Apostolos Papadoupoulos, Harokopio University, Atenas, Grécia
Heitor Frúgoli Jr., Universidade de São Paulo, Brasil
Julia O'Donnel, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Luciana Andrade, PUC Minas, Brasil
M. Victoria Gómez, Universidad Carlos III, Madrid, Espanha
Marta Soler Gallart, Universitat de Barcelona, Espanha
Marta Smagacz-Poziemska, Jaggielonski University, Cracóvia, Polónia
Sari Hanafi, American University of Beirut, Líbano
Teresa Consoli, University of Catania, Itália
Thomas Faist, Universitat Bielefeld, Alemanha
Victoria Alexander, Goldsmiths, University of London, Reino Unido
Yasmine Siblot, Université Paris 8, França

PUBLICAÇÃO BIANUAL

URL: https://ojs.letras.up.pt/index.php/%20Cadernos-ISUP_1

Edição: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

ISSN: 2975-8033

DOI: <https://doi.org/10.21747/2975-8033/cad6>

Design Capa: Jorge Almeida

Design e Paginação: José Teixeira

Data: dezembro de 2024

Local de Edição: Porto

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/00727/2020

SUMÁRIO

Editorial

Lígia Ferro, Maria João Oliveira e Sílvia Correia

ARTIGOS

Infância, Tempo Livre e Ludicidade

Maria José Araújo e Inês Barbosa

“Da vela ao incêndio. Subversões do brincar”

Hugo Monteiro

“Desinventar a infância”! Conceptualizar o brincar das crianças no tempo livre através da palavra

Maria José Araújo

Brincamos?: Conversas sobre disputas de quem, em que tempo e espaço brincam as crianças

Maria Lis

“Educação a quanto obrigas”: Quando se torna o currículo um ‘extra’ ou um ‘enriquecimento’?

Pedro Duarte e Carina Coelho

Intervenção com crianças nos Açores: um projeto educativo e cultural nos CATL Municipais da Ribeira Grande - A Ponte Norte

Paulo César Fróes Bulhões

A importância da prática reflexiva no percurso do “1,2,3 Macaquinho do Xinês” na promoção do Direito a Brincar!

Frederico Lopes, Ana Rita Fonseca e Rita Frade

EDITORIAL CADERNOS IS-UP | 6

Lígia Ferro, Maria João Oliveira e Sílvia Correia
Comissão Editorial

Vamos ficando habituados/as a ler um número especial temático dos *Cadernos IS-UP* no final de cada ano civil. Este sexto volume resultou da proposta de Maria José Araújo e de Inês Barbosa, académicas e investigadoras com um percurso reconhecido no pensamento sobre a infância e que se propuseram a organizar um número que colocasse em diálogo contributos de relevo sobre o tema da “Infância, tempo livre e ludicidade”.

A Sociologia da Infância constitui uma dimensão importante de trabalho no âmbito do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, especialmente através do envolvimento dos/as seus/uas investigadores/as em projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tais como o projeto “As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças” (CriCity), coordenado a nível nacional por Eunice Castro Seixas e localmente, no Porto, por João Teixeira Lopes. O interesse pelas crianças, pelas suas condições de vida, pelos seus modos de pensar, pelos seus direitos, vem ganhando força no IS-UP e este volume n.º 6 dos *Cadernos IS-UP* enquadra-se perfeitamente na dinâmica de alargamento e aprofundamento desta temática. Assim, a Comissão Editorial aceitou com entusiasmo a proposta e é com regozijo que apresenta agora o seu resultado final.

Num mundo em que o tempo assume uma velocidade vertiginosa, não temos horas nem minutos para nada. Corremos entre as obrigações profissionais e os cuidados familiares e da casa, sacrificando, muitas vezes, os espaços do lazer e do ócio. A valorização da máxima produtividade leva à vivência de estilos de vida pautados por um ritmo acelerado, em que todos se devem manter ocupados a todo o tempo, incluindo as crianças. Correndo entre escola e atividades, desde cedo que as crianças se vêm forçadas a lidar com a falta de tempo. Mas como é possível ser criança sem tempo para o pensamento e a brincadeira livres? Este dossier mostra a importância do tempo, da escuta como forma de cuidado, da liberdade de exploração do mundo através dos vários sentidos e de como estes ingredientes são essenciais para se desfrutar da infância. Para além da necessidade destes elementos, o dossier vai demonstrando como os mesmos configuram direitos das crianças, os quais todos somos responsáveis por garantir. A Sociologia e as Ciências Sociais têm um contributo a dar neste quadro e o presente número especial temático vai precisamente no sentido de elucidar sobre diferentes práticas e realidades da infância, sugerindo igualmente linhas possíveis de trabalho para estabelecer direitos e garantias das crianças. O nosso agradecimento a Maria José Araújo e Inês Barbosa pela organização desta edição, incluindo pelas belíssimas ilustrações que dela

fazem parte (créditos: carolina f.). Deixamos a apresentação detalhada do dossier com as próprias organizadoras.

Os *Cadernos IS-UP* continuam a ser publicados em regime de acesso aberto, numa lógica de ciência aberta e cidadã. Recebemos propostas de textos e dossiers temáticos em permanência. Caso considere que os Cadernos IS-UP poderiam ser um bom canal de disseminação do seu trabalho, não hesite em submeter a sua proposta.

Desejamos boas festas e leituras a todas/os as/os nossas/os leitoras/es que 2025 seja um ano de realizações plenas!

EDITORIAL CADERNOS IS-UP | 6

Lígia Ferro, Maria João Oliveira e Sílvia Correia
Editorial Board

We have become accustomed to reading a special themed issue of *Cadernos IS-UP* at the end of each calendar year. This sixth volume is the result of a proposal by Maria José Araújo and Inês Barbosa, academics and researchers with a recognised track record in thinking about childhood, who set out to organise an issue that would bring together important contributions on the theme of 'Childhood, free time and playfulness'.

The Sociology of Childhood is an important dimension of work within the Institute of Sociology at the University of Porto, especially through the involvement of its researchers in projects funded by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT), such as the project 'Children and their right to the city: Combating urban inequality through the participatory design of child-friendly cities' (CriCity), coordinated at national level by Eunice Castro Seixas and locally, in Porto, by João Teixeira Lopes. Interest in children, their living conditions, their ways of thinking and their rights has been gaining momentum at IS-UP and volume 6 of *Cadernos IS-UP* fits perfectly into the dynamic of broadening and deepening this theme. The Editorial Board therefore enthusiastically accepted the proposal and is delighted to present the final result.

In a world where time is moving at breakneck speed, we don't have hours or minutes for anything. We rush between professional obligations and caring for family and home, often sacrificing leisure and leisure time. Valuing maximum productivity leads to fast-paced lifestyles in which everyone has to be busy all the time, including children. Rushing between school and activities, children are forced to deal with a lack of time from an early age. But how can you be a child without time for free thought and play? This dossier shows the importance of time, of listening as a form of care, of freedom to explore the world through the various senses and how these ingredients are essential for enjoying childhood. In addition to the need for these elements, the dossier shows how they constitute children's rights, which we are all responsible for guaranteeing. Sociology and the social sciences have a contribution to make in this context and this special themed issue aims to shed light on the different practices and realities of childhood, while also suggesting possible lines of work to establish children's rights and guarantees.

Our thanks go to Maria José Araújo and Inês Barbosa for organising this edition, including the beautiful illustrations (credits: carolina f.). We leave the detailed presentation of the dossier to the organisers themselves.

Cadernos IS-UP continues to be published on an open access basis, in a logic of open and citizen science. We are constantly receiving proposals for texts and thematic dossiers. If you think that *Cadernos IS-UP* could be a good channel for disseminating your work, don't hesitate to submit your proposal.

We wish all our readers happy holidays and reading, and a happy 2025!



INFÂNCIA, TEMPO LIVRE E LUDICIDADE

Maria José Araújo

INET-md-CIPEM

Inês Barbosa

Universidade do Porto

Conversar é como ler um bom livro, dizia Marcel Proust (2020), para explicar que o que difere entre um livro e um amigo, não é a sua sabedoria, mas a forma como comunicamos, mantendo a vontade de inspiração. Enquanto exercício democrático, a palavra (a oralidade), é fundamental na infância: as crianças gostam de falar e de ser ouvidas, gostam de histórias em que podem mostrar os seus pontos de vista, gostam de decidir, perguntar, brincar e participar das múltiplas formas que a palavra lúdica propõe. No entanto, e mesmo sabendo disto, nas instituições educativas, de que se salienta a escola, a palavra ‘falada’ tem sido “abafada” pela prática de reprodução da palavra escrita. É o caso, por exemplo, dos trabalhos escolares em casa, mais conhecidos por TPC mas, também, de muitas das atividades, consideradas socioeducativas, que são propostas às crianças. Este tipo de práticas, em que parece desconhecer-se que a atividade vale pela relação que temos com ela e não pela atividade em si, invade o tempo livre das crianças tornando-o predominantemente educativo e excessivo (Araújo, 2011; Araújo e Monteiro, 2018; Barbosa, 2019).

O quadro em que se inserem estas atividades, valoriza o consumo e o entretenimento, desconsiderando a necessidade de usufruto de um tempo de uso da palavra: *falar brincando e explorar o mundo falando*. Durante a infância as crianças interagem com grupos socialmente diferenciados e a linguagem que lhes é proporcionada, tanto oral como escrita, contribui para as ‘classificar’ na hierarquia académica e depois social (Lahire, 2019). Neste cenário, nunca é demais lembrar o que vem disposto na Convenção dos Direitos das Crianças: a criança tem direito a brincar, tem direito ao jogo e à ludicidade que o jogo propõe, tem direito à atividade que permite a experiência de se descobrir livre e capaz, tem direito a expressar-se.

Sinónimo de atividade curricular, extracurricular ou de enriquecimento curricular, o Tempo Livre,

parece ter de livre somente o nome. Contribuem para explicar o que se passa hoje com o jogo e com a atividade lúdica no tempo livre as novas condições de vida ligadas à evolução sociológica e rápida da(s) família(s), que já não têm tempo, nem gosto pelo jogo lúdico; as condições de vida nos diferentes territórios que afetam, marcam e condicionam o uso do espaço; as condições laborais dos pais e encarregados de educação; a sociedade de consumo que transforma o jogo e os brinquedos em produtos de marketing lucrativos; as classes sociais de pertença, que condicionam as condições de socialização (Périno, 2006; Lahire, 2019).

O conhecimento sociológico é, em boa medida, produto de formas epistemologicamente controladas de diálogo com os protagonistas do mundo social. A divulgação desse conhecimento é também a socialização de boas conversas enquanto formas de comunicação, com diferentes públicos, que propiciam novos modos de nos encontrarmos com o mundo. Neste número dos *Cadernos de Sociologia*, propomos alargar a nossa força argumentativa sobre a necessidade de se considerar as práticas de tempo livre num quadro lúdico que respeite a infância e as suas circunstâncias. Pretende-se contribuir para a reflexão sobre a necessidade de inverter as condições de usufruto do tempo, valorizando a ‘conversa’, nos espaços de acolhimento para crianças: escolas, jardins de infância, centros de atividades de tempos livres (ATL), ludotecas, entre tantos outros. Esta é uma publicação que, esperamos, possa ajudar a desconstruir os conceitos e ideias feitas sobre *infância, o tempo livre e a ludicidade*, mobilizando a atenção das diferentes pessoas que têm à sua responsabilidade crianças e jovens, nos inúmeros projetos, que constantemente surgem como contribuições de ‘ocupação de tempos livres’.

Os textos reunidos neste número, ‘pedem’ a atenção dos leitores para os diferentes argumentos sobre os espaços de convivência das crianças, lembrando que a atividade lúdica interpela as ciências sociais, quer do ponto de vista teórico, quer dos desafios metodológicos que provoca. Numa perspectiva de interrogação e traquinice, *Hugo*

Monteiro ‘*chama-nos*’ a refletir sobre a obsessão pela rentabilidade da atividade humana, deleitando-se a imaginar um movimento inverso para as brincadeiras na infância. Inquieta-se e propõe! Em todo o texto ‘rolam metáforas’, como berlindes na ponta dos dedos de uma criança, e o brincar surge *num exercício transgressor e institucionalmente subversivo, uma atividade vivencial que escapa aos circuitos do utilitário e do produtivo, nunca cedendo ao critério adulto de futuro*. Trata-se de uma narrativa poética, plena de significados, que não deixará os leitores ‘sossegados na cadeira’!

Maria José Araújo viaja pela literatura, enquanto arte da palavra e da escrita, para trazer ao debate ‘territórios da infância’ que se foram desenhando ao longo do tempo. As palavras das crianças, movimentadas pela energia do *sonho* – como lugar de brincadeira – lembram o significado de trabalhar e brincar com os pássaros, os navios e as vacas. Nada é impossível na literatura! As crianças abrem-nos as janelas dos seus mundos singulares e de celebração da diversidade, mostrando como o mundo pode ser inventado. Trata-se de uma proposta que convida a uma nova leitura do mundo da infância que ajude a recuperar a frivolidade e a gratuidade características das atividades de lazer no tempo livre, desde logo aprendendo com a *literatura*, enquanto produto social, enquanto incentivo à imaginação sociológica na leitura do mundo. Um apelo para uma nova narrativa que ajude a *desinventar a infância*!

Maria Lis, num tom inquieto e inconformado, debruça-se sobre *o tempo, o espaço e o quem, na tentativa de mapear uma possibilidade de ampliação das oportunidades das crianças para brincar, sem rédeas ou constrangimentos desnecessários*. De forma direta e assertiva, opta por comunicar com os leitores através de uma linguagem constitutiva da experiência, inseparável da linguagem em que é apresentado o seu argumento a favor do brincar livre. A narrativa ‘salta, pula e avança’, lembrando a falta de espaços nas cidades (nos territórios), as redes de vizinhança e os mecanismos de construção de uma autonomia possível. Brincar como imperioso, uma ideia que não poderia ser expressa de outra forma.

A atividade lúdica no Tempo Livre aparece, não raras vezes, como atividade extracurricular. A circunstância longe de ser consensual exige a nossa atenção, desde logo pela tensão que cria. **Pedro Duarte e Carina Coelho** problematizam a forma como o discurso e as práticas educativas formais, regulam a vida das crianças monopolizando os seus tempos e espaços. *As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que, direta ou indiretamente, têm assumido uma preocupação educativa, parecem ser uma mimetização de um certo modelo escolar*. Assim, os autores procuram, acima de tudo, partilhar uma reflexão que discuta infância, tempo livre e ludicidade, a partir de fundamentos eminentemente educativos, convocando o currículo para uma ampla discussão que permita um contributo conceptual sobre Tempo escolar, escolarizante ou extraescolar.

A institucionalização da infância e da ludicidade são duas faces da mesma moeda. **Paulo Bulhões** dá-nos a conhecer um Projeto de Intervenção com crianças nos Centros de Atividades de Tempos Livre, Ribeira Grande, nos Açores, convidando os leitores a pensar nos exemplos de respeito pelo brincar sem que se tornem manuais ou modelos institucionais. *O usufruto do tempo livre depende do lugar e das interações criadas, o que influencia as brincadeiras e o auto-entretenimento das próprias crianças*. Neste espaço, as crianças enfrentam bruxas e vilões, cantam, dançam e brincam aos polícias e ladrões.

Frederico Lopes; Ana Rita Fonseca e Rita Frade convocam as práticas de *Playwork* para nos falar sobre os obstáculos do jogo e das brincadeiras. Muito embora o jogo encontre a sua existência para além da atividade educativa, o quadro lúdico ocupa um lugar central nas trocas entre profissionais de uma instituição (estrutura), nas observações do jogo e nas análises das práticas das suas contribuições. A continuidade da promoção de oportunidades para brincar, tradutora de uma escuta ativa, que de facto considere, respeite, legitime e melhore as condições necessárias “no aqui e no agora”, para as crianças brincarem o mais livre possível parece essencial para o seu bem-estar.

Tal como no jogo: *1, 2, 3 macaquinho chinês*, quem não joga perde a vez!

Boas leituras!

Referências Bibliográficas

- Araújo, M. J., & Monteiro, H. (2018). Crianças de todo o mundo, uni-vos!. *Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental*, 23(3), 170-188;
- Barbosa, I. (2019) Direito das crianças à cidade: entre a agenda e a agência, *Barómetro Social*, <http://www.barometro.com.pt/2019/12/23/direito-das-criancas-a-cidade-entre-a-agenda-e-a-agencia/>
- Lahire, B. (dir) (2019). *Enfants de Classe*. Paris. Ed Seuil
- Perino, O. (2006). *Des espaces pour Jouer*. Paris. Érès
- Proust, M (2020). *Sobre a leitura*. Lisboa. Antígona

Maria José Araújo Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Investigadora integrada do INET-md/Cipem. Dedica-se há vários anos à formação de professores e educadores. O seu trabalho de investigação centra-se nas temáticas da sociologia da educação e da arte, do lazer e tempo livre, especialmente no que respeita à infância e ao brincar, educação musical e artística. Colabora com associações socio recreativas e culturais do continente português e das ilhas dos Açores, nomeadamente S Miguel, Corvo, Flores em projetos culturais na área da coesão social e territorial co-financiados pela DGArtes. Coopera em redes nacionais e europeias de investigação e intervenção. É autora de 12 livros e 18 capítulos de livro assim como de diversos artigos em revistas nacionais e internacionais de referência. Contacto: mjose@ese.ipp.pt mjosearaujo@gmail.com ORCID: 0000-0002-2242-1258

Inês Barbosa Doutorada em Sociologia da Educação (Universidade do Minho). Mestre em Associativismo e Animação Sociocultural (UM). Tem ainda uma pós-graduação em Performance (Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Investigadora integrada do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto e docente de animação Cultural no Mestrado em Sociologia (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Formadora nas áreas de educação não-formal, educação para a cidadania, igualdade de género, animação de grupos e expressão dramática.

Contacto: inesbarbosa@letras.up.pt

ORCID: 0000-0002-7809-8410

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 21 de julho. Aprovado para publicação a 15 de dezembro de 2023.



carolina f.



DA VELA AO INCÊNDIO. SUBVERSÕES DO BRINCAR

Hugo Monteiro
ESE P.Porto | Instituto de Filosofia-FLUP

Resumo

Esta reflexão tenta analisar alguns aspetos da experiência do brincar como subversão: dos conceitos tradicionais de “atividade produtiva”, de “comunidade”, de “tempo” e de “linguagem”. Colhe-se vaga e alusiva inspiração na escrita de Maria Gabriela Llansol, no seu projeto educativo pontual, mas também de alguns momentos críticos fundamentais, onde o relevo do brincar instiga a repensar a plenitude da experiência educativa. Na primeira parte está em causa o modo como o projeto educativo associado a Llansol assume um alcance vivencial, capaz de pôr em causa alguns conceitos tidos por inultrapassáveis no léxico educativo, tais como “escola”, “grupo” e mesmo “infância”. Na segunda parte, questiona-se a ideia de “tempo” e a abertura para a sua subversão na experiência do “brincar”, na sua pluralidade e abrangência. Da vela ao incêndio é, aqui, a tentativa de acolher o quanto o exercício contido do brincar se expande e, potencialmente, se propaga a dimensões de transformação sociais e educativas tidas por social e humanamente imprescindíveis.

Palavras-Chave: Brincar; Tempo; Comunidade; Crítica

FROM CANDLE TO FIRE. SUBVERSIONS OF PLAYING

Hugo Monteiro
ESE P.Porto | Instituto de Filosofia-FLUP

Abstract

This essay attempts to analyze some aspects of the experience of playing as a subversion of the traditional concepts of “productive activity”, “community”, “time” and “language”. It takes vague and allusive inspiration from the writing of Maria Gabriela Llansol, from her one-off educational project, but also from some fundamental critical moments, where the prominence of playing instigates a rethink of the wholeness of the educational experience. The first part looks at how the educational project associated with Llansol takes on an experiential scope, capable of questioning some concepts that are considered insurmountable in the educational lexicon, such as ‘school’, ‘group’ and even ‘childhood’. The second part questions the idea of ‘time’ and the openness to its subversion in the experience of ‘play’, in its plurality and scope. From candle to fire is an attempt to take in the extent to which the contained exercise of play expands and potentially spreads to dimensions of social and educational transformation that are considered socially and humanly essential.

Keywords: Playing; Time; Community; Criticism

Itinerários

Este texto constrói-se em torno de uma relação possível, ensaiada e totalmente exploratória entre as questões do tempo, os *problemas da linguagem* e a *experiência do brincar*, esta última tida na sua transversalidade. Sem preocupação excessiva quanto à solidez do argumento, assumindo-se como expressão de um ensaísmo que não se perde da sua inclinação pelo brincar (Lourenço, 1996), propomos um itinerário constituído por seis pontos de reflexão, que gostaríamos também de assumir como outros tantos motes de provocação em torno do exercício – educativamente transgressor e institucionalmente subversivo – de uma atividade vivencial que escapa aos circuitos do utilitário e do produtivo. O direito generalizado ao brincar depende do modo como se escapa às malhas desse circuito.

Da vela ao incêndio, pretendemos dar conta da excedência da ação educativa face às amarras docilizadoras que, hoje, entre a captura da criatividade pelas leis de mercado e as exigências da conversão da relação pedagógica à quantificação e ao cálculo, reduzem o trabalho educativo à aridez da tecnocracia.

Brincar é agir pelo avesso. É esse avesso que propomos fazer germinar.

1. Pontos de luz

Designou-se por Rua da Escola de Namur ou, simplesmente, por “Casa”.

Tratava-se de um projeto educativo concebido pela escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, com um conjunto diverso de cúmplices, entre os quais Augusto Joaquim, seu companheiro, e que teve lugar na Bélgica, entre 1971 e 1979. Se nomear é uma forma de poder, um mecanismo de delimitação potencialmente excludente, talvez a simplicidade do nome “Casa” possa ser a expressão mais fiel para o que aspirava ser: um espaço de coabitação sem hierarquias. Mais do que uma escola e mais do que uma não-escola, estava em causa um espaço de convivência entre educação

e escrita, como entre todas as linguagens e todas as formas (criadoras) de vida.

Sem que o intuito seja dar conta deste projeto educativo, ele interessa-nos como concretização particular de uma expressa desconfiança face à “horizontal homogeneização dos grupos” (Llansol, 1999, p. 92). Antes de tudo, porém, deve reconhecer-se como tradução de um gesto de resistência afirmativa e criativa, onde o lugar da escrita e da aprendizagem se aliam, como pulsões de vida, num mesmo espaço e ao mesmo tempo. O brincar disruptivo de um “contra-grupo” de crianças é hóspede discreto de *O Livro das Comunidades* (1999), onde “as crianças fazem jogos, chamam-no e chamam-se” (p.16). A escritora testemunha:

Dia/noite de chuva e de tempestade, duas vezes saltaram os fusíveis. A grande casa mergulhou no escuro, as atividades produtivas pararam, sem real prejuízo. Mas as crianças não cessaram de correr, de gritar, de exigir que déssemos pela sua presença. Elas crescem na nossa direcção, transportam a vela que cria a sombra e a chama que pode deitar fogo a qualquer casa (1999, p.101).

A “Casa” mergulha no escuro, fruto das condições meteorológicas. São estas que tornam evidente o descaso entre a “atividade produtiva” e a atividade das crianças; se aquela é interrompida pelo corte da luz elétrica, já esta não se deixa condicionar pelo percalço. Sustém-se a atividade produtiva, enquanto o brincar permanece.

