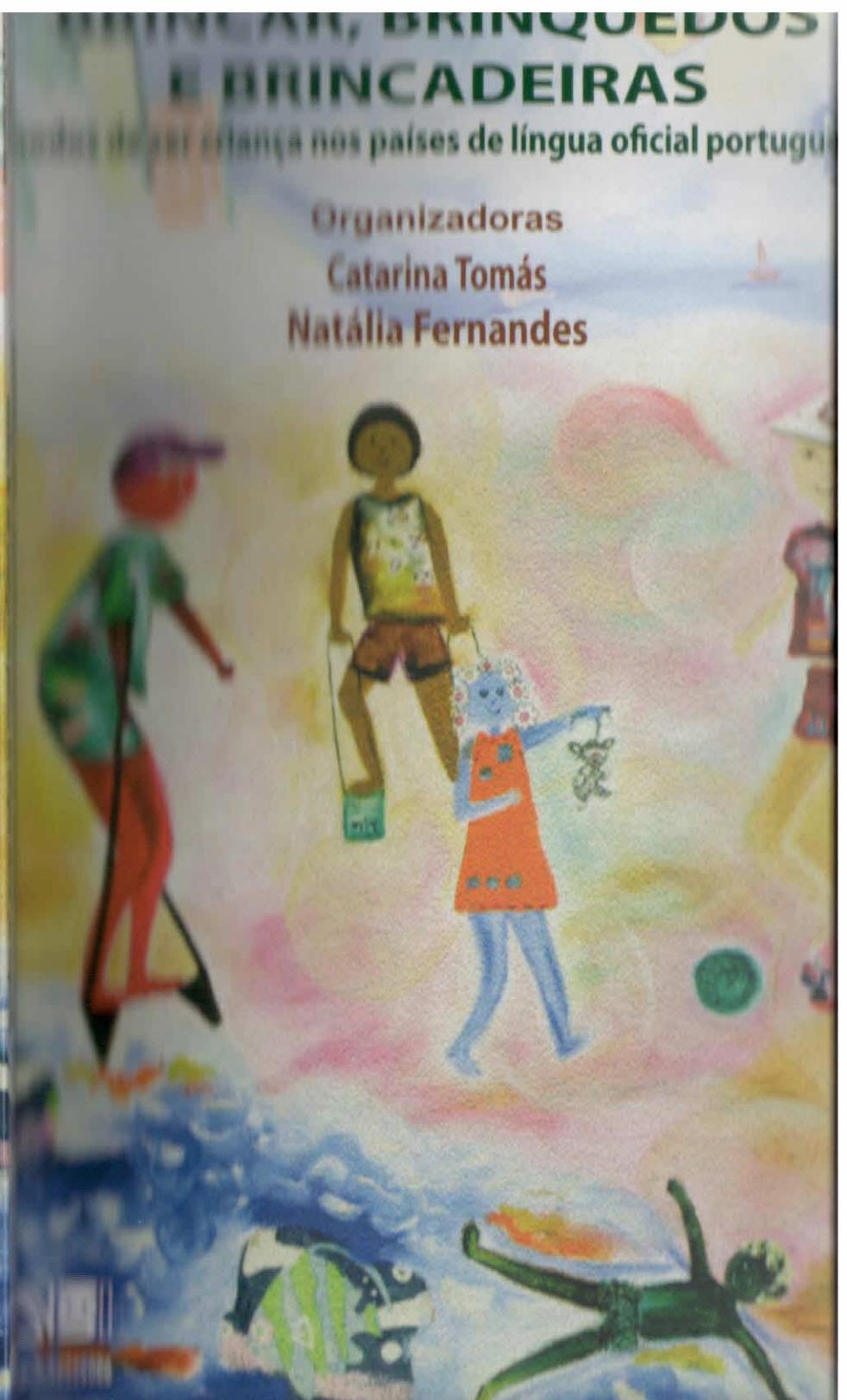
