



Laplace em Revista
ISSN: 2446-6220
geplageufscar@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Políticas públicas e o direito de brincar das crianças

Amado, João; Almeida, Ana Cristina

Políticas públicas e o direito de brincar das crianças
Laplace em Revista, vol. 3, núm. 1, 2017

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521010>

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731237p.101-116>

Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Políticas públicas e o direito de brincar das crianças

Public policies and children's right to play

Políticas públicas y el derecho a jugar de los niños

João Amado

Universidade de Coimbra – FPCEUC, Brasil

joaoamado@fpce.uc.pt

DOI: [https://doi.org/10.24115/](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731237)

S2446-6220201731237p.101-116

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521010>

Ana Cristina Almeida

Universidade de Coimbra – FPCEUC, Brasil

calmeida@fpce.uc.pt

Recepção: 10 Janeiro 2007

Aprovação: 10 Março 2017

RESUMO:

A questão fundamental que colocamos para a reflexão neste texto é a de saber “porquê” e “como” é que as políticas públicas devem preocupar-se com o brincar das crianças. Procurámos dar-lhe uma resposta atendendo à progressiva institucionalização internacional dos direitos da criança, e às conclusões da investigação científica multidisciplinar sobre a importância da atividade lúdica. Tendo em conta, ainda, a ação de movimentos nacionais e internacionais que procuram atuar no sentido do bem-estar das crianças, incluindo o seu direito a brincar, fizemos uma breve síntese dos princípios básicos que devem orientar as políticas públicas, designadamente as que decorrem da iniciativa dos municípios.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, Direitos da criança, Cidade educadora, Espaços públicos, Brincar.

ABSTRACT:

The fundamental question that we propose for reflection in this text is: why and how public policies should be concerned with children's play? We have tried to answer this question considering the progressive international institutionalization in the rights of the children, and the conclusions of the multidisciplinary scientific investigation on the importance of the ludic activity. Taking into account, inclusively, the actions of national and international movements that seek to promote the children's wellbeing, including their right to play, we presented a brief summary of the basic principles that should guide public policies, particularly the policies that derive from the initiative of the municipalities.

KEYWORDS: Children's rights, Children's rights. Educating city, Public spaces, Playing.

RESUMEN:

La cuestión fundamental que se propone en este estudio es la reflexión de "por qué", y "cómo" las políticas públicas deben preocuparse por el juego de los niños. Se trata de dar respuesta a esta cuestión considerando la progresiva institucionalización internacional en los derechos de los niños, y las conclusiones de la investigación científica multidisciplinaria sobre la importancia de la actividad lúdica. Teniendo en cuenta también la acción de los movimientos nacionales e internacionales que tratan de favorecer el bienestar de los niños, que incluyen su derecho a jugar, se presenta un breve resumen de los principios básicos que deben orientar las políticas públicas, particularmente las políticas que se derivan de la iniciativa de los municipios.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas, Derechos del niño. Ciudad educativa, Espacios Públicos, Jugar.

INTRODUÇÃO

Que coisa tão estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade tolerável desses moços degustificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescerem. (FREIRE,2000).

Entendemos por políticas públicas (PP) a definição, regulamentação, pilotagem e execução de orientações e de ações que vão no sentido de resolver necessidades e problemas da vida quotidiana que se colocam a toda uma comunidade ou a determinadas faixas da mesma. A definição e a regulamentação dessas políticas fazem-se a diversos níveis, nomeadamente, em instâncias globais ou transnacionais, nacionais e locais. Dos fóruns transnacionais emanam discursos, normas e instrumentos «que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como ‘obrigações’ ou ‘legitimização’ para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo» (BARROSO, 2006, p. 44). A nível nacional devemos contemplar a ação das Assembleias Constituintes no estabelecimento das Cartas Constitucionais; das assembleias legislativa no estabelecimento das leis; dos Governos nacionais que estabelecem os instrumentos e as condições de aplicação da lei (OLIVA; KAUCHAKJE, 2009). Finalmente, a nível local, devemos considerar a ação dos municípios, no que às políticas da educação diz respeito, permitindo a sua descentralização e, consequentemente, uma maior proximidade, envolvimento e participação dos cidadãos, e uma resposta mais adequada a determinadas exigências e especificidades das diferentes regiões de um país (PINHAL, 2006).

Não se espera que o processo se desenrole meramente num sentido top-down, isto é, pela imposição unilateral de quem tem o poder; a participação ativa da comunidade é imprescindível, num envolvimento coletivo que tenha em conta as necessidades, os problemas a resolver, os valores éticos e as representações culturais em causa, os recursos disponíveis e aptos a empregar, bem como na implementação, execução e regulação dos processos (BARROSO, 2006). O conceito de regulação (diferente de regulamentação), aliás, deve associar-se, inevitavelmente, ao de políticas públicas, porquanto traduz a ideia de que a participação dos cidadãos deve consistir não só na ação, mas também na vigilância e condução do processo, com a possibilidade de reajustar as orientações, se e quando for considerado necessário (por exemplo, quando interpretadas como ineficazes ou se se verificarem conflitos entre interesses particulares e coletivos). Nas políticas públicas encontramos, portanto, três dimensões que deveriam articular-se entre si: a dimensão normativa, constituída pelos fundamentos filosóficos e políticos, pela legislação e pelas normas da ação; a dimensão cognitiva, que oferece os conhecimentos científicos e técnicos sobre o problema ou necessidade em causa; a dimensão técnico/instrumental que, tendo em conta as dimensões anteriores, coloca em marcha o processo, sempre numa estreita ligação com os beneficiários de um tal processo (UIIIE; PAULA, 2007).

Considerando a importância do brincar para as crianças, e todos os entraves que a ele se colocam nos nossos dias, teremos em conta estas três dimensões ao tentarmos encontrar respostas para a questão que nos orienta nesta reflexão: “porquê” e “como” é que as políticas públicas devem preocupar-se com o brincar das crianças? A nossa resposta começa por um breve historial dos direitos da criança, sublinhando as recomendações internacionais e a legislação de Portugal e Brasil. Seguidamente, e de modo muito sucinto, daremos conta das principais conclusões da investigação multidisciplinar em torno dos potenciais educativos do brincar e da condição de ser criança (os seus direitos, as suas especificidades evolutivas, as suas culturas), enquanto fundamento e sustento das políticas públicas. Preocupar-nos-emos, ainda, com os princípios básicos das PP, passando pelas orientações curriculares nas instituições educativas, para terminarmos com uma breve reflexão sobre o capital educativo dos municípios.