A arte da escrita de Llansol sinaliza o modo como a vela – fonte de luz e, ao mesmo tempo, foco de irradiação do mistério – é transportada pelas crianças, não sabemos se numa atribuição literal, simbólica ou ambas. Pouco importa, na verdade. Porque este ponto de luz é a interpelação de uma atividade produtiva interrompida, a partir de um brincar que age, perigosamente, no avesso da utilidade, da produção e da própria razoabilidade.

A vela sugere incêndio, sem que o seja. Caso para dizermos que *ainda a procissão vai no adro* ou, se quisermos, que *a noite ainda é uma criança!*

2. Irradiações do brincar

Sublinhemos o elemento – *fogo* – na vela que ilumina ou na chama que incendeia.

Um mesmo elemento que salva e destrói, que vinca a silhueta ou incinera o corpo que outrora iluminou. Transportando a duplicidade *farmacológica* do veneno que é, ao mesmo tempo, solução curativa (Derrida, 1972, p. 87), o fogo é aqui, nesta breve passagem, o elemento literal e simbólico de uma outra luz, de uma luminosidade alternativa, onde reside o poder de “deitar fogo a qualquer casa”. São as crianças que o transportam.

As crianças crescem em disrupção, rebeldes a uma imposição produtiva que as sitia. Deste apagão, descrito por Llansol, erige-se um quadro de oposições, onde a principal se estabelece entre a cessação das “atividades produtivas” e o frenesim do movimento das crianças, *luz* e *sombra* do que não se pode deter. Trata-se de um contraste onde se reconhece, no avesso de uma produção em suspenso, um lugar duplamente subversivo como irradiação potencial da inquietude das crianças.

Dupla subversão, onde a vela é imagem de conhecimento e potência revolucionária: luz de revelação e mistério, além de fogo de devastação insubmissa. Por um lado, a vivacidade em fundo de mistério, que *luz* e *sombra* – clássica metáfora para a marcha do conhecimento – imprimem no processo vivo e ininterrupto de uma plena e viva relação com o mundo. Por outro, o potencial incendiário de tal movimento, foco de recusa prestes a recair sobre a domesticidade das regras.

Sem pretensão de documentar ou descrever o projeto educativo, político-comunitário e transversalmente literário de Maria Gabriela Llansol e restantes cúmplices, arrisquemo-nos a dois sublinhados, que são também duas dimensões fulcrais da sua provocação e ousadia.

i) A primeira destas dimensões diz respeito ao estatuto do brincar perante o conjunto das restantes ações humanas, sendo que é o movimento incessante do brincar que resiste à interrupção geral, à suspensão das “atividades produtivas”. Trata-se de uma ação que não se pode limitar a ser simples negação da ação, já que se afirma como um excesso de ação, ou como um

forçar das possibilidades da ação. Isto faz com que o brincar seja uma experiência mais de suspensão do que de negação ou de contraposição de algo que é supostamente “sério”. A experiência do brincar não tem contrário, o que a configura como uma das mais excessivas formas de recusa – o mais expressivo e o mais performativo ato de um “não” (Monteiro, 2024).

ii) A segunda destas dimensões diz respeito à vocação quase-comunitária e – em contradição aparente – contra-comunitária da experiência do brincar. A “escola dos contra-grupos” ensaiava uma agregação de singularidades criativas, que se afirmava como um “assumir coletivo dos sonhos, do pensamento e da ação” (Joaquim, 2019a, p.122). As crianças retomam os seus “meios de produção”, os seus “saberes experimentados” e a capacidade de “fecundar os seus próprios prazeres”, em percursos tão mais emancipatórios quanto menos seriáveis, irredutíveis que são perante qualquer noção gregária de “comunidade”, seja ela escolar ou de qualquer outra natureza.

Magnetizados por esta hipótese geral, importa que reconheçamos, antes de mais, a singularidade da experiência do brincar, posicionando-a no território mais vasto da noção de experiência. Importa também questionar o posicionamento preferencial da experiência do brincar no espaço da infância. Aspirando – quem sabe?! – a coletivizá-la.

3. O jogo dos (im)possíveis

O brincar tem o impossível como terra natal.

Brinca-se parodiando as limitações da realidade empírica. Brinca-se atravessando fronteiras delimitadoras da razão – na “razoabilidade” – ou da sisudez – na “seriedade” do pensamento adulto. Brinca-se sempre para lá da rigidez da “idade da razão”, que é adulta e que se arroga ao direito exclusivo da palavra e da ação válida. Por isso mesmo, a linguagem do brincar não se limita ao convencional, nem ao convencionado.

O brincar reconhece as regras, mas reinventa-as (mesmo que as reitere), sem que as instruções

impostas ou qualquer maquinação de um “dever-ser” contaminem a amplitude do brincável. Esse espaço é inviolável, sendo que ceder a regras seria deixar que o brincar perdesse terreno; ligar os interruptores da razão, deixando extinguir, por inútil, a chama da luz que se improvisa.

Da vela à chama “que pode deitar fogo a qualquer casa”, como avisa Llansol, deparamo-nos com a difícil fronteira entre a docilidade e o perigo, que testa os limites do possível até à imprudência. O brincar é a recusa da rendição à pobreza do real.

Por isso mesmo, o brincar não se limita a ser uma atividade potencialmente política, por ser uma atividade *tão potencialmente política quanto intrinsecamente perigosa*. Porque o brincar esclarece e parodia as normas, caricatura e ridiculariza as leis, além de adiantar frequentemente alternativas experienciáveis a essas mesmas leis, que tão prontamente esclarece e denuncia.

Aqui, o brincar é vela e chama: esclarecimento e potencial capitulação das mais impositivas normas e das mais austeras das regulações morais. Não se limita a ser um exercício potencialmente negador, um mero ponto de recusa, desde logo porque nenhum brincar se limita a ser o polo dialético de contradição com o trabalho. O brincar opera sempre, mesmo que nem sempre ou raramente trabalhe. Também não se pode resumir a direta confrontação com seriedade, severidade ou austeridade, pelo modo como tão facilmente entra em excedência face a qualquer um destes termos. Por outro lado, nenhum brincar admite *síntese*.

Convém, por isso mesmo – apesar das instituições e de todo o seu peso burocrático –, assegurar que o brincar não ceda ao critério adulto da utilidade, surgindo de repente com uma serventia e com uma determinação futura. Tratava-se, se assim fosse, da invasão utilitária do tempo do brincar, contrariando a ideia da “brincadeira infantil”, na expressão de Huizinga (2003, p. 33), como finalidade em si mesma.

Assumindo o tempo como um enorme e decisivo problema em educação, é preciso antes de mais *devolver tempo ao tempo*, numa orientação de desprendimento e de liberdade – sem a necessidade do “objetivo”.

4. Tempo e contratempo

Devolver o tempo ao tempo, que, neste caso, significa encarar, retomar e reafirmar o tempo da criança face às imposições do ditado da imposição do futuro. O tempo da criança, na sua indeterminação sem medida, é o aparente oposto do tempo estruturado da pessoa adulta: um tempo invasivo e colonizador do tempo do brincar como tempo livre (Araújo, 2009).

Devolver, ou reavivar, este tempo sem medida passa por reconhecer os circuitos de empobrecimento da própria noção de experiência, que confinaram este conceito ao que é controlável, especificamente laboratorial, no fio de uma certa modernidade que, obviamente, inscreve a dignidade da definição de experiência em território adulto. Aqui, tanto a noção de atividade quanto a ideia do brincar teriam lugar apenas enquanto práticas determinadas, sujeitas e subjugadas a uma determinada finalidade que as transcende, como se o brincar tivesse que *servir para alguma coisa*. Neste sentido, e na melhor das hipóteses, o brincar corresponderia a uma preparação para a ação séria, ou a uma antecipação da verdadeira experiência, tidas por essenciais a uma pessoa adulta e produtiva.

De modo a ponderar esta espécie de dualidade entre tempo útil e tempo inútil, entre atividades produtivas e atividades supérfluas, entre o tempo da seriedade e o tempo do brincar torna-se especialmente sugestiva a convocação agambeniana para a “ideia de infância” (Agamben, 1999), enquanto entrega ao indeterminado do tempo.

Em leitura exigente mas sugestiva, acompanhando a travessia de Pinóquio pelo País dos Brinquedos (2002), Agamben reconhece na experiência do brincar uma forma de dissolução do tempo dos ponteiros do relógio, ou na própria arrumação da experiência do tempo como encadeamento sucessivo. O brincar, no País dos Brinquedos, interfere com o tempo do relógio ao ponto de o suprimir, com especificidades dignas de um desenvolvimento, que aqui apenas registamos.

Ao contrário da festa ritual, momento de permissividade que serve para fixar e instituir o calendário – como nas festas ancestrais de solstício – a

festa permanente do país dos brinquedos desliga-se da tradição, rasurando e eliminando “o ritmo cíclico do tempo” (Agamben, 2002: 129). Por outro lado, é no brincar que se pressente uma espécie de alcance vivencial perfeito do momento e da história, sentidos “no seu puro valor diferencial e qualitativo” (p.131). No brincar, o tempo humano desperta para o que, no tempo, não tem realmente medida.

5. Grupos e “contra-grupos”

Volto à Escola de Namur, aproveitando para olhar novamente para o título deste texto: *da vela ao incêndio*. Um título que aparenta *uma metáfora*.

Há sempre um pressuposto gregário numa metáfora, que é uma economia de sentido, um desejo oculto de unidade (Derrida, n.d., p.349), uma estratégia de concentração de sentidos. Esta – *da vela ao incêndio* – pretende dar conta de um movimento – no caso, educativo – que vai do escasso e inofensivo lume à mais incontida das explosões. Alude-se ao brincar, da atividade inofensiva do brincar à periculosidade da experiência de quem brinca com o fogo.

Refletindo sobre esta “Casa” educativa, Augusto Joaquim reconhece aversão ou desconfiança quanto à ideia de “grupo”, comparando os seus insucessos com a relação educativa que caracteriza como “contra-grupo” (Joaquim, 2019b). Acompanhando e densificando a questão da comunidade, que habita a escrita de Llansol, a “Casa” foi assumindo uma configuração de pequena sociedade autossustentada e auto-organizada, que apontamentos, notas e entradas de diário da escritora vão assinalando, sem nenhuma preocupação apologética ou presunção modelar. Surgia uma “escola dos contra-grupos”.

O que é isto de um contra-grupo? Uma *metáfora*, com a sua já denunciada *economia de sentido*? Ou um sintagma de desconfiança quanto à aparente uniformização, petrificada e homogênea, de um grupo dito “coeso”? À maneira do “grupo coeso” que, surgindo em recorrência nos comentários televisivos sobre futebol, traduz o apagamento da espontaneidade do elemento singular,

em benefício de uma máquina, de um sistema ou de uma “equipa”?

Regressemos, pela mão de Augusto Joaquim, à “Casa” de Llansol, onde a alternativa é sustentada de forma particularmente expressiva:

E se for o facto de sermos um contra-grupo que faz de nós uma máquina educativa? Não um fogão, mas um fogo! Não um porto de paz e mediocridade, mas um movimento de enriquecimento libidinal. (Joaquim, 2019b, p.146)

Regressa o elemento “fogo”, desta vez contraposto à moldagem e à forma, permitidos pela domesticação do elemento e motivados pela produção em série. Vários aspetos a realçar quanto aos pressupostos deste “contra-grupo” como “máquina educativa”, como “movimento de enriquecimento libidinal” ou como experiência da relação sem fusão. Como, em carta aos elementos do seu “contra-grupo” educativo, referia Llansol, um grupo não se concebe “como uma sinfonia, mas sim como batidas, percussões, pausas e frenesi”, o que invalida seja a totalização do “grande grupo” como a crença nas “diretivas do chefe” (Llansol, 2019, p.98). A experiência singular-plural da leitura e da escrita reclama esta resistência à assimilação comunitária.

Começamos por abordar um projeto construído e sustentado por uma ideia de escrita, por uma noção crítica e criativa da experiência da leitura. Mas o que significa, aqui, ler e escrever? Como articular cada uma destas palavras com a experiência do brincar, sem que uma recorrente subalternização de natureza didática (de resto, bastante inútil) frequente o texto e catapulte a reflexão para as águas paradas da escola tradicional?

Ler e escrever correspondem ao processo de retomar palavras já inventadas, em novas vozes e em novos ímpetus, de recriá-las – de fazê-las nascer novamente, num *dar à língua na língua*, como no mito de Eco lido por Jacques Derrida (2009). Corpos legentes, recém-chegados à leitura, são corpos falantes, são línguas vivas e reinventadas, o que abole qualquer processo mecânico de decodificação do ato de ler. Ler – e aprender a ler – é despertar para a aliança fundamental e profundamente criativa entre escrita e leitura. Como

confessa Ana de Peñalosa, uma das figuras llansolianas de *O Livro das Comunidades*, “gosto de ouvir música como se eu mesma a escrevesse” (Llansol, 1999, p. 14).

6. Repetição inventiva: Eco

Falávamos em Eco, no mito de Eco como estratégia para *dar à língua na língua*, para fazer coisas novas a partir das antigas. Trata-se de uma narrativa mitológica, que chega até nós pelas *Metamorfoses*, de Ovídio (2014). Conta o escritor que Eco viu o seu amor por Narciso ser penalizado com a maldição de nunca poder ter palavra própria. Eco estaria condenada a repetir as palavras de outrem, sem que pudesse criar uma mensagem sua, original, vinda de si.

Mas Eco era personagem artilosa, perspicaz. Ludibriou a sua pena, fazendo com que a sua repetição fosse uma forma de dizer de novo, de responder por si mesma, mesmo repetindo. Por exemplo, à pergunta “Alguém aqui está?”, Eco responde repetindo a última palavra: “Está”.

Como sublinha a leitura de Derrida (1997), Eco fala em ressonância; diz o que é novo fingindo citar, arrancando a novidade das palavras antigas. A situação, na verdade, convoca toda a boa experiência da língua, que sempre reinventa a partir da palavra que já há, da língua já inventada e da tradição precedente. Assim se receciona a língua e assim se brinca com ela.

Nenhuma recepção é passiva, sendo antes um gesto recriador, que corresponde ao acolher, de cada vez singular, das palavras herdadas. Por isso a experiência da língua corresponde a uma espécie de encontro entre passado e futuro, quando se acolhem as palavras antigas e quando, a partir delas, se inventam novas formas linguísticas. Em cada voz, em cada corpo, em cada novo ato de reinvenção da língua, vive-se a “revolução permanente que possibilita a sua duração” (Fenati, 2022). Porque *a língua brinca-se*. Radica esse brincar no movimento que está antes das regras, antes da sua norma e da sua constituição, mas que não deixa de ser uma experiência profundamente relacional. *Brincar a língua* é, por isso, como sobressai

da reflexão de Agamben, “uma revisão radical da própria ideia do comum” (Agamben, 2002, p. 18). Essa mesma radicalidade – áfona, infantil, anterior e irreduzível a qualquer negação dialética – traz uma dimensão profundamente contra-institucional, enquanto potencial reocupação criativa, revolucionária e transgressora da experiência, na experiência de contra-grupos que corresponde ao brincar.

Se nenhum brincar é estritamente individual, o brincar que se brinca na língua é necessariamente relacional, sem que se reduza ou esgote em desígnio coletivo. Mesmo se solitária, a experiência do brincar é relacional, sendo que sempre convoca a singularidade insubstituível de cada um/a (Nancy, 2011, p. 133), na vez irrepetível que é a da pessoa que brinca. O exercício da fantasia, da ficção, da reapropriação narrativa da realidade que caracteriza a ação do brincar pressupõe a vez de uma singularidade, mas subentende uma relação (com as coisas, com o mundo, com as outras pessoas no mundo) que é sempre singular-plural (Monteiro, 2017; Nancy, 2013).

O brincar subverte a noção estabilizada de comunidade e de comum. Com um alcance intrinsecamente político e radicalmente subversivo, o brincar é – nesta aceção, especificamente – a mais decisiva refutação da soberania colonizadora do adulto, desde logo porque, ao contrário de qualquer sonho, ilusão ou utopia – proscritos por imposição de uma espécie de princípio de realidade logocêntrico – *todo o brincar é possível, mesmo que se alimente da voracidade do impossível*.

Nota final

Em texto de imprensa, o escritor Gonçalo M. Tavares recorreu ao mesmo símbolo elemental do nosso título, para refletir sobre a abordagem adulta ao processo educativo, predominantemente escolar: “Sobre a educação – não se trata de encher um balde, trata-se de acender um fogo” (2023). Neste texto, o escritor ecoa, por sua vez, um poema de Yeats, que por sua vez citava um filósofo da antiguidade. Até nós, até aqui, todo um encadeamento de ecos, num jogo que é mais

de diferenças do que de repetições. De há séculos atrás até ao exato instante em que escrevo – ou em que me leem – pensamentos diferentes nascem a partir de uma repetição, lembrando que a repetição de uma brincadeira é mais exercício de diferenças do que de reprodução.

De acordo, por isso, com Gonçalo M. Tavares (2023), quanto ao princípio enunciado – “Faz e diz qualquer coisa de diferente com o que viste ou ouviste” –, mas em desacordo com a analogia que usa para dizê-lo: o eco não é, aqui, o contrário da novidade ou o antónimo da invenção. O eco é, justamente na linhagem de Ovídio, expressão possível desse “entusiasmo que quase queima”, correlato do gesto ígneo que sempre corresponde à educação como experiência.

Acolher as infinitas subversões da experiência do brincar é, eventualmente, saber repetir inventivamente esse gesto, ousando assumi-lo como uma das mais primordiais experiências educacionais.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (1999). *Ideia da Prosa*. Cotovia.
- Agamben, G. (2002). *Enfance et histoire*. Payot.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Prime Books.
- Derrida, J. (n.d.). *Margens da filosofia*. Rés Editora.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Seuil.
- Derrida, J. (1997). *Pregnâncias*. In C. Deblé (Ed.), *Feminino Plural* (pp. 11-27). Fenda.
- Derrida, J. (2009). *Vadios*. Palimage.
- Fenati, M. C. (2022). Aprender e escrever. Maria Gabriela Llan-sol e as crianças da escola da Rua de Namur. *Caderno de Leituras Chão Da Feira*, 152, 1-34.
- Huizinga, J. (2003). *Homo ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Edições 70.
- Joaquim, A. (2019a). ...O importante é a questão ideológica. In J. Barrento & A. Pena (Eds.), *A escola dos contra-grupos. Uma nova geografia pedagógica e social* (pp. 121-126). Mariposa Azul.
- Joaquim, A. (2019b). O que é um contra-grupo? In J. Barrento & A. Pena (Eds.), *A escola dos contra-grupos. Uma nova geografia pedagógica e social* (pp. 141-153). Mariposa Azul.
- Llansol, M. G. (1999). *O livro das comunidades, seguido de Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur*. Relógio d'Água.
- Llansol, M. G. (2019). Se formos ao fundo das coisas... In J. Barrento & A. Pena (Eds.), *A escola dos contra-grupos. Uma nova geografia pedagógica e social* (pp. 96-99). Mariposa Azul.
- Lourenço, E. (1996, Junho 19). No adro do templo. *Jornal de Letras, Artes & Ideias*, 4.
- Monteiro, H. (2017). De uma frágil radicalidade A passo de gato no pensamento (político) de Jean-Luc Nancy. *Revista Filosófica de Coimbra*, 26(51), 111-136.
- Monteiro, H. (2024). A décima musa. Notas para uma Filosofia do Não. In M. de F. Lambert, H. Monteiro, & M. Freitas (Eds.), *Musas em Ação I I - Personalidades, ideias e obras* (pp. 289-301). U. Porto Press.
- Nancy, J.-L. (2011). *O peso de um pensamento. A aproximação*. Palimage.
- Nancy, J.-L. (2013). *Être singulier pluriel*. Galilée.
- Ovídio. (2014). *Metamorfoses*. Colibri.
- Sérgio, A. (1940). Prefácio a “Emílio.” In *Emílio - Excerptos seleccionados, traduzidos, anotados e prefaciados por António Sérgio* (pp. 7-22). Editorial Inquérito.
- Tavares, G. M. (2023, Fevereiro 10). Sobre a educação – não se trata de encher um balde, trata-se de acender um fogo. *Expresso*. <https://expresso.pt/opiniao/2023-02-10-Sobre-a-educacao--Nao-se-trata-de-encher-um-balde-trata-se-de-acender-um-fogo-035ff1be>

Hugo Monteiro Doutorado em Filosofia pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor Associado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigador do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e colaborador do InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação é autor de vários livros e artigos publicados em revistas nacionais e internacionais de referência.
Contacto: hugomonteiro@ese.ipp.pt
ORCID: 0000-0003-3924-497X

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 4 de novembro de 2024.



DESINVENTAR A INFÂNCIA! CONCEPTUALIZAR O BRINCAR DAS CRIANÇAS NO TEMPO LIVRE ATRAVÉS DA PALAVRA

Maria José Araújo
INET-md|CIPEM

Resumo

É possível imaginar lugares onde há condições para desinventar a infância. Dar-lhe funções de inquietação, subversão, envolvimento e ociosidade. Lugares onde o presente lhes pertença. Apelos à 'fantasia', à palavra escrita, falada, fluída e em curso, para aventuras impossíveis; de convite à brincadeira para praticar atividades que não são só passatempos; para apoiar momentos de diálogo e esconderijo; para brincar nas escarpas até ao mar onde, com ar de susto, se espreita o perigo ao calor do sol. Desmesurado prazer, conversar, jogar e brincar são as melhores ocupações para quem se prepara para a vida. Mas não são as mais praticadas, como lembram os discursos conservadores: as narrativas sobre a infância têm regras, não são para estremecer pensamentos, antes para os apaziguar (domesticar). Às vezes os adultos *trazem todas as minhas vontades no bolso*, lembrava Zézé no 'Meu Pé de Laranja Lima', mas não as tiram para 'meu bem' e elas não sabem sair sozinhas! Precisamos de uma nova ideia de infância através da palavra. Neste texto, invocamos o conceito de brincar e de tempo livre na transformação do tempo amordaçado e recordamos que cada criança numa outra narrativa será sempre uma outra criança.

Palavras-Chave: Infância; Criança; Tempo livre; Ludicidade; Brincar

RETHINK CHILDHOOD! CONCEPTUALIZE CHILDREN'S PLAY IN THEIR FREE TIME THROUGH WORDS

Maria José Araújo
INET-md|CIPEM

Abstract

It is possible to imagine places where there are conditions to rethink childhood. Give it functions of concern, subversion, involvement and idleness. Places where the present belongs to them. Appeals to 'fantasy', to the written, spoken, fluid and ongoing word, for impossible adventures; an invitation to play to practice activities that are not just hobbies; to support moments of dialogue and hiding; to play on the cliffs down to the sea where danger lurks in the heat of the sun. Play is the best occupation for children. But it not the most practiced, as conservative speeches remind us: narratives about childhood have rules, they are not meant to trouble thoughts, but rather to appease (domesticate) them. *Sometimes adults carry all my wishes in their pockets*, says Zézé in the book 'O Meu Pé de Laranja Lima'. We need a new idea of childhood through words. In this text, we invoke the concept of playing and free time in the transformation of time and remember that each child in another narrative will always be another child.