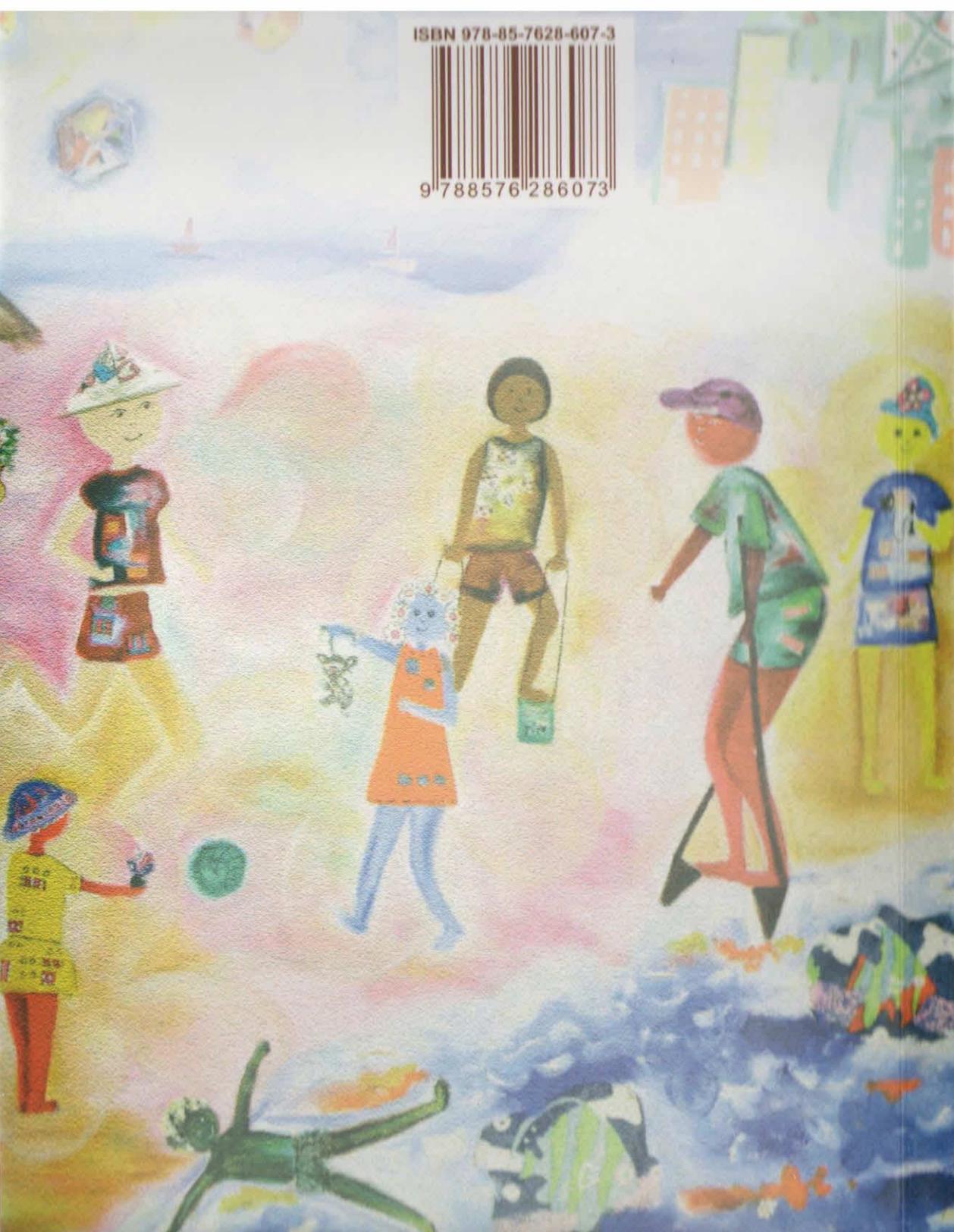