O BRINCAR ENQUANTO DIREITO DAS CRIANÇAS: RECOMENDAÇÕES E LEGISLAÇÃO

À pergunta anteriormente feita em torno das razões pelas quais as PP se devem preocupar com o brincar das crianças respondemos, em primeiro lugar, que o brincar é um dos direitos especiais das crianças, «provenientes de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento». (OLIVA; KAUCHAKJE, 2009, p. 23). Ou, com Stuart Brown (2008), mais do que importante ou divertido, brincar é vital.

A evolução dos direitos da criança está sobejamente debatida e explicitada na bibliografia sobre o tema (FONSECA, 1990; MONTEIRO, 2002; SOARES, 2005), pelo que nos cingiremos a algumas referências que nos ajudem a enquadrar a questão. Durante milénios o ser criança, ou a infância em geral, nem sequer

era objeto de um conceito que levasse em consideração esta etapa do crescimento dos seres humanos. As crianças eram tratadas de formas diferentes consoante descendiam da nobreza ou da plebe. Fenómenos como o infanticídio e, em geral, a mortalidade infantil seriam, à luz dos nossos dias, realidades assustadoras pelo seu número e generalização, mas ao longo de séculos foram considerados como uma coisa natural; só a nobreza e os burgueses se preocupavam com isso, no seio das suas famílias, porque precisavam de garantir a continuidade da herança, negócios e privilégios.

Se a partir do século XVI passamos a dar conta de algumas alterações do estatuto das crianças face aos adultos (SOARES, 2005), apenas nos séculos XVIII e XIX, com a revolução industrial, as crianças filhas de gente pobre, rurais e operários, começam a ser percebidas como mais uma fonte de mão-de-obra barata senão mesmo grátis. Não admira, pois, que nessa época e ainda mesmo na primeira metade do século XX, tais crianças tenham sido terrivelmente exploradas, sobretudo nas fábricas, sem direitos alguns, trabalhando horas infinidas ao serviço da máquina e a troco de pouco mais do que mera e má alimentação. Em tais situações, a rua era a sua casa e o seu modo de vida (RAVETLAT-BALLESTÉ, 2015).

Ao longo de todos estes tempos damos conta, no entanto, de personalidades ligadas à Ciência (Pedagogia, Psicologia, Medicina, Sociologia, Antropologia), às Igrejas, à Política e à Literatura, que denunciaram, com bases científicas, morais e filosóficas, estas situações profundamente indignas e injustas e que levaram por diante iniciativas que, aos poucos, foram ajudando na mudança de mentalidades, e a fazer passar estas temáticas dos círculos privados e familiares para as esferas públicas. Assim, por etapas, se gera o reconhecimento de que as crianças não são apenas uma propriedade da família, mas são também uma responsabilidade coletiva, do estado; uma das primeiras consequências desta evolução foi o aparecimento, já no século XIX, e em muitos dos países mais desenvolvidos, da escolaridade obrigatória que, além de ensinar a ler e a escrever terá também, como objetivo, construir subjetividades que facilmente se moldem aos interesses económicos e culturais dominantes.

Não foram processos fáceis nem de uma evolução rápida e linear; mas paulatinamente foi surgindo uma visão nova e diferente acerca do que é ser criança. Ao fim de um longo e sinuoso percurso, a criança deixa de ser vista como uma criatura em construção e segundo moldes externos, para ser considerada como uma pessoa de plenos direitos; é certo que está ainda em desenvolvimento (físico, psíquico, social...) mas é já uma pessoa jurídica e moralmente completa e autónoma (RAVETLAT-BALLESTÉ, 2015). No ponto atual desta evolução, a infância é agora considerada por muitas instâncias, políticas, jurídicas, científicas e praxeológicas, como uma fase que vale por si própria e não como preparação para a idade adulta – tem um pensamento próprio sobre si mesmo, sobre a vida, sobre o futuro, e cultura própria e inerente à sua geração e aos grupos sociais e étnicos a que pertence –, o que lhe dá o direito a ser ouvida e a participar como um agente social de pleno direito. Mas reconhece-se também (não sem alguma tensão com o reconhecimento dos anteriormente afirmados), que a criança é extremamente vulnerável, e por isso deve ser objeto de grande atenção, cuidado e proteção pelas comunidades, aos seus diversos níveis (SOARES, 2005).

Esta paulatina mudança de mentalidades foi dando, ao longo do último século, origem a uma maior visibilidade da criança e a um conjunto de convenções internacionais visando a sua proteção, que os Estados foram assumindo e ratificando, transformando depois em lei e numa grande variedade de normas. Sucintamente, recordamos os marcos mais destacáveis: 1919 - Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Comité de Proteção da Infância; 1924 - Declaração dos Direitos da Criança (Genebra) pela Sociedade das Nações; 1946 - UNICEF ou Fundo das Nações Unidas para a Infância; 1949 - Convenções de Genebra; 1959 - Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU, instituindo os princípios fundamentais em que os Estados se devem basear na sua relação com os menores; 1979 – Ano Internacional da Criança, proclamado pela ONU; 1989 - Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que reconhecendo a individualidade e personalidade de cada criança, e os direitos de provisão e proteção presentes nos documentos anteriores, destaca agora também o direito de participar com a sua opinião (informada, livre e protegida) nos assuntos

que lhe dizem respeito (SOARES, 2005); 1991 - Comité dos Direitos da Criança, da ONU, obrigando à divulgação de relatórios, de 5 em 5 anos, por cada Estado Parte.

Pode dizer-se que os conceitos de infância, a adolescência e respetivos direitos, caminhando longamente por sendas que, como diz Soares (2005, p. 6), os levaram a oscilar «inicialmente entre a provisão e a protecção e agregaram, mais tarde, a dimensão da participação», acabaram por tornar-se (à custa também de dedicação extrema à causa das crianças e dos sacrifícios pessoais de muitas personalidades que continuam a ocultar-se por trás daquelas datas e siglas), em temas nucleares da investigação e das políticas sociais e educativas da segunda parte do século XX (FERREIRA, 2000).

Para além desta legislação supranacional há todo um conjunto de legislação nacional que dá corpo aos direitos estabelecidos nas convenções anteriores. De facto, o governo português, a exemplo de muitos outros Estados, ratificou logo em 1990 a Convenção dos Direitos da Criança; porém, a Constituição da República Portuguesa, de 1976, já era, na vertente dos direitos da criança, um texto fundamental e adequado ao que agora se exigia. Outros documentos importantes são: a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86, 14 de outubro) e a Lei-quadro da Educação Pré-escolar (lei 5/97, 10 de fev.). Mas a partir desta legislação muita outra foi produzida destinada a regulamentar as políticas públicas relacionadas com a criança nos mais diversos contextos: nas famílias, nas escolas e na sociedade em geral, nomeadamente a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro, alterada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto) e a Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 166/1999, de 14 de Setembro).