Keywords: Childhood; Children; Free time; Ludicity; Play

NOTA DE ABERTURA

A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som. Então, se a
criança muda a função
de um verbo, ele delira.
Manoel de Barros
(1916-2014)

Como sugere o poema é preciso respeitar a função dos verbos para eles não delirarem. Brincar, por exemplo, deve ser conjugado no presente e pode ser lembrado no seu passado. Se as crianças não treinam, o verbo cai em desuso. Brincar é desejo, ação realizada ou sofrida num determinado tempo, modo e voz. É um ato social de grande significado. Todas as crianças sabem, sentem e gostam de brincar, mas, “mesmo sabendo disto, nós, os adultos, nem sempre valorizamos as brincadeiras como formas privilegiadas de aquisição e construção de conhecimento, como atividade lúdica a ser levada a sério” (Araújo e Mendes, 2010, p. 4). Paradoxalmente, para as crianças, brincar está presente em todas as situações dos seus quotidianos, mesmo as mais imprevisíveis ou formais. As crianças improvisam cenários e constroem brincadeiras com os objetos que têm à mão: um conjunto de cadeiras pode ser um automóvel, um comboio ou o que convier ao jogo lúdico que se propõem concretizar. Preferem um molho de chaves, tachos da cozinha, as colheres de pau, frascos, pedras, cordas, entre outros objetos, para construir os mundos que inventam. Nesse faz de conta a criança aumenta significativamente a sua capacidade de observação e diálogo com o grupo de pares e com os adultos, que aderem à brincadeira. São espaços culturais de criação por excelência. Brincar não é, contudo, uma relação simples com o real, como refere Brougère (1998). Brincar é o modelo do prazer lúdico que se opõe ao princípio da realidade, já lembrava Freud em 1989, acreditando que há uma ligação entre a poesia e o brincar. Estes cenários contrastam com: i) propostas de atividades muito organizadas em função de objetivos externos aos interesses das crianças; ii) com brinquedos já feitos (comprados),

sugeridos pelo mercado, que pouco ou nada deixam para a criança inventar pois basta seguir as instruções. Mesmo assim, muitas crianças reinventam os objetos, reinterpretam-nos, para deles extraírem o maior prazer. Mascaram-se e escolhem as suas personagens de brincar: vestem as mãos de fantoche e inventam adereços, pintam a manta. A atividade lúdica, fonte de cultura, diversifica-se de acordo com o meio social, idade e género (Brougère, 1998) e ajuda a compreender o conceito e práticas de tempo livre. É possível fazer uma brincadeira com a solidariedade dos adultos:

“O quintal se dividia em três brinquedos. O Jardim Zoológico. A Europa que ficava perto da cerca bem feitinha da casa do seu Julinho. Porquê Europa? Nem o meu passarinho sabia. Lá que a gente brincava de bondinho¹ de Pão de Açúcar. Pegava a caixa de botão e enfiava todos eles num barbante (cordel). Amarrava uma ponta na cerca e a outra na ponta dos dedos. (...) Você não está a estragar a minha cerca Zézé? Dizia o vizinho (...)” (Vasconcelos, 1976, p.24).

A literatura, arte da palavra e da escrita, está repleta de exemplos magníficos do significado de ser criança ao longo dos séculos. “Às vezes, é quando somos adultos que a infância se torna um lugar desejado. Ou um lugar imaginário que queremos visitar. Na vontade desse lugar, há um misto de saudade, da memória inventada e de reencontro conosco próprios” (Soeiro, 2019, p. 70). Vale a pena revisitar a literatura pois ajuda a sentir os outros e a compreender como o mundo se inventou, se inventa ou desinventa. Como dizia Amadeu em Cinco Reis de Gente, “em realidade eu não descobria mundo, como criança que era (...). O mundo é que vinha para mim” (Ribeiro, 1985, p. 71).

A criança tem cem mundos para inventar, descobrir e sonhar, mas roubaram-lhe noventa e nove, dizia Malaguzzi (1997). Dizem-lhe que a escola e o tempo livre não andam juntos, que não podem estudar e brincar ao mesmo tempo, que não se desenha com a cabeça, nem se pensa com as mãos. Dizem-lhe que ludicidade não passa de uma

¹ Elevador improvisado.

metáfora e que balançar de ramo em ramo é mera utopia. Dizem-lhe que cores devem ver, que não se colhem flores em limoeiros, o céu não é verde e as folhas dificilmente serão roxas. Dizem-lhe que brincar com entusiasmo e excitação não ajuda ao trabalho na escola, sendo esta uma das proibições mais duras.

No entanto, num tempo verdadeiramente livre, as possibilidades lúdicas de descoberta do mundo são infindáveis: exigem a compreensão do significado do tempo de ser criança como tempo irrepetível; exigem respeito pelo lazer no tempo livre como tempo, com características próprias, em que escolhemos, por direito, o que fazemos e como o fazemos (Araújo, 2020).

Se o adulto se dispõe a fazer essa viagem com as crianças, a emoção o deslumbramento será grande! Percorrer a infância e as suas memórias com a ajuda da literatura, é uma forma de a desinventar. Eis o que vos propomos neste texto.

1. Conversas de cá para lá: a infância dos começos

A Infância é “um território em que a alegria e o medo, a destruição e a ternura podem conviver sem exclusão. A esta sobreposição sem exclusão podemos nomear: coragem vital! (...) a infância reina entre a anarquia e o receio” Hansen e Fenati (2018, p.7). Nos romances de Kafka, lembram as autoras, as crianças não têm nome, mas aparecem constantemente nas linhas e entrelinhas do enredo, como anúncio de um começo. São a força da indeterminação – a confiança no começo – uma dádiva!

A propósito da ‘emancipação da infância’ lembram que o jogo da aprendizagem das crianças começa pelo balbuciar das sílabas, pelo descobrimento do som no convívio com outros, através da linguagem. “É na infância que acontece pela primeira vez o nascimento da voz” (Hansen e Fenati, 2018, p. 6). Um dos meios mais poderosos para comunicar. “As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo, espaço e disponibilidade por parte do adulto, para ouvir e falar com ela” (Sim-Sim et al, 2008, p.27). É um

processo fascinante constituindo uma prática lúdica de rotina quotidiana no tempo livre, sobretudo com o grupo de pares, de acordo com a tipologia proposta por Elias e Dunning (1986).

1.1. Liberdade da infância

Nos romances de Aquilino Ribeiro, os rapazes nascidos e crescidos no ar livre das aldeias são muitas vezes enclausurados em colégios, onde nem sempre se lhes conseguia refrear os ânimos, nem secar a rebeldia. Nessa época (1948) a escola como espaço de aprendizagem aparece como possibilidade só para alguns. De tempo livre nem se falava. As crianças vagueavam pelos campos, iam à loja, a um recado da mãe, à farmácia ou ao talho e, pelo caminho, a brincadeira acontecia-lhes. Nas feiras e romarias era diferente: havia venda, diversão, conversa, histórias e novidades que aguçavam o apetite ‘guloso’ de qualquer criança. De um lado para o outro, o som da liberdade para brincar tinha escassos minutos. Mas brincar sozinho não tem graça. Era a conversar e passear com Maria Lóia que Amadeu, em Cinco Reis de Gente, reencontrava a liberdade da infância.

Se andar à solta fazia parte do grande laboratório da natureza onde se aprendia a vida, hoje o mundo transformou-se numa gigantesca sala de aula, como refere António Nóvoa (2009). É nos novos sentidos das palavras e nas entrelinhas, sobretudo, quando existe ilustração, que vai toda a diferença! “Será que os textos que lemos, os textos que vemos são ainda os mesmos textos que um dado autor escreveu?” (Maia, 2002, p.3). Na literatura para a infância os textos são lidos por adultos e crianças. Enquanto as crianças leem as imagens o adulto lê o texto. A leitura oferecida aos olhos desenrola palavras e oferece a verdade por dizer (Maia, 2002).

1.2. Infância de necessidade... infância de ninguém!

Embora se possa dizer que o interesse pela infância seja relativamente recente, as crianças fazem

parte do nosso quotidiano (Jenks, 1996, p.59). A imagem da criança trabalhadora, refugiada, hiperativa, vítima de maltrato, em situação de guerra e pobreza leva-nos a uma infância de necessidade (Erickson & Tokumitsu, 2018). Os pedidos de ajuda médica e financeira, com que convivemos diariamente através dos meios de comunicação social, são disso exemplo. Estamos perante uma ‘infância de ninguém’ que contrasta com a infância romântica do mundo ocidental, organizado, embora nesse mundo haja cada vez mais crianças vítimas de pobreza (22,5% em Portugal entre 2014 e 2021 de acordo com a UNICEF). As crianças estão entre os membros mais facilmente oprimidos das nossas comunidades, lembram Erickson e Tokumitsu (2018). Há um abismo entre a retórica sobre as crianças, os seus quotidianos, e o que se passa realmente. Temos a obrigação de reconceptualizar a infância com responsabilidade, desde logo defendendo políticas sérias que garantam o seu bem-estar. Nestas preocupações se integra o respeito pelos tempos da infância, pelo significado de ser criança, pelas condições que garantam o cumprimento dos seus direitos. A sabedoria de ser criança é ancestral, escapa à compreensão de muitos adultos e é contrária ao abuso, à dor ou à guerra.

2. Conversas de lá para cá: a infância das imaginações

2.1. Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos

Na aldeia dos pássaros que falam e onde os sonhos podem ser avisos, crescia um rapaz de nome Constantino, também conhecido por Cantigas e Cuco. Narrada por Alves Redol, a história relata as atividades quotidianas de um jovem que tratava do gado, numa altura em que o que mais lhe apetecia era a brincadeira. Guardava as vacas como quem guarda sonhos e o que o fazia feliz era contar ninhos e senti-los como seus: um deslumbramento! Pelo campo fora encontrava os picaços, os papa-moscas, os melros, os tordos, entre tantos outros (Redol, 1990, p.27). Perto do rio

Trancão, uma das suas paixões, ele passeava, trabalhava e divertia-se. Difícil seria distinguir esses tempos, já que a liberdade e a obrigação se misturavam, sobretudo, quando se entregava à fantasia de admitir que as vacas e as burras não podiam limitar-se a comer a erva verde. Deviam comer cores. Seria divertido levá-las a comer ao arco-íris. Mas Constantino queria ser serralheiro de navios, para poder viajar: no campo um homem não tem horas suas. Uma aventura de que não desistia. A imaginação misturava-se com a realidade para preencher os seus tempos livres (muito ocupados), que coincidiam ora com as horas de guardador, ora com as horas de sonhos. Constantino sabia bem o significado de inventar brincadeiras com palavras que nascem na cabeça!

2.2. Descobridores de coisas

Quando sobem à terra, as crianças rapidamente reproduzem os adultos ou a isso são obrigadas pelo cansaço de não brincar. Foi o que aconteceu na aventura de Robinson Crusoe, narrada por Daniel Defoe, os pais queriam que ele fosse advogado, ele insistia em ser marinheiro. Um dia embarcou. Esse mundo em que as crianças embarcam sozinhas, existe? Ou temos de o inventar? A aventura de Crusoe mostra algumas possibilidades pois, ao que sabemos, parte de uma história real que criou muitos momentos de lazer, no tempo livre, a crianças e adultos. Paralelamente à história é possível a aprendizagem da descoberta da autonomia que começa desde cedo pela palavra explicada. Pela “necessidade de “voltar a falar” como ato emancipatório, regressando à palavra na sua dimensão salvífica para a criança” (Lamberto, 2019, p.19).

No livro “O Meu Pé de Laranja Lima”, Zézé passeava de mãos dadas com Totoca, seu irmão que lhe ensinava coisas. Coisas fora de casa. Mas quando estava em casa ele aprendia a cantar e assobiar. Nas suas tentativas (brincadeiras) para se tornar soprador descobria o cintilar do vento nos lábios, descobria a solidariedade e entretinha-se. Tentava imitar o irmão na arte do assobio, mas não era fácil. Então Totoca animava-o dizendo que aprendizagem era assim mesmo. Mas como Zezé

não conseguia cantar para fora, ia cantando só para dentro.

Os mundos lúdicos do imaginário são fundamentais na infância. “Para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela se distraia e desperte a sua curiosidade” (Bethelleim, 1998, p.12). É preciso que a história enriqueça a sua vida. Para isso tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudar a desenvolver a inteligência, esclarecendo as emoções; tem de se sintonizar com as angústias e aspirações; tem de reconhecer as dificuldades e em simultâneo sugerir soluções, ou seja, estar relacionada com a vida dando confiança. Nada mais enriquecedor que o ‘conto de fadas’ que ajuda a perceber o desconcertante, o invulgar. Os contos tradicionais, mas de resto as histórias para crianças, ajudam-na a compreender-se num mundo complexo e difícil dando a possibilidade de construir um sentido na vida, a que a criança se agarra (Bethelleim, 1998). Ao longo de séculos, os contos de fadas e as histórias para crianças foram contadas e recontadas e acabaram por se refinar, por se aprimorar, dando espaço a outras que, saindo dessas, se reinventam. Como diz o provérbio popular “quem conta um conto, acrescenta um ponto”. Neste recontar, o tempo é livre, a criança pode fazer parte da história que a faz sentir bem. Os contos de fadas e muitas das histórias que são contadas às crianças não são só uma forma de literatura, são obras de arte compreensíveis para as crianças e muitas vezes também para os adultos. O sentido desta forma de arte – pela palavra – difere de pessoa para pessoa e adapta-se ao contexto dos diferentes momentos e interesses que cada um/uma tem. Fazem parte da nossa herança cultural e preenchem as culturas da infância desde logo pelos heróis que criam e com os quais as crianças se identificam.

2.3. Conta-me uma história!

Começamos a ler antes de encontrar palavras e sons. “As imagens da Europa medieval ofereciam uma sintaxe sem palavras, à qual o leitor/a adicionava uma narração em silêncio” (Manguel, 1996). Através da oralidade, as crianças aprendem a ler o

mundo, e o direito de ler até aos seus mais amplos limites e possibilidades. Ler e contar histórias é a possibilidade de abrir mundos para a ‘aventura’, no seu mais largo e inesperado sentido. É vagabundear a tempo inteiro pelo espólio do tempo, pelo mundo do fantástico dos marinheiros, das fadas, ladrões, dragões e papões. É esquecer as mágoas e apagar o ‘medo’ em tempo de guerra. Não tem lugar. É onde quisermos pelo tempo que for preciso. Ler e contar histórias a crianças, e/ou incentivá-las a contar as suas, é um ‘dever’. Um dever agradável, de vacância, lúdico, mágico e inacabado. É um conjunto de momentos, de carinho e generosidade, onde se misturam vozes, sons, gestos e cores. É uma prática de grande valor que depende da história, da energia da relação de quem a conta e de quem escuta. É aventura! Na verdade, a literatura corresponde a um desejo que ultrapassa a realidade. À medida que vai brincando e aprendendo a falar, a criança descobre o poder da palavra. O poder como direito, não como obrigação.

Na “Escola de Rio Verde, uma escola de paredes velhas, que mais parecia doente – os meninos tiveram uma ideia: fundar uma cooperativa, verdadeiramente democrática. Todos colaboram, mas não chegava. Tiveram de estender a sua ideia à comunidade. A proposta resultou num trabalho comum com tarefas definidas e um grande espírito de solidariedade. **Nessa escola, a palavra era cultivada e aperfeiçoada para cumprir a sua função ao longo de toda e vida**” Matilde Rosa Araújo (1980, p.6).

O direito de se exprimir e participar nas decisões que a afetam enfatiza a participação, aumenta a confiança e fortalece a compreensão e o compromisso com os processos democráticos que a protegem (Landsdown, 2005). A criança apropria-se do que precisa e descobre como aproveitar o que o mundo tem para lhe oferecer. É dever do adulto criar as condições para que a criança se possa exprimir utilizando a sua própria voz. O artigo 12º da Convenção dos Direitos da Criança impõe aos adultos essa obrigação na sua capacidade de pais, professores, educadores e políticos, de modo a assegurar a que a criança seja encorajada

a contribuir com os seus pontos de vista, com informações adequadas à sua idade, desde que esteja interessada (Landsdown, 2005). À palavra se junta toda a sua expressão através da dança e do movimento, do brincar com outros, do desenho e da pintura ou outras formas de arte como a fotografia. Qual de nós nunca contou uma história a uma criança para ela adormecer?

Em síntese

1. Nas sociedades capitalistas, as crianças ocupam uma posição paradoxal. Por um lado, são tratadas como futuros trabalhadores que um dia preencherão a força de trabalho e, por outro, como 'incompetentes' que necessitam da constante supervisão dos adultos. Mas todos precisamos uns dos outros em qualquer fase da vida. É necessário perceber as diferentes dimensões da vida humana, da organização social, e criar alternativa para a construção de uma educação e de uma sociedade mais cidadã.
2. Diferentes concepções e possibilidades de usufruto do tempo estão incluídas em muitas expressões do quotidiano das crianças, tendo um lugar importante nas suas vidas. Tirando a atividade obrigatória (ir à escola), todas as suas rotinas quotidianas (dormir, vestir, ter cuidados de higiene, comer, brincar ...) são, de acordo com a tipologia proposta por Elias e Dunning (1986), rotinas de tempo livre.
3. Há a perceção coletiva de que tempo livre deve ser para brincar e descansar, não para realizar tarefas escolares, de que são exemplo os Trabalhos Para Casa (TPC) ou as atividades na lógica escolar ou escolarizante, mas não é isso que acontece. A devoção perpétua ao que se considera ser trabalho, negligencia tudo o resto e faz com que toda a teorização das atividades de tempo livre das crianças seja feita por referência ao tempo dos adultos (Araújo, 2020).
4. A infância foi institucionalizada e, com a institucionalização, as brincadeiras passaram de atividades de lazer no tempo livre para atividades educativas em tempo não livre, por forçada ocupação. Quase sempre em espaços fechados.

Passaram, também, maioritariamente a ser atividades pensadas e organizadas pelos adultos. Estas circunstâncias provocaram contradições, que se tornaram constrangimentos, e criaram uma infância padronizada, normalizada, regulada por interesses externos à natureza da própria criança.

Precisamos, pois, de uma nova leitura do mundo da infância que ajude a recuperar a frivolidade e a gratuidade características das atividades de lazer no tempo livre, desde logo aprendendo com a literatura, enquanto produto social, enquanto incentivo à imaginação sociológica na leitura do mundo. Precisamos de uma nova narrativa que ajude a *desinventar a infância*!

Referências bibliográficas

- Araújo, M. J., & Mendes, C. (2010). O que é que os Adultos não sabem? Prime Books.
- Araújo, M. J. (2020). O Jogo da Roda Viva e os Ladrões do Tempo. M José Araújo e Hugo Monteiro (org) Direitos das Crianças Interpretados pelos Adultos. Ed Afrontamento
- Manuel de Barros (2015). Poesia Completa. Caminho
- Bettelheim, B. (1998). Psicanálise dos Contos de Fadas. Editorial Presença.
- Brougère, G. (1998). A Criança e a Cultura Lúdica. Revista da Faculdade de Educação, 24(2). doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007
- Defoe, D. (2014). Robinson Crusoe. Porto Editora.
- Deswaene, B. (2003). Le temps chez l'adolescent détenu: durée et horizon temporel. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, (53), 47-52. <https://doi.org/10.3917/lett.053.52>
- Elias, N., & Dunning, E. (1986). A Busca de Excitação. Desporto e lazer no processo Civilizacional. Edições 70.
- Erickson, M., & Tokumitsu, M. (2018). Citizens of the present. Jacobin, (30), 10-13.
- Freud, S. (2009). A interpretação dos sonhos. Relógio d'água.
- Hansen, J.C., & Fenati, M. C. (2018). Infância. Gratuita.
- Jenks, C. (1996). Childhood. Routledge
- Lamberto, M. (2019). Elogio da Palavra. Edições 70.
- Landsdown, G. (2005). Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affect them. Working Paper 36. Bernard van Leer Foundation.
- Maia, G. (2002) Entrelinhas: quando o texto também é ilustração. In 3º Encontro Nacional [1º Internacional] de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho; 13-15 de Dezembro.

- Malaguzzi, L. (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.
- Manguel, A. (1996). *Uma História da Leitura*. Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Aquilino Ribeiro (1985). *Cinco Reis de Gente*. Bertrand
- Alves Redol, A. (1990). *Constantino Guardador de Vacas e de Sonhos*. Editorial Caminho.
- Sim-Sim, I., Silva, A. N., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf
- Soeiro, J. (2019). Mais trezentos e trinta e três grandes beijos para o Pina. *Praxis Educare* (6), 70-71. <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2020/03/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-6-2019.pdf>
- Vasconcelos, J. M. (1976). *O Meu Pé de Laranja Lima*. Centro do Livro Brasileiro

Outras referências

- Unicef Portugal (2021). *Relatório de atividades e contas: 2021*. Unicef. https://www.unicef.pt/media/3574/unicef_rac_2021-short-web.pdf

Maria José Araújo Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Investigadora integrada do INET-md/Cipem. Dedica-se há vários anos à formação de professores e educadores. O seu trabalho de investigação centra-se nas temáticas da sociologia da educação e da arte, do lazer e tempo livre, especialmente no que respeita à infância e ao brincar, educação musical e artística. Colabora com associações socio recreativas e culturais do continente português e das ilhas dos Açores, nomeadamente S Miguel, Corvo, Flores em projetos culturais na área da coesão social e territorial co-financiados pela DGArtes. Cooperava em redes nacionais e europeias de investigação e intervenção. É autora de 12 livros e 18 capítulos de livro assim como de diversos artigos em revistas nacionais e internacionais de referência.

Contacto:

mjose@ese.ipp.pt / mjosearaujo@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2242-1258

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 2 de agosto de 2024.



BRINCAMOS? CONVERSAS SOBRE DISPUTAS DE QUEM, EM QUE TEMPO E ESPAÇO BRINCAM AS CRIANÇAS

Maria Lis

Associação para o Planeamento da Família

Resumo

Apesar de ser, hoje, amplamente consensual o cariz fundamental da brincadeira para as crianças, continuamos a estar reféns de um entendimento desinvestido e inconsubstanciado por parte da generalidade dos adultos que coexistem com elas nos vários espaços que estas habitam. Como resultado, temos vindo a assistir à perda da autonomia das crianças para a brincadeira, assente numa carência de ampliação de possibilidades, não só dos *adultos* que as acompanham, mas também dos *espaços* possíveis para o efeito e de um certo entendimento do *tempo*, que poderia alterar profundamente a forma como as deixamos fazerem-se gente – tudo isto, consubstanciado por uma falta de investimento público generalizado neste *fazer* formador do sujeito, que enforma os becos e as impossibilidades na construção de alternativas ao estado das coisas. Mas raramente um comportamento ou entendimento humano surge sem motivos que o sustentem. Procurámos nesta pequena reflexão explicar a definição do problema, em traços gerais, dividindo-o em três problemáticas que o podem simultaneamente explicar e desenriçar. Debruçámo-nos sobre o *tempo*, o *espaço* e o *quem*, na tentativa de mapear uma possibilidade de ampliação das oportunidades das crianças para brincar, sem rédeas ou estrangimentos desnecessários.

Palavras chave: Brincar; Tempo; Espaço; Institucionalização; Brinconautas.

SHALL WE PLAY? DISCUSSIONS ON THE CONTESTED TERRAIN OF *WHO*, *WHEN* AND *WHERE* CHILDREN PLAY

Maria Lis

Associação para o Planeamento da Família

Abstract

While there is a widespread consensus today that play is fundamental to children, we are still constrained by an uninvested and uninformed understanding of this practice by most of the adults who coexist with children in the various spaces in which they live. As a result, there has been a gradual loss of children's autonomy in play, by virtue of a lack of effort to enhance possibilities on the part of the *adults* who accompany them but also as consequence of a shortage of *spaces* available for this purpose as well as from a certain understanding of *time*, which is a critical element in the way we allow them to grow and flourish – all of these factors, underpinned by generalized public disinvestment in this subject-*making* process, which paves the way to dead-ends and impossibilities in the construction of alternatives to the way of the world. However, human behavior or understanding seldom emerges without foundation. In this brief reflection, I sketch a broad outline of the issue of play, dividing it into three vectors that can help explain it and untangle it. I consider the *when*, the *where*, and the *who* of play, to map out the possibility of expanding children's opportunities to play, without unnecessary restraints or constraints.