ISBN 978-85-7628-607-3



9 788576 286073



# BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Estudos de infância nos países de língua oficial portuguesa

Organizadoras  
Catarina Tomás  
Natália Fernandes

## DIREITOS DA CRIANÇA, BRINCAR E BRINCADEIRAS

Catarina Tomás e Natália Fernandes

Brincar é o tema que juntou, uma vez mais<sup>1</sup>, um conjunto de investigadores oriundos de alguns países de língua oficial portuguesa: Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Não só a língua portuguesa uniu este grupo, mas também uma visão partilhada acerca da infância e das crianças, como um grupo geracional que tem formas próprias de interpretar o mundo, de agir, de pensar e de sentir, nas quais o brincar assume uma centralidade inquestionável, ainda que possa adotar diferentes facetas decorrentes das 'latitudes' em que ocorre.

Este livro pretende também contrariar a tendência hegemónica de olhar para as crianças do Sul<sup>2</sup>, a partir de temáticas constantes, como a exclusão e a vulnerabilidade, perpetuando, desta forma, uma determinada imagem destes países e destas crianças, nomeadamente como 'um problema da Cruz Vermelha' (PARASKEVA, 2006). As imagens estereotipadas sobre as crianças em geral, e com especial incidência, as que são oriundas de países periféricos e semiperiféricos, foram sendo recicladas no tempo e no espaço e continuam a vigorar. Esta visão tem as suas raízes no século XIX, particularmente durante a queda do sistema colonial após a segunda guerra mundial, com o desenvolvimento de uma ideia dominante, veiculada pelos países do Norte, de que o Sul teria que fazer uma aproximação necessária ao bem-estar ou a uma forma específica do mesmo. Esta ideologia influenciou a forma como algumas nações mais

1 Os mesmo autores tinham já realizado um trabalho em conjunto que deu origem a obra (MÜLLER, 2011).

2 A designação Sul é aqui entendida para além da dimensão geográfica, mas considera também as dimensões sociais, económicas, políticas e culturais.

influentes consideravam as nações do Sul, nomeadamente no que diz respeito às crianças, tendo predominado a ideia da vulnerabilidade e da desproteção. Neste contexto, emergiram movimentos externos, oriundos dos países do norte global, que se intitulam como os únicos com competência e capacidade para proteger as crianças do Sul e para defender os seus direitos. Um exemplo que podemos destacar, pela sua intensidade e atualidade, relaciona-se com o debate que atravessa a polarização das infâncias do Norte e do Sul relativamente à relação entre o brincar e o trabalho. Neste sentido de acordo com Burman (2012), o *dictum* 'desenvolvimental/pedagógico' da ideia do aprender brincando, apresenta, por um lado, as crianças do Norte que brincam no seu trabalho (escola), e por outro, as crianças do Sul que trabalham e vêm a sua infância roubada porque não têm tempo para brincar. Burman (2012) defende que esta é uma discussão falaciosa, uma vez que não se podem assumir perspetivas tão excludentes: as investigações realizadas (KATZ, 2004; LIEBEL, 2004; SILVA, 2003), nomeadamente com crianças trabalhadoras, demonstram que as crianças que trabalham também brincam.

Não obstante, outras realidades coexistem com esta última e a intenção desta obra é desocultá-las de forma a contribuir para um conhecimento mais amplo sobre a infância, plasmado ao longo de oito capítulos, onde se convida o leitor a conhecer um pouco mais sobre os modos de brincar das crianças dos países de língua oficial portuguesa.

### Crianças e brincadeiras: quem são e como as compreendemos

Assistimos nos anos 60 do século XX a uma revolução epistemológica e teórico-metodológica no que diz respeito à forma como as crianças e a infância foram sendo até então conceptualizadas. Esta revolução pretendia ultrapassar o paradigma anteriormente em vigor assente na ideia da criança enquanto objeto e ser passivo. Um dos primeiros passos a que presenciámos foi o da desocultação das crianças na História (ARIÉS, 1981), e nas décadas seguintes com o desenvolvimento dos *Childhood Studies*, em particular da Sociologia da Infância, assistimos a uma inversão do olhar sobre a infância e as crianças, assumindo a sua autonomia conceptual e considerando-as como seres sociais plenos, com vez e voz, fundamentalmente nos processos que lhe dizem respeito, afirmando o seu direito a serem estudadas *de per si* e não apenas a partir do que os adultos pensam sobre elas.

Como afirma Jenks, nos anos 90:

[...] a infância não é um fenómeno natural e não pode ser entendido como tal. A transformação da criança em adulto não se dá directamente pelo crescimento físico; o reconhecimento das crianças pelos adultos, e vice-versa, não é apenas contingente em relação à diferença física. [...] a infância deverá ser entendida como constructo social, referindo-se a um estatuto social delineado por fronteiras incorporadas na estrutura social e manifestadas por formas de conduta típicas, as quais estão essencialmente relacionadas com um cenário cultural particular (1982, p. 12).