De sublinhar, ainda, que nas versões mais recentes de documentos regulamentares da educação, em Portugal, o brincar e as atividades ou comportamentos lúdicos vêm ganhando um destaque sem precedentes. É o caso da Versão Prévia das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DGE, 2016). Nesta versão, brincar é um termo referido mais de 30 vezes (e “jogo” surge 5 vezes mais do que no texto anterior, e com um sentido mais amplo do que base o de mera base de aprendizagens formais):

Brincar: atividade natural da iniciativa da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender (...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (ME / DGE, 2016, p. 10 e 11).

Outro exemplo refere-se às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no 1º ciclo do ensino básico, que a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto define «com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as componentes do currículo».

No Brasil é também à Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que se prendem as normas básicas das políticas públicas para a infância. Tal como em outros países, também aqui a legislação se foi desenvolvendo e aperfeiçoando, devendo referir-se, ainda, como marcos importantes o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - lei n.º 8.069, de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394, de 1996), refletindo sempre inovações nos domínios educativos e da proteção integral da criança (OLIVA; KAUCHAKJE, 2009; UJIIE; PAULA, 2007).

As organizações que defendem e promovem os direitos da criança estabelecidos na Convenção, contemplando os direitos que dizem respeito à vida e suas condições, à necessária proteção, a serem ouvidas nas decisões sobre a própria vida, a participar na vida social, à educação e cultura e à reabilitação nem sempre clarificam onde fica o direito a brincar. O artigo 31 da Convenção refere explicitamente o direito ao repouso, aos tempos livres, a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade, bem como à participação na vida cultural e artística. O direito a brincar satisfaz-se na concretização de todos aqueles outros direitos, pelo que se deduz uma conceção muito alargada do que é brincar (implicando repouso, tempo livre, participação ativa, recreio, jogo, cultura e arte) e das suas consequências.

A importância do brincar e a defesa do direito do brincar são, uma vez legalmente reconhecidas, reavivadas por organizações como a Rede Nacional da Primeira Infância, no Brasil, ou o Instituto de Apoio à Criança, em Portugal, e no Mundo, por entidades como a International Play Association: Promoting the Child's Right to

Play (IPA World). Na sequência da atividade destas Associações instituiu-se o Dia Internacional do Brincar que, a partir de 2001, passou a coincidir com o dia de aniversário da International Toy Library Association (ITLA), 28 de maio, passando, desde então, a comemorar-se em mais de 40 países, Portugal e Brasil incluídos.

O BRINCAR SOB O PRISMA DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR

Como definir o brincar? Têm sido muitas as tentativas de definir esta prática, que diferem em função do método, perspetiva teórica e finalidade de estudo, de tal modo que Schlosberg (1947, apud BERGER, 2015) declarou ser um fenômeno impossível de investigar. Todavia, o “brincar” constitui um conceito tão unificador da Pessoa e sua vivência no Mundo e em Sociedade ao longo dos tempos, que dele derivam conceitualizações teóricas que explicam o comportamento humano e social.

Não só as artes (recordemos o quadro «Jogos Infantis», Pieter Brueghel, de 1560), mas também a ciência e a tecnologia assumem o brincar e o jogo como tema ou método de estudo, presentes na vida de todos, o que tem motivado desenvolvimentos científicos no âmbito de diferentes disciplinas e as próprias disciplinas: o jogo fundamento da cultura (cf. Johan Huizinga, em *Homo Ludens*, 1938); parte integrante da sociedade (cf. Roger Caillois, na obra de 1958, *Les jeux et les hommes*), (apud COELHO, 2011); ou expressão do desenvolvimento da pessoa (e.g., Jean Château, em 1955, com a obra *Le jeu et l'enfant*, trad.1961).

De um ponto de vista psicológico, as características do brincar informam as teorias, designadamente, as conceitualizações do desenvolvimento por etapas (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2008). São exemplo as teorias do desenvolvimento cognitivo (e.g., BRUNER, 1973; PIAGET, 1976), do desenvolvimento moral (PIAGET, KOHLBERG, GILLIGAN, apud. FLEMING, 2006), do desenvolvimento sociocultural (VYGOTSKY, 1977) ou do desenvolvimento afetivo e da personalidade (e.g., FREUD, 1959; ERIKSON, 1963, apud VERENIKINA; HARRIS; LYSAGHT, 2003).

Invocando Vygotsky (1896-1934), um dos autores mais referenciados sobre esta temática, brincar é pôr a imaginação em ação, como quando a criança cavalga um pau, corre de arco na mão, brinca às casinhas, etc... Brincar traduz-se numa combinação de gestos com que as crianças “recriam”, “reinventam” e “ressignificam”, empregando livremente a sua imaginação e a sua observação, as formas de vida material (artefactos e vivências) e imaterial (valores, sentimentos e representações coletivas) dos adultos nos respetivos grupos sociais e culturais. Os meninos e as meninas reproduzem livre e fantasiosamente as ações reais que observam nos adultos, atribuindo novos significados às coisas numa liberdade total acompanhada por movimentos, manipulações e confabulações e enredos. O mistério está no saber como funciona essa fantasia, por certo «lastreada pelos conteúdos do inconsciente coletivo (...) Trabalha com os diminutos, encarnando a cosmicidade de sua alma no microcosmos material e sensório do seu brincar», como diz Piorsky (2016, p. 96). Com base nessa ação lúdica a criança cresce, desenvolve-se e participa, a seu modo, na cultura e na vida da sociedade.

Numa visão mais centrada na evolução da espécie (filogenética) do que no desenvolvimento de cada indivíduo (ontogenética) podemos pensar, como sugere Morin (1975, p. 69), que na base de muitos progressos fundamentais da humanidade está a curiosidade, a brincadeira e o jogo dos hominídeos jovens: «assimilando o saber e o saber fazer dos adultos, podem introduzir modificações, aperfeiçoamentos, inovações. Foram provavelmente eles que, ao brincar com sítex e com sons, acenderam o fogo e inventaram a palavra». Nesta ordem de ideias, e também na esteira do filósofo Huizinga (2003), não é estranho concluir que o sapiens implica o ludens; portanto, este precede aquele desde tempos muito anteriores ao aparecimento da cultura. O segredo deste processo tem a sua raiz na interação positiva e lúdica entre os indivíduos da espécie com o grupo e com o ambiente. A etologia comprova que é através do jogo que as crianças se adaptam ao seu ambiente, e que este se lhes impõe como estímulo e desafio. Nessa perspetiva, Andrews (2015, p. 32) considera que «os objetos ou aspetos do ambiente nos convidam a usá-los de determinada maneira. O que implica uma complementaridade entre a pessoa e o ambiente». Na realidade, esta interação dinâmica

e complementar entre a criança e o ambiente (já compreendida e explicada pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), aliando política, cultura, história, ecologia e idiossincrasias pessoais, mostra-se uma realidade cada vez mais fundamental para a compreensão e para incremento do desenvolvimento humano, nas mais diversas dimensões.