Key-words: Play; Time; Space; Institutionalization; Playworkers

Introdução

Nos nossos dias, cuidadores e crianças vivem rotinas muito estruturadas que não permitem uma gestão do tempo da perspectiva da infância. Possivelmente como estratégia de sobrevivência e adequação social, impomos às crianças constrangimentos que dificultam os processos expectáveis de (auto)descoberta e de maravilhamento associados à curiosidade intrínseca de cada criança, a que se chama *brincar*.

Simultaneamente, tem-se vindo a alargar o entendimento consensual, da Psicologia à Sociologia, das Neurociências à Biologia, quanto ao cariz fundamental do brincar para o desenvolvimento cognitivo e corporal humano. Sabe-se hoje que, enquanto brincam, as crianças aprendem a gerir emoções, a relacionar-se com o outro, testam ferramentas de resiliência face às dificuldades, desenvolvem criatividade, imaginação, capacidade de improviso e gestão de riscos, a sua autonomia, a capacidade de conhecerem o seu corpo e as suas limitações.

É de tal forma fundamental que quando as Nações Unidas assinaram a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, conferiram às crianças o direito a brincar (artigo 31º).

Ainda assim, brincar é um comportamento cujos resultados são *inquantificáveis*, sobretudo ao nível da *produtividade*, lente que tendemos a aplicar à luz da forma da organização social sistémica em que nos inserimos. Talvez por isso, é comumente considerada uma atividade humana supérflua e relegada para segundo plano nas agendas das famílias, das escolas e do poder político.

Apesar de se assumir enquanto direito que lhes assiste, a possibilidade de *brincar* (dentro de uma abordagem respeitadora da perspectiva da infância) é quotidianamente sabotada pelos adultos cuidadores, nos vários contextos onde a criança se faz. Os resultados vão-se tornando evidentes: crianças com dificuldade de arriscar, de desenvolver autonomia, de gerir emoções, de testarem os limites da relação com os demais, com falta de auto-confiança e auto-estima, etc. Crianças a quem insistimos em arredar este mergulho

profundo no campo das possibilidades inimaginadas, que a brincadeira propõe intrinsecamente.

Desdobremos a questão.

Vamos ao tempo

Numa das cartas escritas a Engels, Marx falava do relógio como sendo o primeiro autómato, uma máquina que viabilizava o tempo linear, o tempo cronológico, que, mesmo medido de forma concreta, se impõe no abstrato enquanto propriedade: uma coisa que se tem, ou que não se tem. Isto são questões dos adultos, mas, concomitantemente, terreno de uma das mais importantes disputas entre estes e as crianças. Se as crianças habitam o tempo, os adultos foram aprendendo que, como o resto, este é apenas de mais uma unidade acumulável, dependendo do ponto geográfico onde nos encontremos na relação com o mundo.

Face a esta disputa, eis um oportuno e estratégico momento para abandonar este entendimento de um *nós* entre adultos e juntar-me, inequivocamente a um *nós* com as crianças.

Aquilo que para vocês adultos se perde, se ganha, se poupa, se tem, é para nós um espaço sem rédea – trata-se de um privilégio de atenção, nos termos preconizados por Simone Weil, este vínculo especial com o tempo de que decorre a percepção ampla de um mundo feito para brincar.

É através do tempo de brincadeira e da liberdade que este exige que nós, crianças, vos recordamos a importância de arredar o relógio.

É claro que, nestes *tempos* de uma segunda modernidade, como nos recorda Nídio (2012), o tempo das crianças está inevitavelmente refém do tempo dos adultos. Espraiou-se e complexificou-se a malha urbana e afunilaram-se os espaços *vadios* onde se experimentavam os limites do possível e se arriscava o *impossível*.

Pode não ser imediatamente compreensível a importância da defesa de um potencial *impossível*. Trata-se de considerar que no âmbito do possível tudo tende a permanecer e a consolidar-se. No terreno do possível desdobramos o conhecido, mas arredamos cruelmente a possibilidade, nomeadamente a de *um outro modo*. No terreno

do possível deixamos de *inventar* e, assim sendo, o *acontecimento* não tem lugar, como nos explica Derrida (2012, p.240): “Se essa invenção se tornou possível pela estrutura de um campo (a tal momento tal invenção arquitectónica tornou-se possível porque o estado da sociedade, da história da arquitectura, da teoria, tornava possível isso), essa invenção não é uma invenção. Precisamente porque ela é possível. Ela apenas desdobrou, explicitou um possível, uma potencialidade que estava já presente; logo ela não faz acontecimento. Para que haja acontecimento de invenção, é preciso que a invenção apareça como impossível; que o que não era possível se torne possível. Dito de outro modo, a única possibilidade da invenção é a invenção do impossível.”

Ora, os pais e cuidadores, imersos numa estrutura que lhes mede constantemente a temperatura pela medida da produtividade, não têm tempo para o possível, quanto mais para o impossível, e assim se pretende, a bem da manutenção da estrutura social existente e da forma como sustentamos coletivamente o seu sistema de produção e reprodução. Assim, os adultos vêm-se compelidos a delegar estas funções de cuidado e formação a espaços de segurança e vigilância – sobretudo às escolas, mas também a espaços de *atividades para o tempo-livre*, clubes desportivos vincadamente voltados para a competição e a superação pessoal, lugares onde o adulto estrutura tudo tanto quanto possível, para que nada lhe escape ao controlo, para que as crianças não tenham que se preocupar com a gestão do risco – um rio de margens artificialmente construídas e permanentemente reconstruídas. E quanto à violência das margens já Brecht nos resumiu o essencial.

“As crianças de agora vivem esmagadas pela quantidade de horas que passam institucionalizadas” (Nídio, 2012:204) e isso define inevitavelmente a sua temporalidade, excluindo outras, possíveis, ou do lado de lá do possível, desejáveis.

A questão é que o tempo das crianças se pauta por um ritmo próprio que, pelos constrangimentos sistémicos, dificilmente somos capazes de reproduzir ou reviver enquanto adultos. Portanto, num momento em que precisaríamos de adultos que pudessem esperar por nós, sem pressas, sem

estímulos desmesurados, aguardando que pudéssemos chegar, por meios próprios, ao *lugar* onde tivéssemos que chegar, encontramos normalmente adultos medrosos, ocupados, cansados e enredados.

Se o tempo das obrigações escolares aumenta sistematicamente e a este se segue a frequência de outras instituições com um formato funcional muito semelhante ao da escola, e se somarmos a isto o tempo que a criança precisa para cumprimento de necessidades próprias ou de apoio aos seus cuidadores, torna-se evidente a dificuldade de incluir em cada dia um *tempo para si*, para seu uso exclusivo e autónomo. Deste modo, o mundo vai-se desenhando de formas progressivamente mais *adultocêntricas*, o que vai afetando as crianças numa idade cada vez mais tenra. Enquanto crianças, perdemos o direito ao *nosso* tempo, ou, melhor dizendo, um tempo de características específicas, que seja valorizado a ponto de ser salvaguardado pelos adultos ao redor e pelas instituições que constroem (Belloni, 1994).

Vamos ao espaço

Se o tempo determina em grande medida a possibilidade de brincadeira, também o espaço ou os espaços aportam as suas próprias determinantes.

Perante o as profundas alterações do tecido urbano, o desaparecimento ou espartilhamento progressivo de zonas verdes, parques, esconderijos, perante o aumento de fatores de insegurança na vida nas cidades, a atomização das unidades familiares, a redução de possibilidades de mobilidade autónoma na infância, restam precisamente os espaços institucionalizados. Estes surgem então como resposta a tudo isto, lugares que pais e cuidadores encontram para dar às crianças um enquadramento de vigilância e segurança que os tranquiliza, para que possam, por sua vez, dedicar-se às suas próprias obrigações, também elas crescentes e cada vez mais centrais na forma como os adultos tecem a sua forma de viver. Em Portugal, e nomeadamente nos grandes centros urbanos, são ainda poucos os gestos que procuram ultrapassar ou, pelo menos, remediar, parte deste problema.

Escasseiam os jardins e parques aos quais uma criança consiga chegar facilmente a pé ou com o seu grupo de amigos, faltam as redes de vizinhança e proximidade, os mecanismos de construção de uma autonomia possível. Faltam também propostas públicas com medidas concretas para ajudar a ultrapassar os problemas supramencionados, assegurando simultaneamente a universalidade do acesso às soluções encontradas.

Existem, contudo, algumas tentativas neste sentido.

Em Montemor-o-Novo, por exemplo, existe um projeto camarário, totalmente gratuito, dirigido às crianças e adolescentes da cidade (bem como visitantes), chamado Oficina da Criança. O espaço dispõe de várias salas temáticas, assentes numa perspetiva oficial e lúdica (olaria, carpintaria, têxtil, jogos, biblioteca, cozinha, etc), onde as crianças são acolhidas durante um determinado período diário. Tudo o que as crianças têm de fazer para participar é chegar e registar o seu nome. Os adultos, na sua generalidade, não são bem-vindos e a entrada está-lhes vedada.

Trata-se de um ambiente muito acolhedor para as crianças, com possibilidades suficientemente amplas para que cada uma delas possa encontrar formas e hipóteses de desdobrar as suas inclinações, mas também de se poder surpreender com novas motivações.

Em Lisboa, existiu até há pouco tempo a iniciativa de intervenção social Brincapé, que dispunha de um espaço de brincadeira não estruturada com materiais de desperdício, que abria semanalmente e oferecia livre acesso a todas as crianças que quisessem participar. Atualmente fechado, a Brincapé tem ainda assim mantido a sua missão de recuperar a rua e os espaços públicos com uma vocação para a brincadeira, contactando regularmente com adultos cuidadores de crianças no sentido da problematização destas questões.

Estes são exemplos de projetos que contribuem amplamente para que nos possamos debruçar sobre a possibilidade de brincar: além de disponibilizarem um espaço, decorrem de um movimento de auto-reflexão que se verte na forma como trabalham, como capacitam os seus adultos, nos materiais que escolhem e sobretudo na forma

como centralizam as crianças e são permeáveis ao seu envolvimento na tomada de decisões.

Espaços e projetos como estes, se replicados, poderiam funcionar como parte da solução. Mas são, infelizmente, escassos.

Do outro lado da barricada, multiplicam-se as ofertas *para o tempo-livre*: espaços de Atividades de Tempo Livre – ATL (onde por vezes se brinca e por vezes se continua a escola), clubes desportivos, artísticos, escolas de música ou de teatro, clubes de leitura, entre outros. Será certamente impossível definir-lhes as formas através de generalizações grosseiras, mas é comum dar-mo-nos conta de que se consubstanciam enquanto espaços reprodutores das lógicas institucionalizantes, ordeiras, organizadas, onde o que acontece decorre quase sempre da proposta de um adulto e que visam cumprir um calendário, objetivos vários e, claro, essa função social importantíssima de *guardar crianças e mantê-las entretidas*.

Não podemos claro, escusar-nos a considerar também *a escola*.

Para a maior parte das crianças, a escola continua a ser o centro do seu dia. Esta cumpre, antes de mais, a sua função letiva. Porém, a par desta, cumpre igualmente uma função social de apoio à família – são sinais inequívocos do robustecimento desta última as sucessivas expansões de horário e todas as ofertas que vão surgindo para a *ocupação do tempo-livre* nos seus espaços.

Estas têm sido, de forma muito generalizada, as respostas que o poder político tem encontrado para o problema da falta de espaços onde as crianças possam encontrar abrigo e, já agora, um abrigo onde aconteça *qualquer coisa* até os seus cuidadores se desembaraçarem das suas obrigações. A par disso, vai-se desenvolvendo uma ideia, entre os adultos que cuidam de crianças, que estas precisam de estar ocupadas, precisam de aprender e tocar áreas do conhecimento que a escola em tempo letivo não tem capacidade para abranger convenientemente – a expressão artística, a expressão motora e a prática desportiva coletiva parecem estar entre as principais preocupações dos cuidadores e aparentes motivações das crianças.

Mas como pode a escola, ou antes, como se pode *numa escola* participar ativamente para

quebrar este paradigma da ocupação permanente e verticalizada? Como podem os profissionais educativos contribuir para o desdobramento destas reflexões?

Ora isto leva-nos ao *quem*

Em vários países, a definição da área profissional do trabalho com a brincadeira ou *playwork*, em contexto escolar, encontra-se numa fase muito mais amadurecida do que em Portugal. Basta, desde logo, atentar à dificuldade que existe na atribuição de uma categoria a estes profissionais nas instituições. Por norma, têm-lhes restado categorias que não requerem formação específica, ou cuja formação/percurso ou experiência requerida se integram nas fronteiras com a animação socio-cultural ou socioeducativa e que não refletem, precisamente, a especificidade do trabalho desenvolvido por estes profissionais, nem a necessidade de o problematizar. No pior dos cenários, estes profissionais são estatutariamente comparados com os auxiliares de ação educativa, categoria profissional altamente precarizada.

Este é um problema *ourobórico*, que atrasa um desenvolvimento que urge e que, pela precariedade associada, afasta eventuais interessados na sua realização prática e os remete comumente para o meio académico.

Muitos têm sido os avanços teóricos relativos a esta temática, mas a prática está longe de acompanhar este movimento, muito menos de uma forma abrangente e estrutural, como seria necessário para que alterações de fundo comessem a ser percecionáveis.

Precisamente pelo papel central que a escola ainda assume no quotidiano infantil de forma generalizada, poderá bem ser dentro dos seus muros que este trabalho se assume como mais urgente (e também mais exequível). Antes de mais, pelo acesso privilegiado a uma grande fatia do tempo diário das crianças. Como referido anteriormente, à mingua de espaços *vadios* que possibilitem um tempo em *contra-relógio* ou antes, uma forma de viver o tempo que desengonce os próprios mecanismos do relógio, as suas imposições e a

já explicitada necessidade que a maior parte das crianças tem de permanecer dentro do espaço da escola por longos períodos de tempo, a simples existência de profissionais direcionados para estas preocupações, auto-reflexivos, inquietos, habitantes eles mesmos destes espaços e momentos ditos *livres* no correr do dia das crianças, pode transformar radicalmente este cenário.

Um quem possível

Se são as crianças quem queremos trazer à boca de cena, intérpretes principais de uma trama que, mais do que lhes dizer respeito, as faz, sabemos como a realidade, organizada de forma verticalizada, dificulta este intento. À falta de ferramentas de análise e maturidade no pensamento das crianças (aos olhos e dentro de uma escala verificável para o adulto) e à falta de evidências de autonomia (decorrentes também da falta de priorização que os próprios cuidadores conferem ao desenvolvimento destas capacidades na construção dos percursos das crianças), os adultos respondem tendencialmente com o afastamento dos mais pequenos das tomadas de decisão. Das tomadas de decisão e das suas devidas consequências, que o adulto procura evitar por considerar potencialmente danosas. Ou seja, fazem pelas crianças uma gestão de riscos que ultrapassa a lógica do momento-a-momento e atenta aos *futuros* mais do que aos *presentes*. Estabelecem um tipo de autoridade que mastiga a realidade e antecipa problemas, que procuram evitar a todo o custo. Sobretudo se entre os problemas estiver a hipótese de determinada criança vir a revelar sinais de inadaptabilidade às formas de vida que a organização sistémica que conhecemos nos propõe.

Talvez seja precisamente neste ponto que se situa a possibilidade de alguma rutura: quando no quotidiano das crianças surgem adultos que estão disponíveis para envolver as mesmas nas tomadas de decisão necessárias, para desimpedir caminhos a partir de determinados pressupostos. Voltando ligeiramente atrás, adultos que, pela centralidade que a escola ainda assume nestes quotidianos, devem precisamente habitar os espaços escolares.

Os pressupostos que aqui parecem estar em causa orbitam em torno da compreensão da importância da brincadeira. Ou seja, adultos que compreendem o potencial da brincadeira e assumem como ponto-de-partida para a forma como trabalham o desembaraço de caminhos, a ampliação de oportunidades, a flexibilidade necessária para amparar as especificidades dos vários intervenientes no *brincar*.

Como dito anteriormente, em Portugal a identidade profissional dos trabalhadores da brincadeira carece ainda de formalização, mas está já bastante firmada em países como os Estados Unidos da América, França, Alemanha, Itália ou Reino Unido. São profissionais de proveniências formativas multidisciplinares, desde a área da Educação, à Pedagogia, Psicologia, etc.

Os *playworkers*, que optamos por traduzir como *brinconautas*, são os adultos que acompanham os momentos de brincadeira das crianças – sabendo salvaguardar o nível de intervenção que cada criança ou brincadeira pedem – mas que, para mais, planeiam e conspiram sobre os seus pressupostos e pontos de partida, sobre a forma como podem abrir clareiras, arredar os relógios ou ajudar a mitigar constrangimentos decorrentes do atual tecido urbano (como por exemplo, a supramencionada falta de espaços públicos de brincadeira, falta de possibilidade de autonomia das crianças nas deslocações, falta de disponibilidade dos seus cuidadores para acompanhar estes processos, institucionalização do tempo da infância, etc).

A maior parte das reflexões vertidas neste texto fazem parte de um caderno que fomos construindo enquanto procurávamos estabelecer uma equipa que pensasse como se poderia organizar em torno do tempo livre das crianças de uma escola em Lisboa.

Fomos definindo, pela prática, alguns dos pressupostos fundamentais que podem balizar a ação destes profissionais, avançando uma série de princípios que ajudam a estabelecer o *ethos* e a moldura ética para o trabalho com a brincadeira. Estes princípios partem de um reconhecimento inequívoco da capacidade das crianças e jovens para se desenvolverem de forma tanto mais positiva quanto mais amplos forem os contextos onde

se encontram e a sua possibilidade de acesso às mais diversificadas oportunidades para brincar:

1. Todas as crianças e jovens precisam de brincar. Trata-se de um impulso inato que responde a necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais – e é fundamental para um desenvolvimento saudável e para o bem-estar das pessoas e das comunidades.
2. A brincadeira é um processo que implica livre-arbítrio, auto-dirigido, e que depende (em certa medida) de motivação intrínseca. Isto quer dizer que as crianças e jovens devem poder determinar e controlar o conteúdo e o propósito das suas brincadeiras, seguindo os seus instintos, ideias e interesses, através das suas próprias vias e pelas suas próprias razões.
3. A essência e principal foco do trabalho dos brinconautas é o apoio e a facilitação dos processos de brincadeira.
4. Para os brinconautas, o processo de brincadeira é o prioritário e agem nesse sentido para o salvaguardar face às agendas pré-determinadas pelos outros adultos.
5. Cabe aos brinconautas um apoio constante às crianças e jovens na criação de espaços onde possam brincar livremente.
6. A resposta dada pelos brinconautas às crianças nos momentos de brincadeira assenta num conhecimento, fundamentado e consubstanciado pela prática, sobre a importância do brincar.
7. Os brinconautas reconhecem o impacto da sua presença nos momentos de brincadeira e são simultaneamente permeáveis aos efeitos que as crianças e jovens (e as suas brincadeiras) possam ter no seu próprio processo de desenvolvimento humano.
8. Os brinconautas devem definir um estilo de intervenção que ajude as crianças e jovens a ampliar os limites das suas brincadeiras. Esta intervenção deve pesar os riscos e benefícios que determinada brincadeira possa assumir para cada criança e para o seu bem-estar.

Reflexões finais

Mas, como perguntariam os pequeninos, “porquê?”

Porque valeria a pena desdobrarmos esforços, fazermos perguntas e desimpedirmos caminhos que *estão impraticáveis*?

Poderá, por um lado, ser considerada a dimensão individual, da consubstanciação de um direito que assiste a cada uma das crianças e que assenta na compreensão do impacto que a brincadeira livre pode ter no seu desenvolvimento pessoal.

Como abordado anteriormente neste texto, estes são benefícios amplamente conhecidos e sobre os quais existe considerável consenso.

Por outro lado, poderão ser considerados outros impactos eventuais, sobre os quais é impossível discorrer à distância da sua efetivação, mas que poderiam alterar a forma como nos constituímos enquanto seres humanos, na nossa relação conosco, com os outros e com o entorno.

Quer isto dizer que a possibilidade de brincar, profundamente e sem rédeas desnecessárias, poderá constituir-se enquanto rasgo na vivência dos dias das crianças. Quererá certamente dizer que elas ficarão investidas de maior capacidade de autonomia, auto-organização e auto-gestão, mas também que poderão ver ampliadas a sua musculatura emocional e social, sobretudo no que concerne a noção de pertença e a noção de coletivo.

Optámos por nos concentrarmos na dimensão anterior e numa unidade mais pequena de análise e de almejo. Em suma, pretende-se primeiramente que cada criança veja multiplicadas as oportunidades de desenvolvimento que decorrem do brincar, e um certo entendimento do brincar.

A esta primeira dimensão acresce uma segunda, mais esquiua. O que cada criança fará com os resultados desse desenvolvimento pessoal ampliado e complexificado será obviamente diverso e impossível de prever. No entanto, no trabalho desenvolvido com estas em proximidade, cumprindo e problematizando diariamente os pressupostos apontados por este texto, tornou-se claro um aumento inequívoco da sua capacidade crítica. Fomos reparando, ao longo do tempo, como as crianças mostravam progressivas e crescentes

habilidades ao nível da auto-análise, exprimindo com mais facilidade e densidade aspetos sobre o seu desenvolvimento emocional e social. Acima de tudo, fomos reparando como se tornaram progressivamente mais capazes de problematizar a realidade ao redor e o que a sustenta. Como foram sendo capazes de pensar o coletivo e as suas necessidades, como se foram responsabilizando pelos espaços físicos onde se movimentavam e como foram capazes de abordar assuntos delicados, nomeadamente no que toca à conduta de outros adultos presentes no espaço escolar, mantendo uma extrema e enternecedora atenção e consideração pelas suas particularidades e constrangimentos. Ou seja, as crianças foram revelando, além do resto, crescentes sinais de capacidade empática.

Assim, independentemente dos possíveis frutos futuros, importa reivindicar, conquistar e costurar presentes onde uma profunda alteração se pode fazer sentir.

Trata-se de rasgar à mão pequenas brechas de um paraíso possível, aqui e agora, onde pudéssemos ensaiar saídas, reviravoltas, ensaiar a *vida* e as maneiras como a queremos construir, quem queremos ser nela e como podemos tecer um coletivo capaz de levar por diante os nossos sonhos, mesmo os mais ousados. De ensaiar formas de nos ligarmos aos outros e de sermos simultaneamente capazes de nos pôr em causa. Seremos progressivamente capazes de perder mais tarde a capacidade para pensar magicamente. Diríamos, até, de não a perder jamais – de a deslocarmos para o lugar da imaginação, da invenção, do artifício de ponderar o impossível.

Referências bibliográficas

- Belloni, M (1994). Children's Free Time Leisure. In AA.VV. *New Routes for Leisure, Actas do Congresso Mundial do Lazer*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.
- Brecht, B. (2000). Poemas. Editora 34.
- Derrida, J. (2012). Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Revista Cerrados*, 21(33). <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148> a 12/05/2024.

