



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. Debruçamo-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. Espalhou-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 pudessemos 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-mos 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 comesçassem 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. Querirá 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.