Com efeito, hoje começa a ser consensual, com base na investigação científica multidisciplinar e interdisciplinar que os benefícios da atividade lúdica para a infância e juventude se fazem sentir nos mais variados aspectos da vida dos indivíduos e dos grupos de pertença. Assim, na dimensão motora, jogar e brincar combatem o sedentarismo e a inatividade física; oferecem benefícios gerais à saúde da criança; permitem relaxar e descansar (FROST; WORTHAM; REIFEL, 2008). Na dimensão afetiva e emocional, jogar e brincar ajuda a resolver conflitos e promove o bom relacionamento; aumenta a autoestima das crianças e confere confiança em si mesmas; leva a explorar e a identificar as próprias potencialidades e limitações; exerce o controlo de emoções pondo à prova a capacidade de assumir a derrota e o fracasso, ou a vitória e a alegria; confere sentimentos de segurança, autonomia e bem-estar subjetivo (ALONSO, 2015; LAVEGA, 2015). Na dimensão cognitiva, jogar e brincar tem efeitos positivos ao nível do domínio da linguagem e da comunicação devido às situações de interação de que o jogo e a brincadeira são feitos; estimulam a capacidade de explorar e de experimentar até o desconhecido; aumentam as capacidades de solucionar problemas e dilemas. Na dimensão sociocultural, jogar e brincar promove valores como o da amizade e o da pertença a grupos; promove empatia para com os outros; desperta a percepção e o valor das regras; permite que as crianças aprendam a partilhar materiais e espaços, assumam diversos papéis no grupo de jogo; permite que, através da imitação e da participação, interiorizem padrões básicos da cultura (práticas e competências) em que estão inseridos e lhe deem uma expressão (o jogo, a brincadeira e o brinquedo) que, além de pessoal é também própria dos seus grupos de pares e da sua geração (ANDREWS, 2015).

Apesar das enormes potencialidades do brincar, do jogo e do lazer, e do seu reconhecimento em determinados contextos (de tal modo que se justifica a existência de um profissional como seja o playworker, no Reino Unido, ou o brinquedista ou recreador, no Brasil), ainda nos nossos dias, continua a haver mil entraves à concretização autorizada do brincar no quotidiano das crianças, por vezes, até, à margem das PP, fundados numa visão, ignorante e preconceituosa, do valor (antropológico, social, pedagógico, psicológico, ...) da atividade lúdica. Logo à partida, porque os direitos da criança, em geral, continuam a colidir com muitos e diferenciados obstáculos em muitas regiões, países e culturas do mundo, como guerras, insegurança, subdesenvolvimento, degradação ambiental e outros. O brincar dá, então, lugar a atividades estruturadas, abordagens formais e fechamento. Sem que se erradiquem estes obstáculos, todos os direitos da criança serão postos em causa, pois elas «são os principais catalisadores de um desenvolvimento inclusivo e sustentável» (F.E.C., 2016).

Os entraves ao direito de brincar serão, por certo, muito diferentes consoante falamos de um país onde a mortalidade infantil for elevada (para além de outras dificuldades quase invariavelmente associadas, como o trabalho e a ausência de escola) ou, pelo contrário, de um país onde se façam sentir mais os efeitos de uma certa “abundância”. Nos primeiros, aparentemente “o brincar” não é problema, porque as crianças (quando não enleadas em circunstâncias de extrema exploração pelo trabalho), têm algum tempo disponível e sabem servir-se da natureza e dos desperdícios caseiros e locais para seu divertimento (TOMÁS; FERNANDES, 2014); ao passo que nos países ditos desenvolvidos, onde os outros direitos parecem assegurados, o direito de brincar é ignorado ou remetido para plano secundário, logo pelas próprias famílias, interessadas em oferecer «tudo» às suas crianças (explicações e iniciações às mais diversas aprendizagens) para que cresçam votadas ao sucesso, num mundo economicista, menos proporcionando o que é essencial no seu vivenciar de criança: tempo para brincar.

A nível das políticas globais, as questões relativas ao lazer das populações e, de modo especial à atividade lúdica dos mais novos, continuam a ser muito descuradas, em prol da produtividade e escolarização, quer em termos de apoios financeiros, quer em termos de estruturas e organização. O valor dos espaços públicos como

ponto de encontro, de diálogo, e lazer não é assumido por quem tem a responsabilidade de o planificar e de o dinamizar. Por consequência, como diz TONUCCI (2016) «então, as pessoas preferem viver no espaço privado (...) Agora a casa transformou-se no mundo. Temos quase tudo dentro de casa. Ficamos presos, sem partilhar». Uma situação que o mesmo autor compara com os seus próprios tempos de criança, em que o espaço da rua e o contacto livre e direto com a natureza constituíam o cenário de todas as infâncias.

O brincar cientificamente fundamentado não basta para se impor face às ideologias, nem sempre amigáveis da participação cidadã e de uma prática comunitária.

O BRINCAR E OS PRINCÍPIOS DE ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas destinadas a dar cumprimento ao direito de brincar das crianças, atendendo ao que dissemos nas alíneas anteriores, revelam-se, pois, como algo de muito complexo, devendo assentar numa multiplicidade de aspetos de que salientamos: a definição de um conjunto de princípios fundamentadores e de orientação, e a intervenção a níveis diferenciados, como o ordenamento de espaços públicos, a construção e gestão de equipamentos de desporto e lazer, a contratação de pessoal formado e especializado nas diferentes temáticas em causa (desporto, animação e educação social, educação de infância, etc.), ou a formação contínua de todo o pessoal implicado (ALVES, CÂMARA, GERALDIN, MARTINS, 2014).