Na sequência da defesa da reconfiguração de um novo estatuto, outros autores vêm dizer-nos que quando falamos da infância deveremos considerar um outro pressuposto fundamental, que se relaciona com o facto de as crianças serem produtoras de culturas próprias, as culturas da infância (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2000).

De acordo com Sarmento (2004), as culturas da infância são estruturadas por quatro eixos: a interatividade, uma vez que o mundo da criança está em contacto com várias realidades diversas que contribuem para a sua aprendizagem interativa destacando o autor neste eixo a importância que a cultura de pares assume nos quotidianos infantis; a ludicidade, pela enorme importância que assume na vida das crianças o brincar; a fantasia do real, considerando que 'mundo do faz de conta' faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas; e a reiteração, uma vez que a criança constrói um desencadear de (inter)ações numa cadeia potencialmente infinita.

Da proposta do autor destacamos a dimensão da ludicidade, do brincar, como um dos modos específicos que as crianças mobilizam para se relacionarem com o mundo que as rodeia, assumindo, assim, o brincar, um estatuto importante na tradução dos modos de ser e viver das crianças.

Segundo Chamboredon e Prévot (1973), brincar é o ofício da criança. O ato de brincar é uma atividade sociocultural muito importante para as crianças e é nuclear para a (re)construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo. É brincando que as crianças desenvolvem competências e um repertório de respostas, face a situações que criam ou com as quais se vão deparando e vivenciando<sup>3</sup>, como por exemplo, o encontro com estruturas de poder

3 Ver a este propósito as obras de Silva (2011); Pellis; Pellis (2009); Sarmento (2004); Dornelles (2001); Spinka; Newberry; Bekoff (2001); Ferreira (2004); Thorne (1993).

relacionadas com dimensões como a raça, a classe social, o género e/ou a etnia.

Não obstante, é importante considerar a necessidade de acautelar a forma como se conceptualiza o brincar na infância.

Nas sociedades modernas o brincar tornou-se um tipo de atividade associada à infância, como se fosse a expressão da natureza real da criança. Estabeleceu-se, inclusive, uma relação muito estreita entre o brincar e os modelos de proteção da infância, considerado como algo a que a criança tem direito, uma espécie de garantia de uma infância saudável e uma categoria central da vida das crianças no mundo, o que nos conduz à ideia da (suposta) existência de um modelo de infância global. Alertamos para o facto de estas ideias terem necessariamente, de ser analisadas criticamente e ser contextualizadas a partir das especificidades culturais nas quais a infância acontece.

De referir, ainda, que nas sociedades modernas ocidentais o brincar se tornou uma atividade marginalizada "[...] fechada em si mesma num mundo próprio" (STRANDELL, 1997, p. 446). Considera-se que uma das razões desta marginalização prende-se com o facto de a mesma se ter desenvolvido como uma atividade altamente diferenciada, que separa as crianças do mundo adulto (STRANDELL, 1997). Brincar tornou-se a expressão de uma atividade que remete as crianças para as margens da sociedade, parecendo não ter espaço na 'vida real', na vida dos adultos. Assistimos, por conseguinte, a uma trivialização da atividade, como algo que as crianças fazem antes de se tornarem adultas e, portanto, sérias e nesse sentido desvalorizam-se as condições sociais em que vivem e desconsideram-se os modos de interação e os sentidos que elas atribuem à realidade social. Por outro lado, assistimos à sua diabolização, entendendo o brincar como um processo onde há atividades perigosas, ameaçadoras ou sem qualquer valor, o que leva os adultos a adotar sanções, regras, proibições e uma (hiper)vigilância. Finalmente, a partir de uma visão estreita assistimos a uma instrumentalização do brincar, na qual interessa somente destacá-lo como um processo conotado com a aprendizagem e a aquisição de competências educativas e cívicas.

As crianças, no entanto, atribuem diferentes significados e valores a essas ações, que estão bem longe de serem insignificantes ou triviais, concordando com Sarmiento quando afirma que "[...] contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério" (SARMENTO, 2000, p. 15).