Marx, K. (1930). Marx to Engels in Manchester. *MECW*, 41. https://marxists.architexturez.net/archive/marx/works/1863/letters/63_01_28.htm

Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo e E. Duque (Eds.), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp.203 – 204). Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais.

Weill, S. (2001). *Opressão e Liberdade*. EDUSC

Outras referências

Assembleia Geral da ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral da ONU.

Maria Lis Maria Lis é Educadora Social, tendo posteriormente estudado nas áreas de Sociologia e Filosofia Política. Vive em Lisboa, onde brinca e procura desarranjar os relógios, onde congemma revoluções. Trabalha atualmente na Associação para o Planeamento da Família, no âmbito do aconselhamento parental e acompanhamento familiar. De resto, dedica-se à poesia e à ilustração. Contacto: marialis@apdlisboa.net

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 20 de novembro de 2024.



“EDUCAÇÃO A QUANTO OBRIGAS” QUANDO SE TORNA O CURRÍCULO UM ‘EXTRA’ OU UM ‘ENRIQUECIMENTO’ ?

Pedro Duarte
ESE-P.Porto
Carina Coelho
ESE-P.Porto

Resumo

O debate sobre educação na esfera pública tem vindo a caracterizar-se por um esvaziamento educativo, isto é, pela desconsideração de conceitos, valores e preocupações fundamentais e historicamente constituintes da reflexão em educação. Desprovida dos seus suportes axiológicos, a discussão educativa orienta-se, sobretudo, para uma vocação utilitária, de resposta às necessidades da economia e do mercado, justificada à luz das teorias do capital humano. Esta ocupação discursiva estende-se aos tempos de educação (e de vida) das crianças, os quais, altamente institucionalizados, são decididos de forma heterónoma e em função de um eventual benefício escolar ou vantagem competitiva, no mercado global. Com este artigo procuramos contribuir para uma reflexão sobre infância, tempo livre e ludicidade que se oriente por fundamentos eminentemente educativos e que se liberte de referenciais escolares e instrumentalistas da educação. Ou, por outras palavras, para pensarmos as possibilidades de conjugar harmoniosamente o currículo, a liberdade e a ludicidade.

Palavras-chave: Educação; Infância; Tempo livre; Ludicidade; Currículo

“EDUCATION, HOW MUCH YOU DEMAND”: WHEN THUS THE CURRICULUM BECOMES AN ‘EXTRA’ OR AN ‘ENRICHMENT’?

Pedro Duarte
ESE-P.Porto
Carina Coelho
ESE-P.Porto

Abstract

The debate on education in the public sphere has been characterized by an educational emptiness, that is, by the disregard of concepts, values, and concerns that are fundamental and historically constitutive of reflection in education. Devoid of its axiological supports, the educational discussion is primarily oriented towards a utilitarian vocation, responding to the needs of the economy and the market, justified in the light of human capital theories. This discursive occupation extends to the educational (and life) times of children, which, highly institutionalized, are heteronomously decided and based on a potential school benefit or competitive advantage in the global market. With this article, we seek to contribute to a reflection on childhood, free time, and playfulness that is guided by eminently educational foundations and that frees itself from educational and instrumentalist school references. Or, in other words, to think about the possibilities of harmoniously combining the curriculum, freedom, and playfulness.

Keywords: Education; Childhood; Free time; Playfulness; Curriculum

1. Introdução

Como identifica Biesta (2020), o discurso contemporâneo sobre educação – que agrega influências associadas à comunicação social, ao discurso político e, até, ao senso comum – tem sido marcado por uma certa desconsideração dos fundamentos, conceitos e preocupações emergentes dos estudos em educação. Explicando por outras palavras, a reflexão, no domínio público, sobre educação não se fundamenta em conceitos e posturas especificamente educativos. Podemos justificar esta tendência à luz de dois movimentos complementares. Em primeiro, a perpetuação de posturas que não só criticam a investigação feita em educação, como desvalorizam – ou, na sua versão mais radicalizada, negam – os seus contributos, conceitos e evidências (Amado & Boavida, 2008). Em segundo, destacamos uma espécie de colonização do discurso educativo, patente nas diferentes esferas sociais, que é substituído por linguagens mais próximas da tradição económica, que desconsidera valores e preocupações que são, historicamente, constituintes da reflexão em educação, como a justiça social, a tolerância ou o bem-comum (Giroux, 2023; Teodoro, 2022).

Por conseguinte, esta reflexão pública nem sempre se estabelece como uma ponderada e suportada discussão educativa. De facto, não só no espaço público como na academia, privilegia-se um olhar *sobre* educação (Amado, 2017), por vezes marcado por um «apetite voraz por números (...) [que] opera como se fosse contável tudo o que é educativamente relevante» (Monteiro, 2023, pp. 12-13). Esse *apetite voraz* é inconciliável com uma linguagem problematizadora, fundada na tradição eminentemente educativa, na qual a educação não é tida como um objeto de estudo descontextualizado, mas como um campo próprio, onde os seus fundamentos axiológicos, ontológicos e teleológicos não são remetidos para um plano de reflexão secundária, antes estabelecem-se como um alicerce fundacional do pensamento e constitutivo do discurso (Reboul, 2017).

Na sequência desse pressuposto, este trabalho visa, acima de tudo, reforçar o discurso educativo associado aos diferentes contextos, atividades e

organizações orientadas para a infância. Por outras palavras, neste documento procuramos, acima de tudo, partilhar uma reflexão que discuta a infância, tempo livre e ludicidade, a partir de fundamentos eminentemente educativos. Assumindo essa finalidade, organizamos o texto em três grandes eixos: i) uma discussão associada ao modo como a educação se legitimou como uma preocupação social e política de especial relevância; ii) uma reflexão orientada para o modo como a educação, em particular a educação escolar, regula o tempo de vida das crianças; iii) uma ponderação fundamentada sobre como o (conceito de) currículo pode contribuir para uma discussão mais ampla sobre este tempo de vida das crianças.

2. A 'ascensão' da educação

Como partilhado no parágrafo anterior, a educação foi-se estabelecendo como um domínio político e social com paulatina importância. A este propósito, necessitamos de reconhecer que não seria rigoroso reduzir a preocupação educativa ao período contemporâneo. De facto, a história da educação elucida-nos como, ao longo dos séculos, diferentes preocupações foram emergindo, que tanto marcaram múltiplas correntes de pensamento, como condicionaram as opções políticas tomadas (Manacorda, 1992). Como tal, temos consciência que a história da educação é, também ela, particularmente representativa da história das ideias e da própria história política. Ainda assim, para este trabalho, iremos iniciar a ponderação a partir do século XX.

Optamos por esse período, essencialmente, por duas razões. Por um lado, pela legitimidade científica que procurou estabelecer-se em torno da educação e da sua investigação. Pese embora se reconheça que já na década 1880 se tenham iniciado os primeiros cursos de pedagogia e o estabelecimento das primeiras cátedras, é no século subsequente que se inicia «um período de enorme efervescência no domínio da Educação, quer do ponto de vista das reformas educativas, quer do ponto de vista da reflexão e da investigação» (Amado & Boavida, 2008, pp. 292-293).

Essa efervescência possibilitou, inicialmente, a autonomização da pedagogia em relação a outras áreas científicas, nomeadamente em relação à psicologia. Nesta sequência, contribuiu, também, para a institucionalização sistematizada do ensino sobre pedagogia, inicialmente através das Escolas Normais – ou seus equivalentes europeus – e, já depois da II Guerra Mundial, através do reconhecimento das Ciências da Educação como uma área de investigação própria, que não se restringe à pedagogia, mas antes integra um contributo amplo e diversificado de domínios científicos. Sintetizando, a partir da década de 1960, a investigação em educação firma a importância, simultânea, «de um campo autónomo e de um agrupamento disciplinar e interdisciplinar focando o mesmo objecto» (Amado & Boavida, 2008, p. 303). Este reconhecimento conduziu à valorização da especificidade da educação, entendendo-a de forma ampla, não a reduzindo a nenhum processo ou espaço particular, mas antes a um processo pluridimensional que contribui para um certo aperfeiçoamento individual ou coletivo (Amado, 2017; Boavida, 2013).

Por outro lado, esta consciencialização que o ato educativo requer um compromisso humanizante com o aperfeiçoamento singular e comunitário igualmente se implica com a valorização da educação em dois documentos fundacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). No primeiro texto, além de se definir «toda a pessoa tem direito à educação» (n.º 1, artigo 26.º), explica-se que

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Essa formulação, não só estabelece as finalidades educativas – favorecer a plena expansão da personalidade humana, reforçar os direitos e as liberdades, contribuir para a manutenção da paz

–, como identifica os valores que alicerçam os diferentes processos educativos: a compreensão, a tolerância e a paz. Esses mesmos fundamentos éticos são reforçados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), quando enquadra a educação na promoção de um «espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena» (alínea d, n.º 1, artigo 29.º).

Na sequência destes – e de outros – documentos estruturantes, diferentes países foram assumindo um compromisso cada vez mais comprometido com a educação. Esta preocupação não se reduziu apenas à educação formal, como contribuiu para a valorização de outras experiências educativas. Neste contexto, existem diferentes exemplos como as bibliotecas, os cinemas, as universidades populares ou séniores, os Centros de Atividades de Tempos Livre (CATL), centros de explicações, salas de apoio ao estudo, as instituições orientadas para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que, direta ou indiretamente, têm assumido uma preocupação educativa.

Precisamos, contudo, de atentar em dois aspetos particulares. Como se evidencia pelos próprios exemplos partilhados, grande parte das organizações educativas – sobretudo aquelas orientadas para as crianças – institucionalizou-se (Araújo, 2009). Essa institucionalização, pelo menos em parte, faz-se à custa ou da mimetização de um certo modelo escolar ou, então, através da legitimação da sua existência pela pertença à escola ou como resposta às necessidades estritamente escolares. Explicando por outras palavras, as organizações educativas orientadas para as crianças ou optam por replicar práticas típicas das experiências escolares ou, então, legitimam-se socialmente por serem um complemento a essa mesma escola. Essa postura estabelece-se, na realidade, como uma forma de *confinamento* (Monteiro, 2023), uma vez que os referenciais considerados para a discussão e prática educativa, de algum modo, parecem circunscrever-se à referencialidade escolar, desconsiderando, desvalorizando ou negando outros referenciais, correntes e conceitos. Esta postura não só enfraquece e

restringe artificialmente a discussão e ação educativa, como esvazia a própria investigação em educação e, conseqüentemente, os seus possíveis contributos.

Necessitamos, também, de articular esta linha de pensamento com uma outra corrente de reflexão: uma certa privação ontológica associada ao próprio conceito de educação. Como partilhado ao longo das páginas anteriores, o século XX foi estruturante para consagrar a dimensão pública (Biesta, 2023; Dempsey, 2023) do ato educativo, fazendo sobressair aspetos que se fundiram com o próprio conceito de educação, como cidadania, compromisso comum, democracia assim como os valores humanistas, relacionados com a tolerância, a solidariedade e a justiça (Giroux, 2023). Nesta linha de pensamento – e apropriando-nos com certa liberdade do pensamento de Reboul (2017) –, a educação, além de promover um diálogo intergeracional e intertemporal, associado ao conhecimento que, como uma verdadeira herança humana, se procura preservar, igualmente assumiu uma função que poderemos denominar de *curadoria* de valores, uma vez que era igualmente responsável por preservar esses valores intrinsecamente educativos.

Contudo, a ascensão da educação, isto é, o aumento de organizações e reflexões associadas às experiências educativas, criou condições para uma pluralidade de correntes, linguagens e discursos, nem sempre coerentes, nem sempre fundamentados, nem sempre transparentes. Neste processo, aqueles que eram os valores educativos e públicos vão transitando, ou para a tentativa de obscurecer ou negar a dimensão axiológica da educação, na ideia que é possível (e até desejável) uma educação sem valores; ou, então, caminham para um relativismo moral pleno, em que os valores educativos devem, acima de tudo, subalternizar-se aos valores singulares de cada família (Duarte, 2023). Essa análise é particularmente bem captada por Boavida (2013, p.23), quando nos alerta para «um individualismo crescente, fruto remoto do racionalismo e do iluminismo, e mais recentemente do liberalismo económico e de um criticismo axiológico, que se está a transformar em indiferentismo e puro subjetivismo».

Esta mesma postura conduz a uma profunda instrumentalização da educação. Desprovida dos seus suportes axiológicos, a discussão educativa orienta-se, sobretudo, para uma vocação utilitária, de resposta às necessidades da economia e do mercado e ao desenvolvimento de pretensas competências fundamentais para futuro (laboral), reduzindo a educação a um bem-privado e justificando-a à luz das teorias do capital humano (Biesta, 2020, 2023; Dempsey, 2023; Gimeno Sacristán, 2005). Neste contexto, preocupações com a justiça social, o bem-comum ou o aperfeiçoamento individual e coletivo deixam de ser considerados na discussão pública, optando-se por discussões centrada nas técnicas que as crianças devem aprender, nas opções educativas com maior eficiência, no desenvolvimento económico que se aspira, entre outros temas que em muito pouco se articulam com as concepções humanistas e humanizantes anteriormente mencionadas (Giroux, 2023; Teodoro, 2022).

Essa dimensão é incrementada quando orientamos a nossa reflexão para a educação de crianças. De acordo com essa linha de pensamento, é fundamental que o tempo livre das mesmas adquira uma qualquer utilidade prática, mesmo que à custa dos períodos de lazer (Araújo, 2009). Por conseguinte – e tomando como referência o partilhado ao longo do texto – o tempo das crianças é, então, reconvertido, não raras vezes sem a sua anuência, em tempo educativo; por sua vez o tempo educativo é reduzido a um tipo de educação concreta, aquela que pode ser traduzida num qualquer benefício escolar ou numa vantagem competitiva, no mercado global.

3. Tempo de vida, tempo de educação?

No parágrafo anterior, discutimos o modo como o tempo das crianças é, pelo menos implicitamente, colonizado como tempo escolar ou tempo escolarizado (Gimeno Sacristán, 2015). Essa postura é coincidente com uma certa corrente de pensamento que tem dificuldade de reconhecer e valorizar a agência da infância (Duarte, 2021). Portanto, e como nos recorda Valter Hugo Mãe (2024, p.

102), «na infância, os planos estão à mercê de um juízo exterior. Como se viesse um deus explicar as ordens para a santidade». Encontramo-nos, então, numa situação em que o tempo livre das crianças deixa de ser verdadeiramente livre (Araújo, 2009), antes transformando-se num período de decisão heterónoma, também quando experienciam situações educativas. Por esse motivo, as crianças têm, de facto, um reduzidíssimo tempo verdadeiramente livre (Gimeno Sacristán, 2008).

A este propósito, necessitamos de reconhecer que a tradição escolar em muito contribuiu para a legitimação desta conceção do processo educativo (Freire, 1974). De acordo com esta postura, a relação hierárquica entre educador-educando é uma inevitabilidade, decorrente do maior e mais fundamentado conhecimento do educador, em relação aos educandos. Por esse motivo, legitima-se uma autoridade vertical, sendo esperado que o educador decida, à medida que o educando obedece; que o educador saiba mais e por isso transmita conhecimento e o educando saiba menos, por isso apenas aprenda. Dada a influência do modelo escolar, esses pressupostos são apropriados, por vezes acriticamente, por outros contextos e experiências educativas, que perpetuam esta racionalidade ou, até, que a fortalecem (Monteiro, 2023). Como tal, as crianças experienciam, predominantemente, tempos que, ora de forma mais evidente, ora de forma mais implícita, dialogam com o tempo que vivenciam na sala de aula.

Por esse motivo, como defende Gimeno Sacristán (2008), precisamos de reconhecer dois aspetos fundamentais: i) como foi sendo já salientado, o tempo educativo não se circunscreve ao tempo escolar (ou escolarizado), e muito menos se reduz ao tempo vivenciado em sala de aula; ii) o tempo da educanda e do educando não é nem o tempo da educadora ou do educador, nem apenas o tempo de educação, é, acima de tudo, o seu tempo de vida. Necessitamos, ainda assim, de reforçar que qualquer tempo educativo «é um tempo de interação humana, infundavelmente frágil, incerto, líquido, mas, por esse motivo, tão valioso» (Duarte, 2021, pp. 201-202).

Nesta linha de pensamento, constatamos que o tempo educativo é, também ele, um tempo de

vida. Efetivamente, qualquer experiência educativa é marcada pelo diálogo entre os tempos de vida de cada pessoa e concretiza-se na interação entre cada indivíduo, o seu contexto, a sua realidade educativa e a sua própria vida (Boavida & Amado, 2008). Assim, as experiências educativas estabelecem-se como experiências interconstitutivas, pelas quais cada pessoa se (re)constrói em interação com o outro, mas também tem a possibilidade de reconstruir e reconfigurar o seu tempo e o seu próprio contexto. Como tal, o tempo educativo consubstancia-se num tempo de totalidade da vida de cada pessoa, em que o passado, o presente e o futuro dialogam (Boavida, 2013), pelo que a tentativa de rotinizar, mecanizar ou instrumentalizar resultará na rotinização, mecanização e instrumentalização da própria vida.

Deste modo, as reflexões sobre as experiências educativas adquirem fundamental pertinência. Num contexto em que o tempo educativo se reduz à sua utilidade económica, é fundamental ampliarmos e aperfeiçoarmos a discussão destes momentos. Como tal, é necessário melhor articular a discussão desenvolvida com as preocupações próprias dos estudos curriculares.

4. Afinar a discussão (não-)curricular

Antes de avançarmos com uma discussão mais ponderada sobre os aspetos curriculares, importa melhor clarificar alguns conceitos. Recuperando os contributos de Gimeno Sacristán (2008, 2015), podemos considerar três categorias distintas de tempo:

- Tempo escolar: relacionado com o tempo que as crianças efetivamente estão no contexto escolar, seja através de aulas, outro tipo de atividades ou, até, tempo livre;
- Tempo escolarizado: entendido como o tempo que, ainda que não seja vivenciado em contexto escolar, é condicionado por atividades escolares, como o estudo, a realização de trabalhos para casa, atividades promovidas por centros de estudos ou centros de explicações, atividades próximas do modelo escolar (conservatórios, centros de línguas, catequese, entre outros);

- Tempo extraescolar: percebido como o tempo de cada criança que não tem uma relação direta ou indireta com a escola, como momentos de lazer, períodos de vivência familiar, participação em atividades culturais ou projetos educativos não escolares (academias de desporto, grupos de teatro, escuteiros, entre outros).

Como se pode constatar pelo descrito, os diferentes tempos identificados permitem, acima de tudo, diferenciar como, na vida das crianças, os seus tempos são, ou não, condicionados pela instituição escolar, seja o período que de facto passam nesta organização, sejam experiências que de algum modo replicam ou respondem a necessidades da educação formal. Não estamos, pois, perante a diferenciação entre tempo livre ou tempo não livre. Ainda que tradicionalmente a escola seja um contexto pouco associado ao tempo livre, essa diminuta liberdade prende-se mais com as atividades letivas do que com o espaço que é a escola.

Importa, então, diferenciar o que se pode entender por atividade letiva e por atividade não letiva (Duarte, 2021):

- Atividades letivas: estão associadas às atividades, promovidas em contexto escolar, que adquirem uma dimensão formal e que, tradicionalmente, visam responder ao definido pelo currículo prescrito²
- Em contexto escolar, estas atividades são, predominantemente, desenvolvidas em sala de aula e de acordo com um horário predeterminado, embora tal não seja obrigatório;
- Atividades não letivas: todas e quaisquer atividades que, podendo ou não ser realizadas em contexto escolar, são vivenciadas pelos educandos, e as orientações identificadas no currículo prescrito não são uma prioridade para as mesmas. Em contexto escolar, podemos associar estas atividades àquelas que não surgem no horário dos estudantes nem adquirem o grau de formalidade

associado às aulas, como saraus, sessões de leitura promovidas pela Biblioteca, atividades desportivas, entre outras.

A par dessa distinção, importa recuperar a ideia de atividade de enriquecimento curricular, que tradicionalmente correspondem a atividades, promovidas em contexto escolar, mas desenvolvidas por agentes externos à instituição, que visam complementar as competências e conteúdos definidos pelo *currículo prescrito* (Araújo, 2009). A propósito da realidade espanhola, mas que dialoga com as particularidades portuguesa, Gimeno Sacristán (2008, p.24) descreve-as do seguinte modo:

são apêndices das atividades escolares, embora estes programas pós-escolares se destinem a ter uma entidade própria, mas servem de apoio à atividade escolar. São programas que proporcionam acolhimento, segurança e apoio às famílias trabalhadoras, melhorando simultaneamente os resultados académicos.

Face ao descrito, foi possível compreender a diversidade de atividades e experiências educativas que podem ser vivenciadas pelas crianças. Importa, contudo, refinar a discussão à luz dos contributos do campo de estudos do currículo.

Como partilha Dempsey (2023), o currículo é um projeto público, que se desenvolve de modo plural nos múltiplos contextos educativos e se vivencia de forma multidimensionada, marcado por preocupações associadas ao conhecimento, à cultura e à transformação social. Nesta sequência, podemos entender o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares» (Duarte, 2021, p.41). Estas duas conceções convergem com a ideia de que o currículo não se circunscreve aos documentos, mas antes se implica na vida (e no tempo) que é experienciado em cada escola. De facto, o currículo surge, então, como o elemento idiossincrático e identitário das realidades escolares, como o seu conceito definidor.

Dada esta importância no âmbito escolar, o currículo perpassará diferentes domínios relacionados com a educação formal, como as decisões

2 «Currículo prescrito: este conceito refere-se, no seu essencial, ao corpus de textos e orientações curriculares definidas por um órgão de soberania que delibera sobre o que deverá ser integrado em cada um dos estabelecimentos de ensino» (Duarte, 2021, p.52).

políticas e organizacionais, o planeamento pedagógico, a avaliação, os valores e conhecimentos preservados, as dinâmicas instituídas, o que se ensina e o que não se ensina, entre outros. Este aspeto é, na realidade, o argumento central do texto: quando privilegiamos um discurso que se faz através do modo como determinada experiência educativa se aproxima ou afasta do currículo – não raras vezes através de formulações pouco transparentes como *atividades extracurriculares* ou *atividades de complemento curricular* – incorremos num esvaziamento da reflexão educativa, da sua diversidade e riqueza (Monteiro, 2023). Ao legitimarem-se as atividades ou experiências educativas predominantemente de acordo com um discurso curricular contribui-se, uma vez mais, para a colonização pela escola de tempos que não são seus e para uma privação ontológica de outras – muitas outras – experiências que procuram reivindicar um território próprio (Gimeno Sacristán, 2015), que pode ser alternativo ou, até, conflitual ao currículo.

5. Considerações finais

Antes de finalizar, é relevante reconhecer que a tensão que foi apresentada ao longo destas páginas adensa-se quando se toma em consideração que as crianças que frequentam atividades escolarizadas, tendencialmente, obtêm melhores resultados escolares (Gimeno Sacristán, 2008). Por conseguinte, estamos perante um fenómeno que não só parece diminuir o alcance do conceito de educação, como, pelo menos de forma implícita, contribui para a perpetuação de desigualdades sociais e de injustiças educativas. Mas por esse motivo, este debate afirma-se como premente e fundamental.