Os princípios fundamentais das PP decorrem da legislação internacional e nacional acima referida e de muitos desenvolvimentos que, ao longo dos anos, os mais diversos fóruns e assembleias têm vindo a consignar. Entre os princípios que mais se destacam sobressaem os que estabelecem a exigência de escutar a voz das crianças e dos jovens e de fomentar a sua participação nas responsabilidades e decisões sobre o que é do seu interesse (Artº. 12 da CDC). Nesse sentido, a UNICEF, relembra que «as vozes das crianças, as suas escolhas e a sua participação são críticas para o futuro sustentável que queremos construir» (UNICEF, 2013). Conclusão semelhante pode ler-se na Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas resultante da Cimeira Rio+20, intitulada *O Futuro Que Queremos*. Nesse documento, os Chefes de Estado e de Governo «sublinham a importância da participação ativa dos mais jovens nos processos de decisão, uma vez que os problemas que se estão a tratar têm um impacto profundo nas gerações presentes e futuras, e a contribuição das crianças e jovens é vital para alcançar um desenvolvimento sustentável» (apud F.E.C., 2016). E se alguma dúvida resta relativamente à capacidade das crianças, no que concerne a esta participação, teremos de responder como o fez Manuel Sarmento a quem lhe colocou essa mesma questão:

Sei que as crianças não vivem fora do mundo social e vivem em constante interação com os adultos, não existe o puro olhar da visão infantil. O olhar é sempre, desde o primeiro momento, contaminado pela cultura, e essa cultura as crianças partilham com os adultos. Agora, é verdade que as crianças, por terem uma enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos, poderão propor e sugerir outros modos de ver o mundo que não aqueles que estão cristalizados nas culturas dominantes das nossas sociedades. (SARMENTO, 2016, p.13).

Ao que parece, há muita coisa que muda ou pode mudar quando as crianças (e outros grupos com necessidades específicas) são ouvidas (por exemplo, em assembleias ou conselhos municipais) sobre o que há a fazer nos espaços da cidade; logo à partida, pode resultar uma nova atitude face ao espaço habitado, para além de contributos, muitas vezes inesperados para os adultos, no planeamento do ambiente urbano. Por fim, teremos de dizer com Severino e Tavares (2016, p. 30): «A convivência com as crianças também nos educa, também nos humaniza. Ela ajuda a nos libertar da insignificância, da indiferença, da crueldade. Desperta o desejo de respirarmos livremente».

Um outro princípio importante, de algum modo ligado ao anterior, é o de reconhecer que os direitos da criança não podem ser concretizados de forma cega, unilateral e universal (SARMENTO, 2013). A diversidade social e cultural das situações em que vivem as crianças dita «modos de ser criança» muito diferenciados, exigindo, portanto, soluções particulares que integrem padrões de cultura, em geral, o

património lúdico herdado de geração em geração, os modos de convivência intergeracional, e muitos outros aspetos que a escuta ativa das crianças e da população em geral vão dando conta (BARRA, 2015; TOMÁS; FERNANDES, 2014).

Daqui vem a propósito um outro princípio que obriga as PP relacionadas com o lazer das populações e, mais especificamente, com o direito a brincar das crianças, a assentar num conceito abrangente de educação, e a integrar, na fundamentação e orientação da sua prática, a investigação crítica e criativa realizada (ou passível de ser realizada) sobre o tema e em contexto, bem como a planificar e estar abertas a algum tipo de avaliação que lhes confira fundamentos científicos e rigor na ação. Não se trata, portanto, de meros experimentalismos e de iniciativas avulsas; as PP não podem limitar-se a construir, disponibilizar e a manter (manutenção, restauro, reequipamento, segurança) espaços e equipamentos. Têm de ir mais além, ainda que não devam substituir-se à iniciativa e participação das famílias e coletividades (que também devem ser apoiadas). Existe uma grande variedade de estudos incidindo sobre as PP relacionadas com o lazer das populações e, mais especificamente, sobre o brincar, cujo conhecimento, para além de oferecer uma panorâmica rica e sólida sobre o estado da arte, sugere múltiplas questões e inspira o desenho de novas pesquisas e de novas iniciativas no terreno. Vale a pena percorrer esses estudos, sublinhar as problemáticas em que assentam, refletir sobre os enquadramentos teóricos que os suportam e registar as suas conclusões. Esse exercício parece-nos fundamental e prévio a novos projetos de intervenção. Logo à partida, é pertinente questionar, como o fazem diversos estudos (cf. OLIVA; KAUCHAKJE, 2009), se as recomendações internacionais e a legislação nacional se refletem na gestão das PP de um determinado Estado, de uma região ou de um município. A partir daí as possibilidades de questionamento são muitas, em especial quando colocamos como nossos interlocutores as próprias crianças, nas suas falas, nos seus gestos, no seu modo próprio de se apoderarem dos espaços, de fazerem a leitura interpretativa do que sucede à sua volta. Neste sentido, destacamos os estudos que, centrando-se em determinados espaços públicos e utilizando metodologias de estudo de caso, procuram identificar os jogos, brincadeiras e brinquedos praticados preferencialmente pelas crianças e jovens, ouvindo-as sobre as suas preferências, dificuldades, propostas, projetos, etc. (ALMEIDA, 2013; ALVES et al, 2014). A problemática em que assenta, por exemplo, uma investigação de Debortoli, Martins, Martins, Senra, Pimenta e Barbosa (2008), centrada na vivência quotidiana das crianças num bairro de Belo Horizonte, parece-nos inspiradora:

Afinal, onde estão as crianças? Quem é a criança moradora do Belvedere? Como acontece a infância nesse espaço onde as relações são quase completamente mediadas pelo capital e determinadas pelo tempo de trabalho? É possível a existência de práticas de lazer livre de hábitos consumistas? Como enxergar e entender essa nova realidade e, consequentemente, essa nova infância, sem um olhar preconceituoso? (DEBORTOLI et al, 2008, p. 27).

Enfim, nesta aproximação e abordagem à voz, ao pensamento e à ação das crianças, bem podemos dizer com Friedmann (2016, p. 22) que «somos analfabetos com relação à complexidade» de quem elas são, e de que «precisamos nos predispor a aprender com elas», apesar de esparsas iniciativas virem tornando públicas e conscientes as necessidades da mudança. Exemplos dessa aproximação são, por exemplo, os orçamentos participativos permitidos por alguns municípios.

O BRINCAR E O CAPITAL EDUCATIVO DOS MUNICÍPIOS

Em Portugal, os Municípios vieram a ganhar, recentemente, mais autonomia, responsabilidade e competências em diversas vertentes das PP, nomeadamente em muitos aspetos educativos (COSTA, 2013). Há todo um conjunto de competências atribuídas por lei às autarquias estreitamente ligadas ao planeamento e execução do sistema educativo nacional. Compete aos municípios criar os Conselhos Municipais de Educação (Decreto-Lei nº 7/2003) e elaborar a Carta Educativa, instrumentos fundamentais no desenho e implementação de uma política educativa local e de apoio e complemento ao sistema educativo nacional. A

ação dos Conselhos Municipais de Educação, para além do previsto na lei, pode e deve exercer-se também noutros domínios de caráter facultativo, cuja concretização varia muito de município para município. Uma política educativa assente nos recursos locais (muito em especial, na preservação, conhecimento, divulgação e promoção do seu património cultural) será sempre surpreendente e de enormes consequências para a qualidade de vida dos cidadãos de todas as idades (COSTA, 2013; PINHAL, 2006; VIVEIROS, 2016).