## Brincar legislado ou legislando o brincar?

O brincar assumiu o estatuto de direito na segunda metade do século XX. Historicamente, tem tido dificuldades em se apresentar como um direito fundamental de qualquer criança, uma vez que quando apresentado juntamente com outros, parece prevalecer uma espécie de hierarquia nos discursos sobre os direitos, na qual as dimensões de provisão e proteção, como é o caso do direito a ter uma família ou a ter acesso à educação ou ainda à saúde, se apresentam como mais importantes, remetendo o direito a brincar para um espaço de minoridade. No entanto, não é despidendo sublinhar que quando os direitos das crianças à sobrevivência, desenvolvimento e bem-estar são violados, tal tem um impacto sobre a sua possibilidade de brincar. Igualmente, a possibilidade de as crianças poderem brincar tem um impacto sobre a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento (MCEWEN, 2007; BURGHARDT, 2005).

O direito a brincar foi, pela primeira vez, reconhecido na Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Nesta declaração, no princípio 7<sup>1</sup> foi definido que a criança deverá ter uma ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos da sua educação; refere ainda que a sociedade e as autoridades públicas deverão empenhar-se em promover o gozo deste direito.

É interessante determo-nos na análise deste princípio e tentar compreender em que dimensões é considerado o direito a brincar. Quando nele é referido que o direito a brincar e a divertir-se tem os mesmos propósitos que o direito à educação, remete a utilidade do direito a brincar para dimensões bastante instrumentais, como são:

[...] cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo e o seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, Princípio 7).

Fica ausente desta redação a dimensão lúdica, do prazer, do brincar como uma forma de expressão e de vida das crianças. Esta

1 A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo e o seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

instrumentalização do direito a brincar permanece até hoje. Pellegrine e Boyd (1993) procuram pôr em destaque o brincar enquanto instrumento de aprendizagem (MOYLES, 2002; KISHIMOTO, 2002), ou enquanto instrumento terapêutico (KITSON, 2006), pois grande parte das pesquisas tem sido realizadas sobre o brincar e a brincadeira.

Quatro décadas após, a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, reconhece a importância do brincar na vida das crianças promovendo-o como um direito, o que na nossa opinião poderá ser revelador de uma sólida compreensão da natureza e dos benefícios do brincar. Neste documento, o brincar aparece como um direito autónomo, ao contrário do que acontecia na declaração de 1959, salvaguardando-se que:

Artigo 31: 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.  
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Na redação deste direito encontramos aspetos que, a serem salvaguardados, poderiam devolver aos quotidianos de muitas crianças as marcas do lúdico e da brincadeira. Quando nele se salvaguarda 'o direito a participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade', por exemplo, parece, à partida, reconhecer-se a importância de salvaguardar as especificidades do brincar na infância. Quando se faz referência 'ao repouso e aos tempos livres', parece devolver-nos algumas respostas a preocupações crescentes que vão no sentido da cada vez maior institucionalização dos quotidianos infantis, nos países do Norte, onde falta tempo para brincar livremente. São numerosos os estudos que apontam para a institucionalização crescente do tempo e do espaço das crianças, bem como uma limitação crescente do acesso independente das mesmas ao espaço público (SILVA, 2011; KINOSHITA, 2008; KARSTEN; VAN VLIET, 2006; RISSOTTO; TONUCCI, 2002). Assiste-se atualmente a um declínio da brincadeira no exterior e um aumento da supervisão dos adultos: a rua passou a ser, em muitos contextos, sinónimo de medo e violência ou mesmo um espaço de opressão.

Estas interpretações deverão ser cautelosas face a um pretensão alcance global que o direito a brincar pretende assumir, uma vez que terão de ser considerados os marcos estruturantes, nomeadamente os relacionados com as dimensões culturais, sociais, económicas que atribuem e carregam de diversidade a categoria geracional da infância,

as formas de vida das crianças e as formas de (não) brincar das mesmas. Caso contrário, correremos o risco de colonizar e replicar de um modo homogéneo.

Concordamos com ideia defendida por Boaventura Sousa Santos (1997, p. 18) quando discute os direitos humanos e a sua universalidade, que estes serão sempre um instrumento de 'choque de civilizações', ou seja, quando discutimos o direito a brincar deveremos considerar a coexistência da ideia de universalização e de localização.

Atendendo a esta diversidade e dado esta obra ter a ousadia de reunir num mesmo documento a forma como as crianças brincam, em contextos tão diferenciados como são os países como o Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor, convocamos outro conjunto de documentos que salvaguardam os direitos das crianças, numa dimensão mais localizada: a *Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança*, a *Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança* e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil).