Efetivamente, ao reconhecermos como as atividades escolarizadas contribuem para o sucesso ou insucesso escolar das crianças, igualmente reconhecemos que estes tempos e experiências implicar-se-ão no futuro de cada pessoa, naquilo que será o seu percurso escolar e profissional, nas conceções sociais e humanas que desenvolve, na sua identidade e autoconceito. Como tal, não

se trata, apenas, de uma ponderação menor no âmbito educativo. É, na realidade, um eixo de ponderação central que necessita de ser realizado. Partindo desse desafio, propomos três ideias que decorrem da reflexão já partilhada:

1. A ponderação sobre a infância, o tempo livre e a ludicidade não se pode fazer sem um enquadramento educativo: sem visarmos didatizar o tempo livre de cada criança, necessitamos de avançar com um enquadramento que nos permita, de facto, refletir sobre cada momento com um olhar verdadeiramente educativo, remanescente das vocações que marcaram o século XX e sobre o modo como a educação é um processo humanizador e humanizante, que contribui para o aperfeiçoamento individual e coletivo;
2. A discussão do tempo livre e do lazer da criança não deve ficar reduzida à dimensão da sua temporalidade: de facto, mais que o tempo ser escolar ou não escolar, importa reivindicar momentos para que as crianças possam, verdadeira e genuinamente, experienciar liberdade e ludicidade, como uma condição necessária para a educação e o exercício democrático. Portanto, o debate não se enriquecerá ao perpetuar falsas dicotomias, antes convém perceber como será possível conjugar harmoniosamente o currículo, a liberdade e a ludicidade;
3. A educação não se reduz ao escolar, pelo que urge legitimar múltiplas experiências educativas, como modo de ampliar o conceito e a discussão em educação: a incapacidade de reconhecermos e valorizarmos a diversidade de tempos e modos educativos dificultará a possibilidade de imaginarmos e recriarmos diferentes práticas educativas, não como uma forma de procurar a inovação pela inovação, mas como condição necessária para problematizar axiológica e teleologicamente a educação que temos e a educação que aspiramos.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3th ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

- Amado, J., & Boavida, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), (pp. 89-104). <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2023). Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school. Em C. A. Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education* (pp. 148-162). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-11>
- Boavida, J. (2013). Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? Em *Educação, perspectivas e desafios* (pp. 21-33). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0767-2_1
- Assembleia Geral da ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral da ONU.
- Dempsey, M. (2023). Curriculum: the great public project. Em C. A. Säfström & G. Biesta (Eds.), *The New Publicness of Education* (pp. 39-54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-4>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). El tiempo escolarizado fuera del horario escolar. La escolaridad se hace a sí mesma insuficiente. Em *Ensayos sobre el currículo: teoría y práctica* (pp. 247-281). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: education in an age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury Publishing.
- Mãe, V. H. (2024). *Deus na escuridão*. Porto Editora.
- Manacorda, M. A. (1992). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* (3th ed.). Cortez.
- Monteiro, H. (2023). Onde estará Nicanor? Pedro Duarte e a crítica ao confinamento do educativo ao escolar. Em *Olhar, pensar e ouvir a escola: rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica* (pp. 6-15). Furar o Cerco.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da educação*. Edições 70.
- Teodoro, A. (2022). Conclusion: limitations and risks of an OECD global governance project. Em *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance* (pp. 180-197). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003255215-10>

Pedro Duarte PhD em Educação pela Universidade de Santiago Compostela. Docente na Escola Superior de Educação do P. Porto, investigador integrado no inED e colaborador do CITCEM. Principais áreas de docência e investigação: 'desenho e desenvolvimento curricular', 'políticas educativas e administração escolar' e 'educação cidadã'. Contacto: pedropereira@ese.ipp.pt
ORCID: 0000-0002-3048-6959

Carina Coelho Doutorada em Ciências da Educação, atualmente professora adjunta convidada da ESE P. Porto e investigadora colaboradora do inED. Tem desenvolvido a sua atividade como docente, investigadora, formadora e avaliadora em domínios como políticas educativas e avaliação em educação, relação escola-família, educação de adultos, desenvolvimento comunitário, lazer e tempo livre, transição ecológica e mobilidade ativa. Contacto: carinacoelho@ese.ipp.pt
ORCID: 0000-0003-0802-4966

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 22 de agosto de 2024.



INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS NOS AÇORES: UM PROJETO EDUCATIVO E CULTURAL NOS CATL MUNICIPAIS DA RIBEIRA GRANDE – A PONTE NORTE

Paulo César Fróes Bulhões

Universidade dos Açores / CRL – A Ponte Norte

Resumo

Neste texto apresentamos um projeto educativo e cultural com crianças residentes no concelho da ilha de São Miguel, Açores, enquadrado institucionalmente na Rede Municipal dos CATL – Centros de Atividades de Tempos Livres –, promovida pela Ponte Norte – Cooperativa de Ensino e Desenvolvimento da Ribeira Grande, CRL. Trata-se de um projeto que envolve 350 crianças (dos 3 aos 12 anos de idade) e 35 colaboradores responsáveis por 17 salas dos CATL, distribuídas por 5 IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), situadas em 14 freguesias (São Miguel – Açores). Os principais objetivos do projeto são: i) promover a igualdade de oportunidades socioeducativas; ii) incentivar ao estudo, valorizando a educação escolar; iii) criar condições de sociabilidade e de intercâmbio cultural que permitam criar bem-estar; iv) promover as práticas lúdicas e de animação cultural; v) promover atividades de reconhecimento do património local como parte da identidade cultural. No âmbito do projeto há um enfoque na cultura, na educação, no desporto e na arte, de modo a possibilitar novas oportunidades, experiências e aprendizagens, visando o desenvolvimento pessoal e social das crianças e a construção identitária açoriana.

Palavras-chave: Crianças; Educação; Cultura; Tempo Livre.

INTERVENTION WITH CHILDREN IN THE AZORES: AN EDUCATIONAL AND CULTURAL PROJECT IN THE MUNICIPAL CATL OF RIBEIRA GRANDE – THE NORTH BRIDGE

Paulo César Fróes Bulhões

Universidade dos Açores / CRL – A Ponte Norte

Abstract

In this text we present an educational and cultural project with children living in São Miguel, Azores. In daily life, they are in an institution belonging to the Network of CATL – Centros de Atividades de Tempos Livres – A Ponte Norte – Cooperativa de Ensino e Desenvolvimento da Ribeira Grande, CRL. It is a project involves 350 children (aged 3 to 12) and 35 employees responsible for 17 CATL rooms, distributed among 5 Private Social Solidarity Institutions, located in 14 parishes São Miguel – Azores. The main objectives of the project are: i) to promote equal socio-educational opportunities; ii) to encourage study, valuing school education; iii) to create conditions of sociability and cultural exchange that create well-being; iv) to promote recreational practices and cultural entertainment; v) to promote activities that recognize local heritage as part of cultural identity. The project focuses on culture, education, sport and art in order to provide new opportunities, experiences and learning, with a view to the children's personal and social development and the construction of an Azorean identity.

Keywords: Children; Education; Culture; Free time.

Introdução

A intervenção socioeducativa com crianças e jovens, que relatamos neste texto, desenvolve-se em contextos de grande stress social em que temos de considerar as diversas mudanças políticas, sociais e culturais como desafios para os profissionais da infância, mas sobretudo, para as famílias. Por um lado, as atividades profissionais dos pais e encarregados de educação, que nem sempre são compatíveis com os tempos escolares das crianças e, por outro, o acesso às oportunidades sociopedagógicas, recreativas e culturais, que visam aquisição de competências pessoais e sociais para as crianças é considerado fundamental para garantir igualdade de oportunidades.

É neste quadro que surgem as diferentes instituições dedicadas à infância, de que são exemplo os CATL – Centros de Atividades Tempos Livres. O objetivo principal é criar condições de apoio lúdico-expressivo às crianças, enquanto os pais estão a trabalhar ou não têm condições de as acompanhar nos horários pós-letivos. Constituem-se como respostas sociais, mormente designadas por valências, com grande dependência da instituição escolar. Pela sua experiência e vocação social, os ATL desempenham um papel de relevância na vida das crianças.

Segundo Araújo (2006; 2018), os espaços de ATL têm, maioritariamente, vindo a reproduzir os espaços e tipo de trabalho proposto na instituição escolar. Ou seja, espaço tradicional com mesas e cadeiras, de forma que as crianças permaneçam quase todo o tempo sentadas a fazer atividades. Tais tarefas são promovidas em função da escolarização, em que se procura apoiar os TPC (Trabalhos Para Casa), para além do apoio logístico – refeições e transportes. Sousa (2022), no estudo realizado a nove CATL da RAA – Região Autónoma dos Açores –, refere que os mesmos possuem uma função de guarda, de acordo com os testemunhos das crianças e seus familiares, e uma função educativa e lúdica, segundo os testemunhos dos profissionais.

Os CATL nos Estados Unidos da América, para Durlak et al. (2010), são espaços que têm como prioridade o desenvolvimento, a inclusão e a

promoção de competências pessoais e sociais. Em Portugal e de modo particular nos Açores, tal perspetiva cruza-se atualmente com a valorização do tempo livre em que se incluem as atividades de lazer.

São instituições que desempenham um papel preponderante nos quotidianos das crianças e jovens já que estas passam lá uma parte do seu dia. Nesse sentido, os profissionais (educadores, animadores, professores de educação física e artes, assistentes sociais, técnicos de ciências de educação, entre outros) procuram desenvolver com as crianças atividades lúdico-expressivas do(s) seu(s) interesse(s), promotoras de desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Essas atividades, em que se inclui o brincar e o jogo, para além de facilitarem a sociabilidade, têm sido reconhecidas como muito significativas pela possibilidade de alargar os horizontes culturais das crianças, desde que se respeite o descanso e o seu direito a escolher o que fazer nesse tempo considerado de ‘tempo livre’ (Araújo, 2009; Furtado & Serpa, 2013; Major, et al., 2023; Palos et al., 2023; Pereira & Neto, 1999). Parece fundamental refletir acerca do usufruto do tempo livre, na medida em que é um tempo, por vezes, escolarizado e demasiadamente ocupado, tornando-se, assim, um tempo não livre por forçada ocupação (Araújo, 2010). Mais recentemente, o estudo de Palos et al., (2023) concluiu que os CATL são, na ótica dos adultos, espaços em que as crianças estão em segurança, enquanto os familiares estão nas suas ocupações laborais.

De acordo com a natureza dos CATL, os projetos implementados têm sempre em consideração os âmbitos da educação não formal, assim como as atividades de socialização que permitem dinâmicas pedagógicas e estratégias de âmbito social. Para Melim e Rodrigues (2022), os contextos de educação não formal e informal visam potenciar a aprendizagem acerca do património material e imaterial, com enfoque no papel ativo e autónomo da criança na construção da sua identidade, num ambiente de liberdade. Segundo Palos et al. (2023), os CATL têm “uma natureza muito dispersa, que decorre, em grande medida, da própria configuração geográfica da Região, assim como



Figura 1. Figura 1 – Mapa de São Miguel – Açores

● Ribeira Grande; ● Ponta Delgada; ● Nordeste; ● Povoação; ● Vila Franca do Campo; ● Lagoa.

do próprio carácter da missão destes Centros” (p. 316), representando uma ação muito local e de proximidade.

O usufruto do tempo livre depende do lugar e das interações criadas, o que influencia as brincadeiras e o entretenimento das próprias crianças. Para Farcy (1995), o aproveitamento do tempo depende das condições espaciais (contexto social e cultural) e da própria pessoa (idade e género). Em 2017, Silva acrescenta que na reflexão em torno do tempo da criança é fundamental reconhecer os direitos da infância, com ênfase no direito ao brincar e na relação que possui com o brinquedo e com a ludicidade.

Caracterização do contexto sociodemográfico – concelho da Ribeira Grande

A Rede dos CATL Municipais – A Ponte Norte – situa-se na Região Autónoma dos Açores, da ilha de São Miguel, no concelho da Ribeira Grande, pertence à Cooperativa de Ensino e Desenvolvimento da Ribeira Grande, CRL, com o apoio da Câmara Municipal. O mesmo concelho é constituído por catorze freguesias abrangendo um total de 31.388 habitantes, com uma área de 180.15 Km², conforme se apresenta na Figura 1.

A Cooperativa, criada pela Fundação para o Desenvolvimento Sócio Profissional e Cultural de Ribeira Grande em 2001, está sediada na Vila de Rabo de Peixe, sendo constituída por oito entidades cooperantes. É responsável pelas valências da Escola Profissional (281 formandos), com 7 cursos

na área da infância, família e comunidade, agropecuária, secretariado, informática, restauração e comércio, do Observatório Microbiano dos Açores e Observatório Astronómico de Santana – Açores, bem como dos projetos Rede dos CATL Municipais, Grow Up School – CATL e de Expressões Artísticas. A intervenção da Rede Municipal dos CATL ocorre em cinco instituições: Santa Casa da MDES da Maia, Centro Social e Paroquial de Santa Bárbara, Casa do Povo do Pico da Pedra, Casa do Povo da Ribeira Grande e Casa do Povo da Ribeirinha, num total de 350 crianças, com idades dos 3 aos 12 anos.

O tempo livre e de lazer na infância

O lazer, incluído no tempo livre, possui funções de repouso, de divertimento e de desenvolvimento, estando as mesmas correlacionadas, uma vez que podem surgir em simultâneo, num mesmo espaço ou momento (Dumazedier & Israel, 1974). Para Corbin (1995), o tempo livre é um tempo de relaxamento, em que diferentes atividades de lazer se caracterizam por momentos de evasão entre duas atividades. De acordo com este autor, é preciso compreender a noção de repouso, de descanso e de usufruto de um tempo em que a liberdade de escolha é fundamental.

Para Pereira e Neto (1999), a gestão do tempo livre pode ser apresentada em quatro paradigmas que correspondem a diferentes níveis de autonomia das crianças i) fica em casa sozinha; ii) fica em casa acompanhada; iii) frequenta instituições

de acolhimento como ao ATL; iv) participa em atividades diversas em diferentes instituições. O tempo livre tem assim diferentes dimensões de acordo com as possibilidades de autoformação ou liberdade de escolha dos seus protagonistas.

Para Nuviala et al. (2003), durante o tempo livre dever-se-á reconhecer o modo como se promove o lazer, de forma a potenciar o desenvolvimento socioeducativo e cultural, uma vez que “o facto de existir tempo livre não implica que exista lazer” (Furtado & Serpa, 2013, p. 107).

Segundo Araújo (2009), “o conceito de Tempo Livre, na sua relação com o contexto educativo das crianças, tem sido usado sem precisão” (p.23). Segundo a autora, os adultos consideram que o que se opõe a tempo livre é tempo ocupado, logo as atividades que as crianças fazem nesse tempo são consideradas atividades ocupacionais. No entanto, o que se opõe a tempo livre é tempo não livre e o que se opõe a tempo ocupado é tempo desocupado. Nesta confusão conceptual, foram-se legitimando as ocupações, as crianças que deixaram de ter tempo livre passando a ser de tempo não livre, por forçada ocupação. Sendo considerado pelos educadores como um tempo de formação e de intervenção, as crianças acabam a não ter direito a escolher o que fazer. A questão não são as atividades que as crianças podem ou não fazer, na medida em que de uma maneira geral elas aderem, mas a metodologia prevalente. Se forem atividades muito orientadas, planeadas pelos adultos e sem que elas (crianças) tenham possibilidade de participar em função dos seus interesses, do seu cansaço, o bem-estar fica comprometido e o usufruto da atividade perde-se.

Para Halpern (1999), os ASP (After School Programs) surgiram, por um lado, para criar condições de apoio socioeducativo e cultural, às crianças que viviam em contextos considerados desfavorecidos e, por outro lado, para possibilitar aprendizagens que tivessem uma recondução para as atividades escolares. Considerando que o tempo que as crianças passam na escola não é suficiente para terem o que se considera “sucesso escolar”, estes programas surgem com a intenção de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades. A procura destes projetos, no período pós-escolar

prende-se com a preocupação dos pais/encarregados de educação, em manter em segurança os seus educandos enquanto trabalham (Araújo, 2010; Silva, 2010). Essa preocupação materializa-se na realização de atividades recreativas e lúdico expressivas, de modo que as crianças alarguem os seus horizontes pessoais e culturais. Esse projeto preside à criação dos CATL, tal como os conhecemos hoje, enquanto instituições com uma missão social e educativa, definidos da seguinte forma:

Centro de atividades de tempos livres (CATL) [são locais] destinado[s] a crianças e jovens a partir do ingresso no sistema de ensino e durante a escolaridade obrigatória, onde se promove a ocupação dos tempos livres num contexto de aprendizagem não formal, através da promoção do lazer, entendido como o conjunto de experiências e vivências que visam o desenvolvimento individual e social, promovidas num ambiente lúdico, de liberdade e com potencial pedagógico (DLR N.º 1/ 2018/ A, artigo 51º, p. 63).

Como refere Araújo (2009), a criação dos CATL têm na sua origem um conjunto de pressupostos que se prendem com: i) o escasso tempo que muitos pais e encarregados de educação têm para se dedicar aos seus educandos, devido a obrigações profissionais; ii) a necessidade de se apostar em atividades nas áreas de expressão e educação artística como a música, a dança ou as artes visuais; iii) a valorização de atividades recreativas e desportivas que propiciem novas oportunidades para todas as crianças; iv) o reconhecimento da promoção de atividades de sociabilidade que promovam competências emocionais, cognitivas e sociais entre outras questões que se prendem com cada grupo específico de crianças em função dos seus contextos de vida. De acordo com esta autora, o modo como as crianças vivem o tempo livre nos CATL, na medida em que, tal como já mencionamos mais acima neste texto, a necessidade de realizar tarefas escolares (vulgo trabalhos para casa – TPC) faz com que esse tempo se torne num tempo escolarizado e de recomposição escolar. Nesta ordem de ideias, “o tempo livre das crianças é marcado por uma agenda muito preenchida, com muitas atividades organizadas em função da

atividade escolar e das preocupações dos pais e encarregados de educação, o que torna o usufruto desse tempo, correlativo de liberdade, muito difícil para elas” (Araújo, 2018, p. 176). Tal perspetiva é corroborada por Sousa (2022), quando refere que os CATL procuram a ocupação dos tempos livres das crianças, contudo, as atividades desenvolvidas limitam a liberdade da própria criança e do tempo em que ocorrem. Estas circunstâncias exigem uma reflexão dos profissionais de educação, mas também dos encarregados de educação na medida em que se coloca em causa a vivência do próprio tempo livre e de lazer na infância.

Recentemente, Major et al. (2023) concluíram que os CATL da RAA têm um papel regulador no comportamento das crianças, potenciando as habilidades sociais e a integração escolar, reduzindo, conseqüentemente, os aspetos negativos (eg. agressividade verbal e comportamental). Para estes autores, os CATL contribuem para apoiar as famílias, que têm mais dificuldades, do ponto de vista financeiro e social, desde logo porque não têm as condições de tempo e espaço para que os seus educandos possam estudar e adquirir competências de autonomia e responsabilidade. De acordo com estudos de (Araújo, 2006; Bulhões, 2019a; Bulhões & Condessa, 2022; Cunha & Kuhn, 2016; Durlak, et al., 2010; Espinosa & Gomez, 2006; Little et al., 2008; Major, et al., 2023; Palos, et al., 2023; Silva & Sarmiento, 2017; Sousa, 2022), existem diferentes concepções no que concerne à intervenção com crianças, que variam de acordo com os contextos, os recursos financeiros e materiais, mas, sobretudo, com a concepção de infância e de tempo livre de cada instituição.

Intervenção e animação socioeducativa com crianças na Ribeira Grande

Os projetos desenvolvidos nos CATL valorizam o património local como possibilidade identitária de ligação aos locais que as crianças conhecem e habitam e abrangem diferentes áreas: desporto, música, drama, artes visuais e literatura, de modo a potenciar experiências pessoais, educativas e sociais – que partam dos interesses culturais das

crianças – , ajudando a alargar os seus horizontes de vida. Para Melim e Rodrigues (2022), os projetos promovidos em contextos diversificados, a partir de lógicas e metodologias lúdicas e participativas, possibilitam experiências de aprendizagem crítica e reflexiva mais intensa, porque são mais autónomos e respeitadores dos interesses das crianças. Ao contrário dos projetos escolares, os projetos nos CATL pautam-se por um maior grau de liberdade, desde logo porque não são objeto de avaliação para conferir grau e passar de ano. É neste âmbito que podemos dizer que os projetos lúdicos – que incluem jogo e brincadeira – não só são mais apreciados, como se adequam aos diferentes grupos e gerações de crianças que frequentam o CATL, contribuindo para valorizar as culturas da infância. São projetos performativos que as crianças partilham com os pais e com a comunidade dando visibilidade ao esforço de intervenção socioeducativa. “No ATL ou em qualquer outro espaço educativo, não se trata de organizar a vida das crianças, trata-se de fazer com que elas compreendam a sociedade em que vivem e consigam adquirir os instrumentos para lidar com ela, tendo em conta os constrangimentos com que se deparam diariamente” (Araújo 2018, p. 185). A educação e a expressão artística propicia uma “leitura mais compreensiva da realidade bem como da representação de ideias e formação de conceitos que solidificam aprendizagens e promovem o pensamento crítico e criativo” (Bahia, 2020, p. 15).

Partindo destes pressupostos, salientamos os projetos desenvolvidos nos CATL da Rede Municipal – A Ponte Norte –, a saber:

- i. “Crescer com Arte: O projeto de teatro comunitário e circo social, promovido pela Associação 9 Circos, tem como preocupação desconstruir o conceito de vulnerabilidade, a partir das lógicas do trabalho performativo. Às crianças é proposto que explorem as suas potencialidades expressivas, valorizando a imaginação e a criatividade a partir do movimento corporal, para conhecer e abraçar diferentes realidades. Deste modo, através da atividade circense e do drama a criança percebe os objetos, os

temas, o espaço e o tempo, a partir do movimento estético e musical, apropriando-se dele. Aprendendo a lidar com algo que entende, gosta e controla, a criança ultrapassa o sentimento de insegurança, tornando-se não só menos vulnerável às adversidades do contexto social, como acredita ser capaz (Araújo, 2019; Koff, 2000). Ora é justamente esta força que pode garantir uma implicação no seu processo de escolarização e eventual mobilidade social. A metodologia do teatro comunitário procura que em toda a sua construção a criança tenha um papel ativo (elaboração dos cenários, das personagens, dos contos, etc.), possibilitando, assim, o fortalecimento das relações interpessoais, o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança. Através das atividades circenses a criança explora o jogo, com base na magia que a imaginação propicia adquirindo competências cognitivas e físico-motoras. O teatro comunitário e o circo social fazem com que as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas, potenciando a sua expressividade.

- ii. “Arte por toda a (P)Arte”. Projeto de expressão plástica que promove um conjunto de atividades lúdico-criativas, de modo a que a criança possa exprimir a sua criatividade. Um dos objetivos consiste em experienciar e manipular diferentes materiais de variadas texturas e cores, em função de um grafismo em que a criança reconhece e capta a realidade que a rodeia. Para tal, criar condições para que a criança compreenda a contemplação e a necessidade de atenção visual potencia a comunicação com o outro, num ambiente de bem-estar. Com uma planificação organizada em quatro momentos-chave: desenho, pintura, modelagem e realização, que se subdividem em diferentes sessões, as crianças têm a possibilidade de explorar as técnicas utilizadas, enriquecendo as suas aprendizagens.
- iii. “Bem me Quero!”. O programa, da responsabilidade da Associação Solidariad`Arte, procura potenciar competências cognitivas, emocionais e sociais, através de diferentes domínios, a saber: autogestão, consciência social, relação interpessoal e tomada de decisão responsável.