Regressando ao nosso tema, onde e como podem atuar as políticas autárquicas relativamente ao direito ao lazer e, de modo particular, ao brincar? Oliva e Kauchakje (2009, p. 27 e 30) listam essas atuações em 6 categorias: prevenção (de situações de vulnerabilidade e risco), proteção (aquisições e serviços), promoção (propiciando autonomia), emergenciais (atendem a situações de risco imediato), redistributivas (distribuindo bens e recursos) e construtoras de autonomia (prevendo a superação das situações de subalternidade e de estigmatização). Não se trata, portanto, de se substituírem à população em geral, ocupando os espaços com profissionais especializados e ditando regras e normas, mas como também acentuam Alves e colegas, de promover

[...] ações que sejam geradas pela comunidade, incluindo as crianças, e que possam ser organizadas de forma a elevar a vivência da cultura local, alcançando uma consciência crítica e criativa que ofereça respostas para as necessidades e desejos das comunidades estabelecendo novos valores que refletem diretamente no cotidiano das pessoas. (ALVES et al., 2014, p. 209).

Relativamente ao papel das políticas municipais dirigidas às crianças, vale a pena atentarmos nos conceitos de Cidades amigas da criança e de Cidade Educadora, na medida em comportam dentro de si uma enorme variedade de linhas de ação, de fatores de influência e, sobretudo, o reconhecimento do papel ativo e participativo dos cidadãos de qualquer idade e condição.

O conceito de cidades amigas da criança, na esteira de trabalhos de autores como o pedagogo italiano Tonucci (2016; RISSOTTO; TONUCCI, 1999), coloca a primazia da gestão autárquica nas necessidades e nos interesses das crianças, em defesa dos seus direitos, mas, também, na certeza de que uma gestão assim orientada se irá repercutir positivamente nos direitos das outras classes etárias ou de cidadãos em situações específicas: idosos, grávidas ou portadores de deficiência (VIVEIROS, 2016). A proposta de Tonucci parte da consideração de que a presença da criança na cidade

[...] é um parâmetro da qualidade de vida e, nesse sentido, enquanto responsáveis temos que fazer uma mudança de prioridades, fazer uma cidade para a criança cidadã, (...) uma cidade que dá prioridade à mobilidade universal, ao encontro das crianças nos espaços públicos, que devolva à praça o brincar, o seu valor para a partilha, uma cidade confiante para que as crianças possam ir à escola livremente. (TONUCCI, 2016).

Como remate das suas propostas, o mesmo autor lembra que «quando assim acontecer, retorna mais que o direito de brincar; volta a criança, a sua identidade e o valor da cidade como espaço comum a todos».

Por outro lado, se entendermos a educação como «uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros», e que «o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais, mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura» (AMADO, 2014, p. 21), então o conceito de Cidade Educadora fará igualmente sentido. Com efeito, neste último conceito convoca-se, precisamente, tal caminhada coletiva (ainda que não unidirecional) em espaços compartilhados (família, escola, rua e muitos outros) que se tornam ponto de encontro e de inclusão, de diálogo democrático, de influência mútua, de partida para mais e melhor, tendo sempre no horizonte, a «concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como a intensificação de valores essenciais para a convivência, compreensão, tolerância e amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações». (AMADO, 2014).

Há, portanto, ao pensarmos em Cidade Educadora, a ideia de que ninguém se educa sozinho; pelo contrário, como diz o velho provérbio africano, é sempre necessária uma aldeia inteira: vizinhos, artefactos e património construído, ambiente natural e espaços de encontro, de memórias, de poesia e de mitos. Está também implícita a ideia de que é possível e é benéfica a complementaridade da ação educativa nas

sus vertentes formal, não formal e informal (COSTA, 2013). A orientação do movimento das Cidades Educadoras vai, pois, no sentido de contrariar essa espécie de entropia devastadora da boa convivência saudável e produtiva. A ideia surgiu a partir do Relatório da UNESCO «Aprender a Conhecer» coordenado por Edgar Faure (1972), que chama a atenção para o capital educativo das cidades, devido a múltiplos fatores de que se salientam um património cultural rico, a existência de múltiplos espaços de convívio e proximidade de recursos, a multiculturalidade (e consequente necessidade de afirmação positiva de identidades).

Por trás deste movimento há já um historial que, entre muitas iniciativas pontuais e locais, passa pela fundação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE: criada em 1994 reúne hoje acima de 480 cidades em todo o Mundo, cf. <http://www.edcities.org>); pela redação da Carta das Cidades Educadoras (1990) (cf. <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>) contendo os princípios e objetivos fundamentais da sua ação e que já foi alvo de várias revisões (1994, em Bolonha, e em 2004, em Génova); e pela criação do Dia Internacional das Cidades Educadoras (30 de Novembro), motivador, em todo o Mundo, das mais variadas iniciativas. Em Portugal, os municípios aderentes estão associados na Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE).

Entre os princípios da Carta das Cidades Educadoras destacam-se as ideias de que todos os cidadãos têm ou devem ter oportunidade de aprender ao longo de toda a vida, no aproveitamento do potencial educativo e formativo das mais variadas instituições (educacionais, culturais, desportivas) e do próprio enquadramento geográfico e ambiental em que se implanta a cidade/município. O que se espera das Cidades Educadoras no que respeita ao tema dos direitos da Criança, e mais especificamente, do Direito a Brincar, é que as PP coloquem os interesses da criança na ordem do dia. E aí os espaços e os equipamentos sustentadores e estimuladores das práticas lúdicas têm de tornar-se uma exigência de primeira ordem. O artigo 10º da Carta das Cidades Educadoras é bem explícito nesse sentido:

[...] dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e juventude” (10.º princípio). Por sua vez, o artigo 13º diz que “O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário” (13.º princípio). Mas não se trata de uma ação política apenas exercida de cima para baixo; pelo contrário tem de haver lugar para a partilha e colaboração: “O projeto educador (...) /deverá/ ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente (12º princípio).