A *Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças*, de 1997, é completamente omissa no que diz respeito a este direito uma vez que o seu alcance é restrito às questões de proteção que

[...] assegurem que as crianças, directamente ou através de outras pessoas ou organismos, são informadas a respeito dos processos que as afectam perante uma autoridade judicial e autorizadas a participar nos mesmos (artº 1, nº 2),

não havendo nenhuma referência a outras dimensões de direitos.

A *Carta Africana dos Direitos e Bem-estar da Criança* é um documento de 1991 e podemos encontrar no conjunto de artigos que a compõem um relativo ao direito a brincar – o artº 12. A redação deste artigo é muito semelhante à redação proposta na *Convenção dos Direitos da Criança*:

Art. 12. 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e a tempos livres, a se engajar em jogos e outras actividades recreativas próprias da sua idade e de livremente participar na vida cultural e artística.  
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança a participar plenamente na vida cultural e artística e propiciarão as devidas oportunidades para, em condições iguais, participar na vida cultural e artística, recreativa e de repouso.

Finalmente, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), publicado em 1990, no Brasil apresenta no seu texto, concretamente no capítulo III, que é designado por *Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade*, a seguinte proposta: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade,

ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis" (artº 15).

Acrescenta, ainda, no art.º 16 que "[...] o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos [...] IV – brincar, praticar esportes e divertir-se".

Consideramos que os contributos que advêm após a promulgação da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, visíveis nos três documentos supracitados, são bastantes diferenciados no que diz respeito à forma como o direito a brincar aparece (ou não). Da ausência de qualquer referência no documento europeu, ao decalque do documento africano, encontramos a proposta do documento brasileiro que enquadra este direito dentro de um conjunto de direitos relativos à liberdade, respeito e dignidade. São assim significativas as marcas da dissemelhança quando se analisam os caminhos 'localizados' que são seguidos a este propósito. Consideramos útil convocar para esta interrogação, mais uma vez, Boaventura Sousa Santos (1997, p. 21), quando defende que uma das premissas para desenvolver uma política emancipatória dos direitos humanos do nosso tempo será a consideração de que "[...] todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas a concebem em termos de direitos humanos". Será esta a explicação para a diversidade da visibilidade do direito a brincar nos contextos em análise? O mesmo autor propõe ainda que

[...] na forma como são agora predominantemente entendidos, os direitos humanos são uma espécie de esperanto que dificilmente poderá tornar-se na linguagem quotidiana da dignidade humana nas diferentes regiões do globo (SANTOS, 1997, p. 30).

Mas não poderá ser o direito a brincar considerado com um esperanto que mobilize globalmente a sociedade no respeito pela dignidade da criança?

### Dialogias em português do/sobre o brincar

Ao longo desta obra serão apresentados múltiplos e diversos olhares sobre o brincar. Fomos apontando até este ponto algumas das complexidades que revestem esse ato tão 'naturalizado' na infância, mas que exige olhares mais atentos sobre essas mesmas, sobretudo a partir do contexto em que ocorre. Consideramos que a recolha aqui apresentada mobiliza um olhar atento sobre as afinidades eletivas (WEBER, 1992) que necessariamente se colocam na compreensão dos significados que o brincar assume, de

forma a evitar incorrer em reducionismos que rasuram as nuances dos significados que implica para as crianças em contextos tão diferenciados como os que aqui estão em análise.

Do Brasil, Ailton José Morelli, Miryam Mager, Verônica Regina Müller e Patrícia Rodrigues apresentam-nos o texto 'Pipa, boneca, esconde e pesca: brinquedos e brincadeiras no Brasil'. Os autores alertam-nos no texto para a indispensabilidade de considerar a significativa diversidade que o brincar assume num país com a dimensão geográfico-cultural do Brasil, o que os leva a defender que aquilo que é apresentado no texto acerca do brincar não possa ser replicado e considerado como uma caracterização do brincar no Brasil. Apresentam-nos uma experiência a partir das práticas no Projeto Brincadeiras, desenvolvido pelo Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA)<sup>5</sup>, com meninos e meninas de e na rua.