As atividades realizadas com crianças entre os 6 e os 10 anos de idade visam a prevenção em função de comportamentos considerados de risco. Com este programa pretende-se estar atento às emoções, aumentar a autoestima criando relações saudáveis com os pares. A história assente no “Bem me Quero!” possui a natureza de uma viagem, por diferentes ilhas, sendo representadas por cada episódio. Deste modo, as crianças são sempre surpreendidas com fantoches que apresentam várias tarefas, ao longo dos módulos. Numa primeira fase, há a narração dos temas (autoestima, identificação e diferenciação emocional, regulação emocional, relações saudáveis e assertividade) e, numa segunda fase, a discussão e a reflexão dos mesmos.

- iv. “Grow Up School”. O projeto tem como enfoque primordial a promoção das atividades lúdicas, com recurso à programação e robótica, no âmbito da exploração de cinco áreas: raciocínio, programação, robótica, criatividade e socialização. As atividades desenvolvidas procuram estimular a imaginação, a originalidade e a inovação. O trabalho em equipa potencia relações de sociabilidade empatia e solidariedade. Também há uma aposta na formação de adultos (equipa de monitores), com orientação técnica e pedagógica para o trabalho com as crianças. O entusiasmo é bastante elevado para as crianças, o que estimula o pensamento estruturado e novas ideias para os projetos e desafios propostos.
- v. “Somos Diversidade”. A temática desenvolvida visa: promover o princípio da igualdade de oportunidades, da defesa dos direitos humanos, da igualdade de género e do exercício da cidadania e desenvolver mecanismos de prevenção e de combate a todas as formas de discriminação (seja do género, etnia, religião, crença, deficiência, idade, orientação sexual e condição social, violência doméstica). O projeto é da responsabilidade do CIPA – Centro de Informação, Promoção e Acompanhamento de Políticas de Igualdade, da Novo Dia – Associação para a Inclusão Social, e aposta em sessões de informação e de sensibilização para

crianças, jovens e pessoas adultas, sendo que a intervenção se inicia desde o pré-escolar, de modo a prevenir situações de risco social e de exclusão. Deste modo, o projeto pretende desenvolver mecanismos e estratégias que procurem contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

- vi. “A Hora dos Super Quinas”. O projeto mencionado aposta na atividade física e desportiva, num contexto de educação não formal ou desenvolvimento de atividade extracurricular. O mesmo é da responsabilidade da Federação Portuguesa de Futebol, com a parceria de duas instituições da Rede Municipal dos CATL, com o apoio da autarquia e de duas EBI do concelho. Cada instituição possui dois grupos CATL, constituídos por cerca de vinte crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. O objetivo principal consiste em promover atividade física e desporto potenciando uma vida saudável (ênfase nas temáticas de nutrição e sono) e valores desportivos. Nas sessões práticas de atividade física há a promoção de diferentes modalidades, com ênfase nas metodologias lúdicas.
- vii. “Badminton e Voleibol”. A área do desporto no âmbito da promoção da atividade físico-motora nos CATL é uma intervenção de excelência. As crianças adoram o movimento, o jogo e a atividade física. Através do protocolo com a Associação de Badminton e Voleibol de São Miguel, financiado pela Direção Regional do Desporto, os CATL promovem núcleos de desporto, com a prática das modalidades de badminton e de voleibol. Anualmente, há encontros desportivos com as crianças de diferentes núcleos, de modo a promover o relacionamento entre os atletas e a prática saudável no desporto. As crianças aprendem a reconhecer e a experimentar os diferentes materiais e equipamentos referentes ao badminton e voleibol, bem como a explorar os vários jogos a pares.
- viii. “Tradições e Multimédia: perpetuar o passado no futuro”. O projeto pretende unir as tradições e o multimédia, através das histórias escritas na obra “Tradições: Festividades

e tradições da Ribeira Grande para os mais novos” (Bulhões, 2019b). As mesmas enfatizam diferentes tradições e festividades ocorridas no concelho da Ribeira Grande, como o Cantar às Estrelas, o Carnaval, o Espírito Santo, as Cavalhadas, as Marchas Populares, a Apanha do Chá, a Festa da Flor, os Maiores, a Feira Quinhentista, a Festa das Colheitas e o Natal. Paralelamente, para além da história, há sempre a proposta de uma atividade expressiva destinada às crianças. Deste modo, a equipa técnica da agência Think About It promove um momento de leitura e de atividade lúdica, com base nas expressões. As gravações possuem sempre dois momentos: fase da preparação e da realização da atividade. Este registo fica disponibilizado online, para que possam consultar, de acordo com a vivências das festividades e das tradições.

- ix. “Yoga para crianças”. O projeto, promovido pela Vid`Açor, procura proporcionar o yoga para todos(as), sendo desta forma inclusivo e definido como um estilo de vida que melhora a capacidade física e a relação entre os vários corpos do ser humano – físico, energético, mental e espiritual – que faz a ligação entre a mente e o corpo. Com base em sessões práticas as crianças partilham a prática e a filosofia do yoga, de modo entusiasta e emotivo.

Considerações Finais

A intervenção com crianças na Rede Municipal dos CATL – A Ponte Norte –, tem proporcionado um trabalho socioeducativo com base num projeto que aposta nas metodologias participativas e lúdicas, em que se valoriza a expressividade e a vivência de práticas culturais com crianças. Este é um projeto dinâmico e aberto, na medida em que estabelece uma proximidade e parceria com as instituições, comunidade e pessoas, do concelho e ilha. É, sobretudo, um projeto pensado com e para as crianças como seres ativos, com vontade própria.

As famílias, devido às obrigações laborais, necessitam de um apoio cada vez maior dos serviços

de apoio à infância, como os CATL, para possibilitar a “ocupação” do tempo livre, num espaço que também proporcione qualidade sociopedagógica, para que “esse tempo que elas têm como livre possa manter-se livre, eventualmente mais livre e com mais qualidade do que aquele que as crianças teriam sem os ATL” (Araújo, 2009, p. 24). Neste sentido, os CATL reinventam-se e procuram, para além da resposta de proteção, cuidado e segurança, desenvolver diferentes atividades de natureza lúdica, cultural, artística e desportiva, que possa contribuir para o bem-estar das crianças possibilitando o que consideramos ser um benefício para o seu desenvolvimento global. Neste processo há a considerar a valorização das relações entre pares, como essenciais no desenvolvimento de competências sociais e a promoção do desenvolvimento pessoal, em colaboração com os adultos que compõem as equipas técnicas. Os projetos de intervenção, são igualmente projetos com intenção de consolidar a educação inclusiva, através da integração de todas as crianças, independentemente das suas características individuais e dos contextos sociais e ou culturais em que se inserem. Nos espaços da Rede Municipal dos CATL da Ribeira Grande há a preocupação de valorizar o tempo livre desde logo criando condições para que as crianças possam brincar e desenvolver as suas brincadeiras. Um dos debates pertinentes na organização destes espaços prende-se, sobretudo, com esta ambivalência e contradição do significado do lazer no tempo livre e na aposta de uma desconstrução positiva sobre o usufruto desse tempo correlativo de liberdade. Respeitamos o cansaço das crianças, o seu repouso e o entretenimento, numa lógica de criar bem-estar. As valências de ATL recebem e lidam diariamente com crianças de diferentes grupos e contextos sociais marcados pelas dificuldades financeiras, logísticas ou outras. Neste sentido, estas instituições lutam, quotidianamente, por condições de trabalho inter-multicultural e intergeracional que possibilitem trocas favoráveis promotoras de uma maior igualdade de oportunidades. Convém, contudo, lembrar que a igualdade de oportunidades enquanto valor democrático essencial da sociedade ocidental é um conceito pouco estável.

Desde logo, coloca-se a questão da adequação do modelo político de uma organização social como a escola, que veicula aspirações democráticas que a realidade contraria (Coleman, 2011). Para Araújo e Diogo (2015), nem todas as crianças possuem a possibilidade de ter os mesmos recursos ao nível cognitivo e de linguagem para proporcionar uma participação plena. Exemplo destas dificuldades são os TPC, enquanto atividade central nos CATL. Tentamos criar projetos que não confrontem as crianças com as suas dificuldades, mas antes as aproximem das suas culturas de tempo livre.

De acordo com Estanque (2008), é fundamental compreender que a ação dos grupos sociais está correlacionada com diferentes influências, nomeadamente ao nível da identidade, do discurso e da subjetividade. O papel dos educadores é estar atento a estas diferentes dimensões, criando condições para que as crianças, todas as crianças, que frequentam o ATL não sofram nenhum tipo de discriminação e tenham acesso a bens culturais que de outro modo não teriam. Ora, os projetos desenvolvidos e que aqui damos parcialmente conta, são pensados para todas as crianças, sem exceção. São pensados pela oportunidade de acesso às diferentes formas de arte, aos bens literários, desportivos e culturais da região, entre outros bens patrimoniais de valorização do território açoriano que envolvem os seus habitantes. As crianças, enquanto pessoas que crescem nas diferentes partes da ilha de São Miguel têm sempre a oportunidade de participar nestas atividades conhecendo e valorizando o lugar onde vivem, interagindo, no âmbito da rede, com outras crianças e suas realidades.

Referências bibliográficas

- Araújo, M. J. (2006). Crianças sentadas! Os trabalhos de casa no ATL. Porto: Livpsic.
- Araújo, M. J. (2009). Crianças ocupadas: como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. Porto: Prime Books.
- Araújo, M. J., & Diogo, F. (2015). Estudar no ensino superior. A questão da igualdade de oportunidades de sucesso no ensino superior público. Atas II Colóquio Internacional de Ciências Sociais e da Educação – O governo das Escolas:

- Atores, Políticas e Práticas. Universidade do Minho, pp. 939-947.
- Araújo, M. J., & Monteiro, H. (2018). Crianças de todo o mundo, uni-vos!. *Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental*, 23(3), 170-188. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i3.8645>.
- Araújo, M.J. (2010). *O Quê?... os adultos não sabem?*. Prime Books.
- Araújo, M.J. (2018). A importância do Tempo Livre para as crianças, *Revista Diversidades* nº 51, 22-27
- Araújo, M.J. (2019). “Atividades de Tempos Livres : Desafios aos Educadores Sociais”. *Praxis Educare* 6 46-53.
- Coleman, J. (2011) O conceito de igualdade de oportunidades educacionais *Educação Sociedade & Culturas* 34 (pp 137-155).
- Bahia, S. (2020). O que as artes nos podem ensinar. In A. C. Durate., & N. Cristóvão (Orgs.), *Educação, Artes e Cultura – discursos e práticas* (pp: 15-23). CIE-Uma. <http://hdl.handle.net/10400.13/2801>
- Bulhões, P. C. (2019a). As potencialidades educativas e socio-culturais dos CATL: um estudo realizado numa IPSS. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores.
- Bulhões, P. (2019b). Tradições: Tradições e festividades do concelho da Ribeira Grande para os mais novos. CMRG.
- Bulhões, P. C., & Condessa, I. C. (2022). As representações acerca das dinâmicas educativas, culturais e tradicionais com crianças e jovens: um estudo de caso. In A. J. Silva & A. B. Silva (Orgs.), *A educação enquanto fenómeno social: Avanços, limites e contradições* 5. Cap. 12. Brasil: Atena Editora. DOI: 10.22533/at.ed.57522260412
- Corbin, A. (1995). *História dos tempos livres*. Lisboa: Editorial Teorema, LDA.
- Cunha, A. C., & Kuhn, R. (2016). Reflexões: a criança, o brincar e a infância... do “outro lado do espelho”. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. R. Franco, S. E. Santos, & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 594-602). Whitebooks. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/c875f7_3ebce3a1a52441a0b77c651730c34809.pdf
- Decreto Legislativo Regional n.º 1/ 2018/ A, de 3 de janeiro
- Dumazedier, J., & Israel, J. (1974). *Cultura e Desporto – Problema Social*. Lisboa: Gráfica Imperial.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6.
- Espinosa, I. M., & Gómez, P. S. (2006). Ocupaciones de tiempo libre: Una aproximación desde lá perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas. *Revista Chilena de Terapia ocupacional*, (6), 39-48. Recuperado de http://web.uchile.cl/vignette/terapiaocupacional/CDA/to_completa/0,1371,SCID=20956%26ISID=729,00.html
- Estanque, E. (2008). Diferenças sociais de classe e conflitualidade social. Portugal: percursos de interculturalidade, 2, 119-172. Recuperado de <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/41719/1/Diferen%C3%A7as%20sociais%20de%20classe%20e%20conflitualidade%20social.pdf>
- Farcy, J.-C. (1995). O tempo livre na aldeia (1830-1930). In A. Cordin (Org.), *História dos Tempos Livres* (pp. 273-331). Editorial Teorema, LDA.
- Furtado, O., & Serpa, M. D. (2013). Educação escolar e extraescolar. In I. E. Rego, & S. N. Caldeira (Orgs.), *Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em Psicologia* (pp. 99-126). Psiquilíbrios: Edições.
- Haçpern, R. (1999). After-school programs for low-income children: promise and challenges. *The future of children*, 9(2), 81-95. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1602708>.
- Koff, S. (2000). Toward a definition of dance Educataion. *Childhood Education*, 77 (1), 27-32.
- Little, P. M. D., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). Afterschool programs in the 21st Century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in out-of-school time evaluation*, 10, 1-21. Recuperado de <http://most.ie/webreports/After%20School%20Programs%20what%20is%20takesHFR.pdf>
- Major, S., Palos, AC, & Silva, O. (2023). Frequentar (ou não) programas extracurriculares durante a pandemia de COVID-19: o que acontece com as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças? *Revisão de serviços para crianças e jovens*, 149, 1-11, 106929. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106929>
- Melim, L., & Rodrigues, L. (2022). A educação não-formal como um espaço de liberdade. Paulo Freire e a sua pedagogia: crítica, resistência e utopia. No Centenário do seu nascimento (1921-2021), 59-64. 10.34640/universidademadeira-2022melimrodrigues
- Nuviala, A. N., Juan, F. R., & Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias em educación física, deporte y recreación*, 6, 13-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35078>.
- Palos, A. C., Sousa, F., Diogo, A. M., Serpa, M. D., Major, S., & Lima, J. A. (2023). Retrato dos CATL nos Açores: das perspetivas às potencialidades. *Famalicão: Edições Húmus*.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). Saberes sobre as crianças. In M. Pinto, & J. Sarmiento (Orgs.), *Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal* (pp. 85-107). Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-22). Porto Editora.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Sousa, F. (2022). CATL – tempo livre ou tempo lèvedo. In F. Vieira., F. Sousa., I. Condessa., P. Bulhões., R. Bonança., & V. Cunha (Orgs.). *Seminário Direito ao Tempo Livre, Lazer e Cultura na infância e juventude* (pp. 5-6). Rede Municipal dos CATL/ A Ponte Norte – Cooperativa de Ensino e Desenvolvimento da Ribeira Grande, CRL/ Câmara Municipal da Ribeira Grande.

Paulo César Fróes Bulhões Doutorando em Literaturas e Culturas Insulares e Mestre em Educação e Formação (FCSH – UAc). Licenciado em Ciências da Educação (FPCE-UP). Coordenador dos CATL Municipais A Ponte Norte/ SCMaia. Professor Convidado na FCSH-UAc. Formador certificado na Formação Contínua de Professores. Autor de artigos científicos e livro. Investigador colaborador do CHAM-Açores.

Contacto:

paulo_bulhoes82@hotmail.com

redecatsl@apontenorte.com

ORCID: 0000-0002-5914-6261

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 13 de agosto de 2024.



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NO PERCURSO DO “1, 2, 3 MACAQUINHO DO XINÊS” NA PROMOÇÃO DO DIREITO A BRINCAR

Frederico Lopes

Universidade de Lisboa

Ana Rita Fonseca

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

Rita Frade

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

THE IMPORTANCE OF REFLECTIVE PRACTICE IN THE “1, 2, 3 MACAQUINHO DO XINÊS” PROGRAM IN PROMOTING THE RIGHT TO PLAY

Frederico Lopes

Universidade de Lisboa

Ana Rita Fonseca

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

Rita Frade

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

Resumo

Este artigo apresenta-se como a sistematização do desenvolvimento de uma prática que tem como objetivo promover o Direito a Brincar, de acordo com as revisões descritas no Comentário Geral nº17 do Comité das Crianças das Nações Unidas, e num momento em que este Direito tem sido amplamente focado no discurso social, educativo e científico. Focou-se a importância basilar da utilização de processos reflexivos, para mais profunda e integralmente, se conseguir atingir o objetivo de promover contextos de brincadeira onde as crianças possam decidir o mais livremente possível. Pretende-se que esta análise possa não só servir como uma lente para outros profissionais cuja missão se foque nas crianças, mas também numa valorização das práticas reflexivas para a escuta das brincadeiras das crianças.

Palavras-chave: Brincar; Playwork; Reflexão

Abstract

This article presents itself as a systematization of the development of a practice that aims to promote the Children’s Right to Play, according to the revisions described in the General Comment No.17 of the United Nations Children’s Committee, and considering that it has been gaining a lot of attention in social, educational and scientific discourses. It was focused the fundamental importance of the use of reflection processes, in order to achieve the goal of promoting play contexts where children can decide as freely as possible. It is intended that this analysis may not only serve as a lens for other professionals whose mission is focused on children, but also as a way to raise awareness about the value of using reflective practices for actively listening to children’s play.

Key-words: Play; Playwork; Reflection

Introdução

Ao longo dos últimos anos, tem-se assistido em Portugal a uma crescente mobilização em torno da promoção de brincar em diversos contextos do quotidiano da criança, enquanto elemento central de uma infância de qualidade. Estas práticas têm sido conduzidas por um leque alargado de intervenientes: movimentos de cidadãos, mais ou menos organizados, preocupados com a degradação das condições ambientais, sociais e políticas e seus impactos na vivência de uma infância ativa e feliz (e.g., Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica Sampaio Garrido, Vamos Brincar na Rua, IPA Portugal – Rede Portuguesa da *International Play Association*); iniciativas e/ou práticas levadas a cabo por instituições e/ou organizações centradas na educação de infância (e.g., no Abrigo Infantil Santa Maria de Belém, no Jardim de Infância Seide São Miguel, no projeto “Lá Fora”) e na animação dos tempos livres (e.g., Vitamina Natureza); projetos municipais (e.g., O Rei Manda... Brincar), e em alguns casos, até mesmo implementação de políticas públicas locais (e.g., Brincar em Cascais, Brincar na Cidade Educadora) impulsionadoras de uma agenda pelo brincar; escolas e outras instituições públicas e privadas de cunho educativo, por vezes em parceria com os municípios, empenhadas na transformação de espaços de jogo e de recreio e no incremento da cultura lúdica (e.g., Estabelecimento do Jardim de Infância das Escanchinas, EB Padre Francisco Soares, Associação de Beneficência Luso-Alemã); faculdades e institutos superiores que promovem conteúdos curriculares com foco em brincar (e.g.: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Ispa-Instituto Universitário, Escola Superior de Educação de Coimbra), mas também o desenvolvimento de estudos em território nacional (e.g.: Portugal a Brincar, Caracterização dos Espaços de Jogo e Recreio da Área Metropolitana de Lisboa em 2017, Direito a Brincar), realização de projetos de investigação-ação com abrangência internacional (e.g., Moving and Learning Outside), produção de teses de mestrado (e.g., “Posso entrar na brincadeira? O papel do/a educador/a no brincar”) e de doutoramento (“Outdoor play

features and loose parts affordances in primary school”) e implementação de projetos participativos de intervenção local (e.g.: “Sê Bairrista”, pelo coletivo Rés do Chão, “O Extraordinário do Ordinário”, pelo ProChild CoLAB); autores e personalidades individuais, nomeadamente, no que concerne à publicação de artigos, colunas de opinião e de livros (e.g. “Libertem as Crianças”, obra publicada por Carlos Neto); instituições culturais enquanto parte integrante da sua oferta cultural, artística e educativa no âmbito de um desenvolvimento de competências de aprendizagem e de sensibilidade estética, ética e relacional (e.g.: Trienal de Arquitetura; Os Espacialistas); e projetos com as comunidades locais de base comunitária levados a cabo por diferentes tipos de organizações com vista à remoção de barreiras e ativação de oportunidades e de condições para o brincar e/ou à requalificação do espaço público e das vivências urbanas (e.g.: Cidadania LAB, Brincar de Rua, Brincapé).

Em simultâneo, o brincar tem também conquistado uma atenção mediática que se estende pelos diversos meios de comunicação (jornais, programas de televisão e de rádio, noticiários, sites, blogs, podcasts e similares) e redes sociais (facebook, instagram, twitter, etc).

Esta ampliação e proliferação do brincar e da própria infância por estas diversas dimensões de produção e de transmissão implicam uma expansão e reapropriação das mesmas, no seio de uma justaposição de condições pessoais, ambientais e socioculturais geradoras de inter-dependências dinâmicas. Constituem-se assim como conceitos e práticas relacionais ditados pelos momentos e pelos movimentos implícitos nos momentos, e vice-versa (Lester, 2020) nos campos de ação familiares, educacionais, ocupacionais, comunitários, económicos, culturais, religiosos, políticos e outros, nos quais o quotidiano das vidas das crianças e dos adultos se cruzam.

No mundo pós-moderno em que nos encontramos, as perspetivas pós-humanistas e do novo materialismo reforçam a ideia de que a infância e o brincar são ambos continuamente produzidos através de emaranhados, nas quais o movimento, os ritmos e fluxos da vida quotidiana, a diferença

e a mudança contínua são proeminentes (Russell et al., 2024).

Os diferentes esforços e iniciativas, tal como enunciado anteriormente, que têm sido levados a cabo nos contextos mais variados para a promoção do brincar e de uma infância de qualidade, encontram-se relacionados e imbuídos em práticas materiais-discursivas próprias (Barad, 2007), ainda que se possam registar algumas comunicações entre intervenções diferentes. De acordo com a autora anterior, as práticas realizadas e o conhecimento que daí emerge é fruto de inter-relações dinâmicas de entendimentos, significados, linguagem, coisas materiais e de práticas.

Isto significa que a produção de saber e a própria prática é sempre uma produção relacional em curso, afetada pela perspetiva que se tem das coisas, situada e sempre imbuída com questões de poder e, portanto, de ética, afetando os relacionamentos dos adultos com as crianças em todos os contextos de vida (Russell et al., 2024). Naturalmente, no seio das diferentes ações de mobilização pelo brincar, as práticas-materiais discursivas geradas terão um impacto mais ou menos lesivo em termos da dominância ética das perspetivas dos adultos em relação às experiências vividas pelas crianças, nomeadamente, em termos das expectativas que têm dos modos e formas de brincar gerados, bem como em termos da colonização do mesmo, enquanto prática e discurso.

O triângulo de valor do brincar de Holden (2006) refere que o brincar contém um valor intrínseco a si mesmo, o qual advém pelo simples prazer de brincar pelo brincar, algo que é difícil de medir em termos de resultados, pois está centrado no processo em si mesmo; o valor instrumental, o qual está alinhado com a narrativa do brincar como forma de atingir um valor, ou objetivo definido pelo adulto (muito frequente no campo da educação); e o valor institucional que está relacionado com o valor que uma dada instituição/iniciativa/projeto pode somar ao tornar-se mais amiga do brincar, ou ao promover o brincar (Holden, 2006). Assim, uma ética mais responsiva às necessidades, motivações, interesses e agenda das crianças estaria mais centrada na criação de condições para que o brincar se manifeste enquanto campo

de ação livre (Kyttä, 2004) e criação deliberada de incerteza (Lester & Russell, 2014) e, por isso, aberto, contingente, dinâmico, relacional, tendencialmente infinito nos seus modelos e formas de expressão, intensidade e de afetividade (Lopes, 2021).

