



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

Frederico Lopes

Universidade de Lisboa

Ana Rita Fonseca

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

Rita Frade

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

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

Frederico Lopes

Universidade de Lisboa

Ana Rita Fonseca

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

Rita Frade

Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês

### Resumo

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

**Palavras-chave:** Brincar; Playwork; Reflexão

### Abstract

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

**Key-words:** Play; Playwork; Reflection

## Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. Contextualização da prática do *Playwork*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusão

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

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

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

## Referências bibliográficas

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

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

## Outras referências

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

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

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

Contacto: [fred.lopes@gmail.com](mailto:fred.lopes@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1266-116X

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

Contacto: [arsecca@gmail.com](mailto:arsecca@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-9247-6193

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

Contacto: [rritafrade@gmail.com](mailto:rritafrade@gmail.com)

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