De Cabo Verde, Helena Elias e Redy Wilson Lima, através do texto que designam 'Nu Kre Brinka': desconstruindo as brincadeiras de crianças em Cabo Verde', mapeiam as mudanças nas formas de brincar neste país nos últimos sessenta anos e tentam perceber como os espaços educativos públicos promovem e valorizam a brincadeira e respeitam o direito a brincar. Defendem ainda a ideia de que as políticas públicas, na dimensão educativa, devem contemplar algumas mudanças que se traduzem no desenvolvimento psicossocial da criança.

Da Guiné Bissau, Jorge Otinta escreve sobre o '*Mininesa Sabi*, o lúdico e o criativo nas brincadeiras das crianças guineenses', propondo-se falar da 'brincadeira', isto é, da brincadeira criativa. Mobiliza para essa reflexão quatro dimensões - ludicidade, criatividade, ensino e aprendizagem - tentando a partir das mesmas atribuir significado ao brincar. A ideia central defendida pelo autor sublinha as competências e apetrechos que as crianças e os jovens são capazes de mobilizar de forma a continuamente renovar e perpetuar a brincadeira.

De Moçambique, Elena Colonna e Rui António apresentam-nos um texto que designam '*A Hilwe, Yo Thlanga*: o brincar das crianças nas periferias de Maputo', no qual apresentam dados empíricos dos quotidianos das crianças moçambicanas, procurando mostrar a importância que as atividades lúdicas assumem nos mesmos, independentemente dos

<sup>5</sup> O Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (PCA), foi criado em 1993 e é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual de Maringá - UEM. É um programa de capacitação, assessoria, intervenção e produção científica. Está direcionado à pesquisa aplicada e à divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência. Implica-se em ações políticas que buscam a garantia dos direitos infanto-juvenis.

contextos de vida, sublinhando a importância que o brincar assume para as crianças, mesmo em condições de pobreza. Da pesquisa feita concluem, ainda, que para além das brincadeiras tradicionais e da mobilização que fazem de materiais e brinquedos, as crianças moçambicanas incorporam, também, no brincar elementos da cultura global, sobretudo os relacionados com conteúdos televisivos.

De Portugal, Alberto Nídio Silva apresenta-nos o texto 'Brincadeira: trajetos e trajetória em Portugal', no qual recupera, através das narrativas de quatro gerações (bisavós, avós, pais e netos) as diferenças que o brincar foi assumindo ao longo dos tempos na sociedade portuguesa. De registos de autonomia e liberdade nas memórias dos mais velhos recuperam-se, nas narrativas dos mais novos, crescentes registos de institucionalização dos tempos e espaços das crianças na contemporaneidade, que levam ao gradual desaparecimento, quer dos modos de brincar tradicionais, quer dos brinquedos que para tal eram mobilizados.

De São Tomé e Príncipe, Marlene Barra apresenta-nos o texto 'Brincar na latitude zero', construído a partir dos saberes das crianças santomenses, acerca das atividades lúdicas que mobilizam nos seus quotidianos. Através da observação e análise das práticas e dos significados que mobilizaram 30 comunidades santomenses, urbanas, periféricas e rurais, e envolveram cerca de 800 crianças, com idade média de 9 anos de idade, a autora apresenta-nos uma reflexão detalhada dos contornos acerca da forma como os tempos do brincar acontecem permeados com os tempos escolares e familiares, durante os quais as crianças têm de assumir múltiplas tarefas, ou ainda, os contornos dos companheiros e dos brinquedos mobilizados para a brincadeira.

De Timor- Leste, Benvinda Oliveira, Luís Costa, Márcia Vandineide Cavalcante e Silvestre de Oliveira apresentam-nos o texto 'Valorizando a cultura timorense através de jogos e brincadeiras', a partir do resgate das memórias das brincadeiras no contexto escolar timorense. O trabalho foi realizado com professores do ensino pré-escolar mobilizando-os na recolha de memórias sobre brinquedos e brincadeiras da sua infância. Dessa recolha os autores apresentam ao longo do texto uma diversidade significativa de brincadeiras e brinquedos que, na sua opinião, é importante no sentido de construir um registo escrito de tradições que na sua história se têm mantido exclusivamente através da oralidade.

Propomos a seguir um olhar mais detalhado para cada um dos textos que se seguem, no sentido de sublinhar o reconhecimento que o brincar assume na vida das crianças, considerando a partir da multiplicidade dos

modos, dos tempos, dos espaços ou dos artefactos mobilizados no exercício do direito a brincar e, desta forma, tornarem a dialogia do brincar em português numa polifonia de significados.