A própria Convenção sobre os Direitos da Criança (UN General Assembly, 1989), no artigo 31º, o Direito ao Brincar, reconhece à criança “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em brincadeiras e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Na formulação do artigo, está subjacente o pressuposto de que a criança seja colocada numa posição em que pode efetivamente escolher, decidir, agir sobre, organizar e estruturar o brincar – o que estará mais relacionado com o valor intrínseco do brincar e menos com o valor instrumental. Em 2013, numa revisão da implementação dos direitos pelos Estados Partes, o Comité das Crianças das Nações Unidas aprovou e adotou o Comentário Geral nº17 (UN Committee on the Rights of the Child, 2013).

Este comentário surge na sequência de uma constatação de que os esforços realizados até então pelos diversos Estados Partes estavam a ser insuficientes no que concerne a proteção e a promoção do direito ao brincar; e que a saúde, o bem-estar e desenvolvimento das crianças é seriamente comprometido pela carência de oportunidades para brincar. Mais ainda, é referido no mesmo comentário que a maioria dos esforços relativos à promoção de oferta lúdica centram-se em atividades estruturadas e organizadas pelos adultos, ou seja, que têm em vista o alcance de determinados objetivos inerentes a tais atividades, invés da promoção do brincar espontâneo, da recreação e da criatividade.

Neste documento, o brincar surge definido como “qualquer comportamento, atividade ou processo iniciado, controlado ou estruturado pelas próprias crianças; acontece em qualquer momento ou lugar em que as crianças encontrem oportunidade para o fazer” (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p. 5). Mais ainda, salienta-se o brincar como condição continuada de si mesma em função dos seus principais elementos,

“o divertimento, a incerteza, o desafio, a flexibilidade e a não-produtividade, juntos, estes fatores contribuem para a alegria que brincar produz o que, como consequência, é um incentivo para continuar a brincar” (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p.6).

De acordo com a extensa revisão de literatura realizada por Lester & Russell (2010), incluindo estudos em populações não-humanas, o brincar possibilita o desenvolvimento de um repertório de respostas flexíveis a situações que criam e que encontram, permitindo assim testar aspetos do ambiente para poderem deduzir o seu valor, explorando relações de causa-efeito; permite a realização de atividade física que desenvolve resistência, controlo motor e integração da perceção com a parte motora; em termos sociais, possibilita a definição de papéis sociais e o estabelecimento de alianças, podendo assim contribuir para a sua sobrevivência; melhora o bem-estar psicológico, fisiológico e a resiliência pelo impacto direto que tem nos sistemas neuronais; e constitui-se como a principal modo de participação das crianças nas suas comunidades e é um mediador da relação entre a criança e o espaço.

Mais recentemente, numa outra revisão de literatura sobre o brincar e o estar bem (Russel, Barclay & Tawil, 2024), a maioria dos estudos reconhece e converge numa relação (cautelosa) entre o brincar e o bem-estar.

A força generativa do brincar e estar bem tem um papel edificante nas 10 capacidades centrais humanas, listadas por Nussbaum (2015): Vida; Saúde Corporal; Integridade Corporal; o Desenvolvimento e Expressão de Sentidos, Imaginação e Pensamento; Saúde Emocional; Razão Prática; Afiliação (pessoal e política); Relações com Outras Espécies e o Mundo da Natureza; Brincar; e Controlo sobre o Próprio Ambiente (material e social). “A capacidade de as crianças encontrarem tempo e espaço para brincarem é produzida relacionalmente e encontra-se co-dependente de emaranhados de fatores, forças e de condições, os quais, por vezes, formam alianças temporárias para criarem condições espaciais e afetivas que estarão mais ou menos abertas à possibilidade de brincar” (Russel, Barclay & Tawil, 2024, p.35). Para

que tal aconteça, os adultos têm uma responsabilidade ética no assegurar de condições materiais e sociais, cuja conjugação com as condições pessoais das crianças, se possa tornar significativa e de valor para elas.

Quando as condições pessoais, ambientais e socioculturais são as adequadas, os movimentos co-constituídos pelos corpos, pelo ambiente material e pela imaginação, possibilitam às crianças cocriarem, no aqui e no agora, um estado coletivo de “estar bem” mais prazeroso, mais lúdico, mais flexível e mais criativo (Lopes, 2023).

Por outro lado, existem vários fatores biológicos, psicológicos ou socioculturais que impedem algumas crianças de “brincarem bem”, fluente-mente, em diferentes contextos e com isso experienciar o estar bem. Neste sentido, as crianças poderão encontrar num ambiente supervisionado por adultos especializados – que sabem como e quando é necessário intervir, acompanhando sem restringir – as condições de que precisam para explorar mais livremente, ou seja, de modo mais auto-organizado pelos próprios, dando resposta às suas necessidades, motivações e desejos e às atualidades no ambiente. Na procura contínua de homeostasia, fruto da constante assemblagem mente-corpo-sentidos-condições ambientais, as crianças estão constantemente a procurar modos de se sentirem melhor, frequentemente, através do brincar (Damasio, 2018; Lester, 2020). É esta disposição lúdica e consequente disponibilidade para afetar e ser afetado, geradora de outras possibilidades não-literais de experienciar o quotidiano, que possibilita à criança uma ancoragem relacional física, psicológica e social, determinante para o seu bem-estar, saúde e adaptabilidade, durante o tempo da brincadeira, no imediato, mas também deferido ao longo do tempo.

Assim, justifica-se um trabalho especializado de adultos no sentido da co-criação de contextos com as crianças, de modo que estas possam ter acesso a condições geradoras de modos de brincar bem e de estar bem. A prática do *playwork* (Brown, 2017) terá neste âmbito um particular alcance e profundidade de ação que devem ser considerados para o efeito, nomeadamente, em ações e projetos que almejam criar oportunidades

de fruição lúdica significativas e valorizadas pelas crianças. Neste seguimento, o presente artigo pretende dar visibilidade à narração de um percurso de trabalho, de sete anos, realizado pela “Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês”, inspirado, guiado e estruturado pelo *playwork*, enquanto prática reflexiva e sua consequente reapropriação e ajustamento cultural e local. Em ligação com o anterior, será dada particular ênfase à descrição de processos iterativos de prática reflexiva, e reconfiguração da mesma, intrínsecos ao trabalho de campo realizado por adultos especializados (*playworkers*/ brinconautas) em parceria hierárquica com as crianças, ao longo dos diferentes contextos de intervenção.

1. Contextualização da prática do *Playwork*

O projeto “1, 2, 3 Macaquinho do Xinês (123MX)” foi fundado em 2016 com a missão de defender e promover o direito a brincar nos diferentes contextos em que a criança se encontrasse (escola, espaço público, etc.). O referencial teórico e prático escolhido para guiar esta missão foi o *playwork* (Wilson, 2010). Na sua origem nos anos 30/40 do século XX na Dinamarca, a prática do *playwork* foi desenvolvida a partir de observações, inicialmente anedóticas e posteriormente sistemáticas, do comportamento das crianças enquanto brincavam em locais comunitários de entrada livre e gratuita em que tinham acesso imediato a materiais como madeira, pregos, martelos, pneus, cordas, cartão, tijolos, terra, água, etc e supervisão de adultos flexíveis e tolerantes a comportamentos mais desafiantes, imprevisíveis e arriscados (Kozlovsky, 2008).

Ao permitirem às crianças estruturarem livremente as suas brincadeiras, estes adultos perceberam que havia padrões de comportamento que emergiam. As crianças mostravam que tinham a sua agenda, que frequentemente se debatiam com questões de justiça social, resolução de problemas coletivos, conflitos psicológicos, etc e que em comunidades diferentes se observavam muitas vezes os mesmos padrões de comportamento (Kozlovsky, 2008).

Em 2005 foi realizada a publicação conjunta por vários *playworkers* de um conjunto de princípios que devem ser usados para fundamentar o desenvolvimento da prática (Playwork Principles Scrutiny Group, 2005). Posteriormente, a prática ganhou um referencial mais teórico, enquadrado pela biologia e a antropologia, sobretudo pelas mãos de Bob Hughes que ao publicar o livro “*Evolutionary Playwork*” em 2011 deu um impulso à produção de conhecimento baseada na prática e a uma valorização de um conhecimento empírico acumulado ao longo de décadas na Grã-Bretanha. A prática do *playwork* caracteriza-se por promover na pessoa adulta uma atenção incondicional positiva (Rogers, 1961) às brincadeiras das crianças, uma confiança na agenda interna (intangível) da criança (Axline, 1989) uma valorização dos processos de reflexão (Kilvington & Wood, 2020), um olhar sobre as “arenas de brincadeira” e materiais como potenciadores de imprevisibilidade, flexibilidade e risco (Nicholson, 1972), um reconhecimento de que brincar é uma necessidade biológica, psicológica e social (Sutton-Smith, 2001).

A prática do 123MX derivou do estudo e discussão desta literatura, desenvolveu-se numa construção prática e de tentativa de apropriação e reinterpretação num contexto cultural, social e psicológico consideravelmente diferente. Para facilitar este processo, estabeleceram-se redes com *playworkers* sobretudo no Reino Unido e nos Estados Unidos que foram decisivas para a evolução da prática. Nomeadamente, foi usando como inspiração o trabalho de organizações como Play Wales, Play England, Play Scotland, Pop-up Adventure Play, Playground NYC, The Land, Homerton Adventure Playground, Playing Out, Ludicology.

2. A prática reflexiva do 123MX no seio do *Playwork*

Começou-se por realizar eventos de transformação efémera (pop-ups) com materiais soltos, como caixas de cartão, pneus, resto de madeira, cordas, utensílios de cozinha, em espaços públicos que foram escolhidos pelas suas características (afluência, acessibilidade, público habitual,

sombra, água, casas-de-banho, etc.), através de parcerias com outras organizações e autoridades locais. Durante um pop-up, o trabalho de *playwork* passava sobretudo por criar um ambiente em que as famílias se sentissem à vontade para se aproximarem, agarrarem diferentes materiais e começarem a brincar. Frequentemente estes eventos geravam muita alegria e desejo por parte das crianças.

No fim de cada sessão, a equipa reunia e fazíamos rondas de perguntas (O que foi surpreendente? Quanto tempo ficaram a brincar? Houve brincadeiras entre famílias que não se conheciam?, etc.). No fim, era discutido o que poderia ser diferente numa sessão seguinte (tipo de materiais, localização no espaço, forma de sensibilizar os cuidadores para o brincar, etc.)

Posteriormente, foi possível intervir em recreios semanalmente em várias escolas de 1º ciclo e JI em Lisboa durante o horário de almoço, enquanto membros fundadores do Brincapé em parceria com a APSI – Associação para a Promoção da Segurança Infantil e com financiamento BIPZIP da Câmara Municipal de Lisboa. Neste tipo de intervenção, a prática de *playwork* passava por negociar as regras com os adultos, identificar o potencial dos espaços de jogo e de recreio, seguir as dinâmicas dos diferentes grupos, mediar conflitos, trazer novidade introduzindo diferentes materiais e/ou dispendo-os em áreas ou combinações diferentes, ajudar as crianças a ler mais claramente as brincadeiras umas das outras. No fim de cada sessão, a equipa reunia e eram trocadas perguntas e respostas (ex. como é que aquela brincadeira começou?). Estas sessões eram gravadas com o telemóvel e muitas vezes tinham a duração de 1h. O objetivo da reflexão, era descrever as observações (postura corporal da criança, manipulação dos materiais, palavras ditas, posição no espaço, etc.) invés de se discutir possíveis interpretações desses comportamentos. Complementarmente, eram partilhadas as intervenções dos *playworkers* (“fui buscar um material mais valioso para a troca”, “desafiei-a para lutar”, “ajudei-o a cortar o cartão”, “começou a chamar-lhe maluco e eu perguntei se me podia chamar a mim que eu também queria brincar àquilo”, “fui pedir-lhes para contarem

quantos pneus tinham e disse que tinham mais de metade de todos os pneus disponíveis”) e quais tinham as motivações subjacentes e se serviam ou não as necessidades das crianças (“irritou-me que tivessem ficado com todos os materiais e não quisessem partilhar”, “também me apetecia brincar um bocado”, “fico triste quando uma criança não encontra a sua brincadeira”). Com o tempo foram sendo acumuladas muitas histórias que se repetiam em diferentes contextos, o que permitia identificar padrões de comportamento das crianças e dos adultos. Também foi adquirida por observação e experimentação uma biblioteca de possibilidades de ação associadas aos diferentes materiais.

Complementarmente, para facilitar a sistematização do processo reflexivo foi introduzida a utilização de registos escritos (materiais, brincadeiras observadas, possibilidades de ação, regras da escola, etc.). Estes registos permitiam, por um lado, discutir a evolução dos comportamentos e ao mesmo tempo considera possíveis mudanças (ex. materiais inusitados como um colete salva-vidas) ou permitir um aprofundamento de determinadas brincadeiras (ex. delimitar um espaço para brincadeiras com terra e água).

Posteriormente, foi realizada uma intervenção com turmas de 1º ciclo em horário curricular em blocos de 10 sessões semanais em parceria com a Casa da Praia – Centro Dr. João dos Santos e financiamento Academias da Gulbenkian. Tendo em conta o número de crianças por sessão (cerca de 20), foi possível observar com mais detalhe cada brincadeira. Assim, colocou-se a necessidade de desenvolver uma ferramenta que organizasse informações sobre as brincadeiras das crianças de uma forma mais eficaz. Foi criado um formulário digital para registar se alguns comportamentos tipo estavam ou não ser observados (ex. foram observadas crianças a circular entre brincadeiras sem parar?, havia crianças a destruir as brincadeiras de outras crianças?, houve pedidos para os *playworkers* guardarem determinada construção para a sessão seguinte?, os grupos comunicavam entre si nas brincadeiras? etc.). A própria criação do formulário resultou em muitas discussões (ex. quais eram os comportamentos padrão

das crianças, como se relacionavam com mais ou menos repertório de brincadeira, qual era o papel dos *playworkers* quando as crianças se mostravam já auto-organizadas, a que detalhes das brincadeiras os *playworkers* davam mais importância, como é que os *playworkers* podiam gerir melhor as suas emoções em face de algumas brincadeiras, como podiam gerar respostas mais criativas ou com mais sentido de humor). Posteriormente, entre 2020 e 2023 foi desenvolvido implementado, em parceria com a APSI – Associação para a Promoção da Segurança Infantil e com apoio da Rede DLBC e financiamento do POR Lisboa no âmbito da iniciativa Brincapé, o projeto Território Brincapé (TB) cujo objetivo era oferecer um espaço comunitário de brincadeira livre. Em rede com as escolas próximas (< 300 m), as turmas deslocavam-se a pé até ao TB para usufruírem de sessões semanais de 1h30m ao longo de cerca de 2 meses. O TB era um terreno baldio integrado num bairro e que foi cedido pelos moradores para o projeto. Nesse terreno, além de terra e outros elementos naturais já presentes, estavam disponíveis pneus, cordas, caixas de cartão, um colchão, paletes, tintas, giz, utensílios de cozinha, teclados, tubos, lonas, tecidos, etc. Depois de cada sessão, usando uma planta do espaço (desenho em construção horizontal realizado pelos *playworkers*), eram anotados os materiais usados em cada lugar, as crianças que estavam na brincadeira, o que diziam e que linhas de movimento tinham criado no espaço. Adicionalmente, os registos fotográficos tirados ao longo das sessões foram usados de forma sistemática através de anotações. Procurava-se determinar quantos tipos de materiais estavam envolvidos em cada brincadeira, se havia diversidade de género, se as construções se mantinham de sessão para sessão, se os grupos eram grandes ou pequenos, se havia uma diversificação dos tipos de brincadeira. Assim, foram surgindo discussões sobre a utilização do espaço e como alterá-lo no sentido de as crianças poderem continuar as brincadeiras de uma sessão para a outra aprofundando-as, como promover espaços de intimidade e proteção para as suas brincadeiras sociais, como potenciar o seu sentido de agência sobre aquele espaço e materiais, como tornar a

prática flexível para que os *playworkers* pudessem ser capazes de oferecer variadas possibilidades de resposta, aprendendo a ler a liberdade das crianças através da sua própria liberdade de pensamento e ação em relação a conceitos de moralidade, estética, justiça, política, educação, saúde, bem-estar.

Conclusão

Ao longo de 8 anos, em um processo iterativo a partir da prática de *playwork*, o 123MX procurou promover e providenciar contextos de brincadeira onde as crianças pudessem decidir o mais livremente possível. Retrospectivamente, considera-se que a construção e consolidação de uma prática para atingir esse fim só foi possível graças a processos reflexivos que foram evoluindo ao longo do tempo. Assim, foi possível definir que o “123MX” tem por objetivos específicos que as crianças possam ter tempo para explorar diferentes opções, aprender regras implícitas, rir e chorar, abandonar escolhas, trocar de papéis, de materiais e de lugar, criar novos usos para materiais do quotidiano, encontrar alternativas, correr riscos saudáveis, fazer alterações físicas do espaço, sentir frustração, escolher entrar numa brincadeira, sentir raiva, destruir, escolher alianças, explorar o seu repertório de movimento, cooperar e negociar. A prática do 123MX caracteriza-se pela negociação das regras entre crianças e adultos; pela exploração do sentido de humor e do absurdo; pela procura de conforto em condições adversas (ex.: chuva, sol, sujidade, desorganização, barulho, etc.); por uma aceitação incondicional da imprevisibilidade e cultivo da mesma; pela assunção de que, muitas vezes, os adultos não têm a solução; pela instigação da curiosidade dos adultos e das crianças; pelo uso do corpo, como se tratasse de uma material solto e flexível, para interagir com as crianças e com o espaço envolvente; pelo entendimento de que a brincadeira é uma linguagem; pela procura de brincadeiras e materiais que interessem ao próprio adulto; pela capacidade de criar a oportunidade para que a criança mostre o que sabe e o que lhe interessa; por dar tempo à criança para

encontrar a sua brincadeira; e por não julgar o conteúdo e a forma que a brincadeira pode assumir, aceitando-a como é.

Nesta sequência, a prática do 123MX surge a partir de um conjunto de atitudes geradas e praticadas nas inter-dependências relacionais constituídas pelos *playworkers*, crianças, envolvimento físico, objetos, imaginação, histórias, afetos que se constituem em modos que tornam a vida mais prazerosa durante o tempo e espaço da brincadeira (Lester & Russel, 2014). Considerando que o Brincar começa a gozar de maior visibilidade nos diversos espaços de transmissão do quotidiano, o contributo do percurso 123MX, ancorado em práticas-reflexivas, apela a uma continuidade da promoção de oportunidades para brincar, tradutora de uma escuta ativa, que de facto considere, respeite, legitime e melhore as condições necessárias “no aqui e no agora”, para as crianças brincarem o mais livre possível e estarem bem.

Referências bibliográficas

- Axline, V. M. (1989). *Play therapy* (New ed). Churchill Livingstone. <https://doi.org/LK> – <https://worldcat.org/title/1057938225>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway* Durham. Duke University Press.
- Brown, F. K. (2017). *What is Unique About Playwork*.
- Damasio, A. R. (2018). *The Strange Order of Things: Life, feeling, and the making of cultures*. Pantheon Books.
- Holden, J. (2006). *Cultural value and the crisis of legitimacy: why culture needs a democratic mandate*. Demos. <https://doi.org/LK> – <https://worldcat.org/title/71783135>
- Hughes, B. (2011). *Evolutionary Playwork*. Routledge.
- Kilvington, J., & Wood, A. (2020). *Reflective playwork : for all who work with children* (Second edition NV-1 online resource (184 pages)). Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781474254090> LK – <https://worldcat.org/title/1201426855>
- Kozlovsky, R. (2008). Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction. In M. Gutman & N. de Coninck-Smith (Eds.), *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children, An International Reader* (pp. 171-190). Rutgers University Press.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198. [https://doi.org/10.1016/s0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/s0272-4944(03)00073-2)

- Lester, S. (2020). *Everyday playfulness : a new approach to children's play and adult responses to it* (NV-). Jessica Kingsley Publishers London. <https://doi.org/LK> – <https://worldcat.org/title/1126218969>
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: an examination of the importance of play in the lives of children worldwide* (57).
- Lester, S., & Russell, W. (2014). Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. *Children*, 1(2), 241-260. <https://doi.org/10.3390/children1020241>
- Lopes, F. (2021). A criança e o espaço rumo a uma cidade amiga do brincar livre. In B. P. Gimenes & R. Perrone (Eds.), *Ludicidade, educação e neurociências da retrospectiva de infância a projetos interventivos-Coleção Brincar e Educação Volume 1* (pp. 194-231). Gênio Criador. <https://doi.org/doi.org/10.57080/egc-978-65-86142-49-5>
- Lopes, F. (2023). Playing For A Land(E)Scape: “Being-Well” Before And After School Times. *International Play Association Triennial World Conference XXII-Play: Rights & Possibilities*.
- Nicholson, S. (1972). The Theory of Loose Parts, An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2), 5-14.
- Nussbaum, M. (2015). Human Rights and Human Capabilities. *Harvard Human Rights Journal*, 20, 21-24.
- Playwork Principles Scrutiny Group. (2005). The Playwork Principles. In *The Playwork Principles*.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Company.
- Russell, W., Barclay, M., & Tawil, B. (2024). *Playing and being well – A review of recent research into children's play, social policy and practice, with a focus on Wales: summary*. Play Wales.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Wilson, P. (2010). *The Playwork Primer*. Alliance for Childhood.

Outras referências

- UN Committee on the Rights of the Child. (2013). *General comment no. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. CRC/C/GC/17.
- UN General Assembly. (1989). UN Convention on the Rights of the Child. In *Treaty Series* (Vol. 1577, p. vol. 1577, 3). United Nations. <http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>

Frederico Lopes Doutorado em Motricidade Humana. É investigador auxiliar e professor na Faculdade de Motricidade Humana. As suas áreas de investigação passam pelo brincar, mobilidade e espaço. É membro-fundador do “1, 2, 3, Macaquinho do Xinês”, representante português na International

Play Association (IPA) e coordenador da rede portuguesa da IPA Portugal.

Contacto: fred.lopes@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1266-116X

Ana Rita Fonseca Doutorada em Neurociências, foi investigadora pós-doutorada em criatividade e dança. Em 2016 fundou o projecto 1, 2, 3 Macaquinho do Xinês. Neste momento colabora enquanto Técnica de Apoio Pedagógico-terapêutico no Centro Dr. João dos Santos – Casa da Praia.

Contacto: arsecca@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9247-6193

Rita Frade Dança, joga capoeira e viaja de bicicleta. É mestra em Design de Serviços. Trabalhou com promoção de leitura e literatura infantil e design editorial. Em 2016 fundou a 1, 2, 3 Macaquinho do Xinês, onde desenvolve a sua prática de brinconauta, gestão e produção de projetos.

Contacto: rritafrade@gmail.com

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 27 de novembro de 2024.



carolina f.

Visando concretizar o valor da ciência e maximizar o seu impacto, os **Cadernos IS-UP** têm como objetivo estabelecer uma ponte entre a universidade e a sociedade, a ciência e a prática ou, ainda, entre a investigação e a intervenção social.

Aiming to realise the value of science and maximize its impact, **Cadernos IS-UP** seek to establish a bridge between university and society, science and practice, or even between research and social intervention.