As Cidades Educadoras, portanto, no que respeita à infância têm a responsabilidade de entender a importância fundamental da brincadeira e do jogo (com base no reconhecimento do seu potencial educativo e formativo a todos os níveis) e, como tal, de criar infraestruturas onde esse direito possa ser exercido plenamente: jardins, ludotecas (brinquedotecas), iniciativas que promovam o conhecimento, dinamização e atualização do património cultural lúdico (iniciativas intergeracionais, apoio a projetos de escola que promovam jogos tradicionais, pesquisa e oficinas de brinquedos populares, etc.). Tal como salientámos, a importância de conhecer a investigação sobre as PP, o seu enquadramento teórico, as suas problemáticas e as suas conclusões, também nos parece pertinente e profícuo, como fonte de inspiração, conhecer as experiências e as práticas que se registam em muitos países e localidades. Não será fácil, no entanto, apresentar de forma avulsa um conjunto de atividades decorrentes de programas educativos das cidades ou municípios (independentemente de serem integradas ou não na rede internacional das Cidades Educadoras), na medida em que essas atividades devem resultar de um plano integrador e só nele encontram o seu verdadeiro sentido e contextualização. Embora reconhecendo essa exigência e condição, arriscamos a avançar dois exemplos em que, de algum modo, estivemos envolvidos, fortemente relacionados com o direito a brincar, e que nos parecem inspiradores.

O primeiro consiste no Projeto: «A brincar também se aprende», da iniciativa do Município da Anadia (Centro de Portugal). Trata-se de um exemplo de interação entre o Município e a Escola Básica tendo, como pretexto, os jogos tradicionais infantis nos espaços de recreio. O projeto em causa surge a partir do

reconhecimento, por parte dos serviços educativos, de que estes espaços, nas escolas, estão a ser cada vez menos aproveitados pelas crianças para a sua descompressão física e psicológica após um período de aulas, e que, e que o jogo e a brincadeira ao ar livre é frequentemente substituído pela utilização de jogos eletrónicos à mistura com comportamentos de agressão e violência entre pares (jogos rudes e bullying). Esta constatação motivou, por parte de técnicos dos serviços educativos, uma pesquisa sobre os jogos tradicionais infantis da região, que veio a resultar na elaboração de um pequeno manual descritivo desse jogos. Na introdução deste manual é dito, a propósito dos tempos de recreio que

[...] deve ser dada à criança a oportunidade de ser criança, apostando em jogos e brincadeiras que lhe possibilitem uma convivência mais harmoniosa e saudável com os outros. Brincar e jogar são, para além de fontes de lazer, atividades que permitem à criança uma ampla autoformação, ao contribuírem para a descoberta e a compreensão do mundo em que se inserem, e para o desenvolvimento de competências de relacionamento com os seus colegas, bem como da sua autoestima. (MUNICÍPIO DA ANADIA, 2016, p.8).

O manual, complementado com bem com uma pequena maleta de recursos (piões, berlindes, arcos, andas, etc.) foi distribuído aos professores das escolas básicas, no contexto de uma ação de formação. Uma vez iniciado o projeto em cada escola, os professores foram acompanhados regularmente por técnicos dos serviços, no sentido de o desenvolverem com a eficácia desejada. De momento, o projeto continua a desenvolver-se, estando prevista, para o final do ano letivo, uma fase de avaliação do mesmo.

O segundo exemplo consiste no Projeto: «À Descoberta das 4 Cidades - Patrimónios do nosso brincar». Este projeto envolveu, em 2005, quatro Municípios de diferentes regiões de Portugal, mas que se associaram a pretexto da sua elevação à categoria de cidade na mesma data (Vila Real de Santo António, Fundão, Marinha, Montemor-o-Novo). Os objetivos do projeto foram

[...] estreitar laços de afecto com as comunidades escolares e familiares envolvidas, contribuindo para a valorização do património lúdico destas cidades; reavivar na memória da comunidade escolar o património ligado à infância e ao lúdico; explorar o potencial pedagógico e lúdico do brinquedo popular e do jogo, no activar de memórias, estimular de estórias e reinventar de brincadeiras; reforçar nas crianças, a consciência de uma cultura material e de uma identidade que a diferenciam e distinguem num mundo cada vez mais uniformizado, como espelham os brinquedos industriais; registar, comparar e tornar vivas as colecções de brinquedos recolhidas, criando pequenos núcleos museológicos dinâmicos e abertos à população de cada cidade. (OLIVEIRA, 2007, p.12).

O projeto decorreu em pelo menos três fases: pesquisa e levantamento das memórias do brincar, realizado com a colaboração de professores e alunos das escolas básicas das respetivas áreas, junto das pessoas mais idosas dos quatro municípios. A esse levantamento seguiu-se uma «oficina de construção de brinquedos populares e jogos tradicionais», que envolveu avós e netos na recriação dos brinquedos e brincadeiras de antigamente. A partir daqui a iniciativa deu origem, por um lado, à elaboração de um catálogo profusamente ilustrado com fotografias e com a transcrição de testemunhos orais (OLIVEIRA, 2007); por outro lado, à organização de uma exposição dos materiais que percorreu escolas e outras instituições dos municípios em causa. Trata-se, portanto, de um projeto que pretendeu mostrar às crianças, com a colaboração das outras gerações (pais e avós) o património ligado à infância e ao lúdico, enquanto herança de séculos e que vale a pena conhecer, amar a preservar como um instrumento da identidade do grupo social a que se pertence ao mesmo tempo que se reconhece como património da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de Políticas Públicas em relação com o direito de brincar das crianças oferece-se como um campo enorme de reflexão e de descoberta. De reflexão, porque os temas a focar são variados, estimulantes e de grande pertinência, num tempo em que as barreiras à atividade lúdica infantil parecem surgir de todo o lado. A ignorância e a indiferença das instituições e das famílias acerca dos direitos da criança em geral é

alarmante, num tempo em que milhões delas são deixadas ao abandono, à mercê da guerra e dos mais variados e hediondos tipos de exploração, sem direito à vida, a uma casa, a uma família. No meio de tudo isso, o direito de brincar parece, a muitos responsáveis, de menor importância.