## Referências

- ARIÉS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 29-37.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- BURGHARDT, Gordon M. **The Genesis of Animal Play: Testing the Limits**. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
- BURMAN, Erica. Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist antipsychological approach. **Childhood**, London, v. 19, n. 4, p. 423- 438, 2012.
- CARTA Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança. Disponível em: <<http://www.achpr.org/pt/instruments/child/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- CHAMBOREDON, Jean Claude ; PREVOT, Jean. Le Métier d'Enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 14, n. 7, p. 295-335, 1973.
- CONVENÇÃO Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças (STE 160). Adoptada e aberta à assinatura em Estrasburgo, a 25 de Janeiro de 1996. Portugal: Assinatura: 6 de Março de 1997. Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_3/IIIPAG3\\_3\\_10.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_3/IIIPAG3_3_10.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. Adoptada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- CORSARO, Willian A. Interpretive reproduction in children's role play. **Childhood**, London, v. 1, p. 64-74, 1993.
- CORSARO, Willian A. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmen Maria.; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Porto: Afrontamento, 2004.

JENKS, Chris. **The sociology of childhood. Essential readings**. Hampshire: Gregg Revivals, 1982.

KARSTEN, Lia. It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. **Children's Geographies**, London, v. 3, n. 3, p. 275-290, 2005.

KARSTEN, Lia; VAN VLIET, Willem. Increasing children's freedom of movement: introduction. **Children, Youth and Environments**, Boulder, CO, v. 16, n. 1, p.69-73, 2006.

KATZ, Cindi. **Growing Up Global**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

KINOSHITA, I. Children's use of space of the fourth generation (today) with reviewing the three generation's play maps (1982). IPA TRIENNIAL CONFERENCE "PLAY IN A CHANGING WORLD", 17., 2008, Hong Kong. **Proceedings...** Hong Kong: IPA, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2002.

KITSON, Neil. "Por favor, Srta Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para intervenção adulta. In: MOYLES, Janet R. et al. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.108-120.

LIEBEL, Manfred. **A will of their own: Crosscultural perspectives on working children**. London: Zed Books, 2004.

MCEWEN, Bruce S. Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. **Physiological Reviews**, Baltimore, MD, n. 87, p. 873-904, 2007.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÜLLER, Verônica Regina (Org.). **Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos**. Maringá: Eduem, 2011.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

PARASKEVA, João Menelau. Portugal will always be an African nation: a calibanian prosperity or a prospering caliban. In: MACEDO, Donald; GOUNARI, Panayota (Org.). **The globalization of racism**. Londres: Paradigm, 2006. p. 241-

PELLEGRINE, A. D.; BOYD, B. The role of play in early childhood education: issues of definition and function. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. (Ed.). **Handbook of research on the education of young children**. New York: Macmillan, 1993. p. 105-121.

PELLIS, Sergio ; PELLIS, Vivien. **The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience**. Oxford: Oneworld Press, 2009.

RISSOTTO, Antonella; TONUCCI, Francesco. Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. **Journal of Environmental Psychology**, London, n. 22, p. 65-77, 2002.

SANTOS, Boaventura Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SARMENTO, M. Os ofícios da criança. In: ATAS DO CONGRESSO OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, 2., 2000, **Anais...**, Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 125-145.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, Alberto Nídio. **Jogos, brinquedos e brincadeiras-Trajetos intergeracionais**. Barbudo-Vila Verde: Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave, 2011.

SILVA, Mauricio Roberto. **Trama Doce-Amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo: HUCITEC; Unijuí, 2003.

SPINKA, Marek; NEWBERRY, Ruth C.; BEKOFF, Mark. Mammalian play: Training for the unexpected. **Quarterly Review of Biology**, New York, n. 76, p. 141-168, 2001.

STRANDELL, Harriet. Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres. **Childhood**, London, n. 4, p. 445-464, 1997.

THORNE, Barrie. **Gender Play: Girls and Boys in School**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

TOMÁS, Catarina. **"Há muitos mundos no mundo": cosmopolitismo, participação e Direitos da Criança**. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

WARD, Colin. **The Child in the City**. London: Bedford Square Press, 1990.

WEBER, Marx. **Ensayos sobre Sociología de la Religión**. Madrid: Taurus, 1992.