Contudo, a investigação revela como o brincar sempre foi fundamental na construção das mais variadas competências motoras, relacionais e culturais que, desenvolvidas nas crianças de forma natural e espontânea, se tornam, desse modo, a base sólida de um mundo progressivamente melhor. É, por tudo isso, que as Políticas Públicas que coloquem acima de tudo e de forma participada com todas as gerações de cidadão, incluindo as crianças, o bem-estar destas mesmas (nas suas mais diversas facetas incluindo o seu direito a brincar), se tornam, sem dúvida, cada vez mais urgentes e necessárias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A. A criança e o brincar na contemporaneidade. In: SALMAZE, A.; ALMEIDA O. A. (Org.). Primeira infância no séc. XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o Mundo. Campo Grande (MGS): Editora Oeste, 2013, p. 159-170.
- ALONSO, J. I. Necesito un adversario para aprender a convivir. In: FERREIRA, A. G.; JAQUEIRA, A. R.; ARAÚJO, P. C. (Org.). Jogos e atividade física na sociedade contemporânea. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015, p. 63-81.
- ALVES, C. et al. Políticas públicas de lazer: jogos, brinquedos e brincadeiras de crianças em praças, na cidade de Araras. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 196-214, 2014.
- AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (Org.) Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2 Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 19-71.
- ANDREWS, M. Children at Play: Evolution, playfulness and creativity. In: PARKER, R.; C. LEESON (Ed.). Early Childhood Studies – an introduction to the study of children's lives and children's worlds. London: Sage, 2015.
- BARRA, S. M. A infância na latitude zero: as brincadeiras da criança 'global' africana. Tese (Doutoramento em sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga, 2015.
- BARROSO , J. A. investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (Org.) Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores. Lisboa: Educa/UI&D de Ciências da Educação, 2006, p. 9-39.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The Ecology of developmental processes. In: DAMON; W.; LERNER, R. (Ed.) Handbook of Child Development. New York: Wiley, Vol. 4, p. 999-1028, 1998.
- BROWN, S. Play is more than fun. (online video), 2008. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2016.
- BRUNER, J. S. Organization of early skilled action. Child development, v. 44, n. 1, p. 1-11, 1973.
- CHÂTEAU, J. A criança e o jogo. (trad. GOMES, J. F.). Coimbra : Atlântida, 1961.
- COELHO, P. M. F. Um mapeamento do conceito de Jogo. Revista GEMInIS, Ano 2, n. 1, 293-311, 2011.
- COSTA, S. T. S. Educação e municipalidade: reciprocidades e ruturas. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.
- DEBORTOLI, J. A., MARTINS, M. DE F.; MARTINS, S., SENRA, E., PIMENTA, J., BARBOSA, R. As experiências de infância na metrópole. In: DEBORTOLI, J.A.O.; MARTINS, M.F.; MARTINS, S. Infâncias na Metrópole Belo Horizonte: Editora UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), 2008, p. 18-46.
- F.E.C. – Fundação Fé e Cooperação. Aniversário da convenção dos direitos da criança, 2016. Disponível em Acesso em 25/11/2016.
- FAURE, E. Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.
- FERREIRA, M. M. Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal, 1880-1940. Lisboa: IIE. 2000.
- FLEMING, J. S. Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development, 2006. Disponível em: . Acesso em 15 set. 2016.

- FONSECA, A. Guia dos Direitos da Criança. Lisboa: IAC, 1990.
- FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. S. Paulo: Editora da UNESP, 2000
- FRIEDMANN, A. A arte de adentrar labirintos infantis. In Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da Infância Brasileira, 2016, p. 16-22. Disponível em <http://mapadainfaciabrasileira.com.br/cgiwin/be_alex.cgi?nombredbd=mapadainfaciabrasileira&sesion=XEc9tzSdh5lK4pRy8M8UmNZk9URjvMR> Acesso em 10/12/2016.
- FROST, J. L.; WORTHAM, S. C.; REIFEL, R. S. Play and child development. Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall, 2008.
- HUIZINGA, J.; (trad. ANTUNES, V.). Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura. Lisboa : Edições 70, 2003.
- LAVEGA, P. La afectividad: la llave de la educación física y la recreación. In FERREIRA, A. G.; JAQUEIRA, A. R.; ARAÚJO, P. C. (Org.). Jogos e atividade física na sociedade contemporânea Santo Tirso: De Facto Editores, 2015, p. 39-61.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME / DGE, 2016.
- MONTEIRO, A. R. A revolução dos direitos da criança. Porto: Campo das Letras, 2002.
- MORIN, E. O enigma do Homem: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MUNICÍPIO DA ANADIA. A brincar também se aprende. Anadia: Edição do Município de Anadia, 2016
- OLIVA, J.; KAUCHAKJE, S. As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. Revista Katálysis, Florianópolis , Vol. 12, n. 1, p. 22-31, 2009.
- OLIVEIRA, C. (Coord.). Patrimónios do nosso brincar – Brinquedos e jogos das 4 cidades (p. 3-4). Edição das Câmaras Municipais do Fundão, Marinha Grande, Montemor-o-Novo e Vila Real de S. António, 2007.
- PIAGET, J. La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation (6 ed.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1976.
- PINHAL, J. A intervenção do município na regulação local da educação. In: BARROSO, J. (Org.) Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores Lisboa: Educa/UI&D de Ciências da Educação, 2006, p. 99-128.
- PIORSKY, G. Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar. S. Paulo: Peirópolis, 2016.
- RAVETLAT-BALLESTÉ, I. Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. València: Editorial Universitaria Politécnica de Valencia, 2015.
- RISSOTTO, F.; TONUCCI, F. La mobilità come misura della democrazia della città. In: Medio ambiente y responsabilidad humana, Universidad de la Coruña, 1999, p. 61-67.
- SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspetiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, A.; ALMEIDA, O. A. (Org.). Primeira infância no séc. XXI: Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o Mundo. Campo Grande (MGS): Editora Oeste, 2013, p. 131-148.
- SARMENTO, M. J. Retrato em Positivo. Entrevista dirigida por Gabriela Romeu. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Publicação do Mapa da Infância Brasileira, p.5-13, 2016.
- SEVERINO, A; TAVARES, K. Poética da Infância. In: Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Mapa da Infância Brasileira, p.25-31, 2016.
- SOARES, N. F. Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese (Doutoramento em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga, 2005.
- TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Direitos da Criança, Brincar e Brincadeiras. In: TOMÁS, C.; FERNANDES, N. (Org.). Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, p. 13-25, 2014.
- TONUCCI, F. Conversas Gigantes sobre, para e com as crianças. Entrevista ao Diário do Minho, 2/4/2016. Disponível em . Acesso em 10/12/2016.

UJIIE, N. T.; PAULA, E. T. O Brincar nas Políticas Educacionais de Atendimento a Infância Brasileira. In: Atas do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba-PR. VII EDUCERE "Saberes Docentes". Curitiba: PUCPR, 2007, p. 830-839.

UNICEF, Sustainable Development Starts and Ends with Safe, Healthy and Well-Educated Children, maio 2013, disponível em Acesso em 10/12/2016.

VERENIKINA, I.; HARRIS, P.; LYSAGHT, P. Child's play: computer games, theories of play and children's development. In: Proceedings of the international federation for information processing working group 3.5 open conference on Young children and learning Technologies-Volume 34. Australian Computer Society, Inc., 2003. p. 99-106.

VIVEIROS, T. Cidades educadoras e gestão cultural: um estudo de caso no município da Lagoa – Açores. Ponta Delgada. Tese (Mestrado em Património, Museologia e Desenvolvimento). Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2016.

LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/237/470> (pdf)

ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 3 (1), 101-116] <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/237/470>