

# Infância e Ludicidade: o texto e o contexto

Alberto Nídio Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** No presente estudo ficam, num primeiro momento, clarificados os conceitos em que hoje se sustentam as culturas da infância e, dentro destas, a cultura lúdica enquanto sua primordial expressão. Detalham-se, também, na sua tridimensionalidade, as configurações que pautam os quotidianos das crianças, quer quando respeitam à sua vida institucionalizada, escolar ou para escolar, quer, ainda, quando se referem ao usufruto de um tempo para seu uso discricionário onde a presença direta do adulto se encontra dele arredia. Regista-se, nestas formas, a incompatibilidade entre a vertente lúdica da vida das crianças e a agenda formal e não formal que vai assoberbando os seus quotidianos.

Os dados extraídos de um estudo qualitativo ajudam-nos a perceber o percurso histórico que a presença da informalidade das vivências sociais conheceu na vida das crianças, com o seu declínio marcado pela presença avassaladora com que os adultos vão pautando agora as suas vidas. E cada vez menos a forma condiz com o formato a que as coisas chegaram.

**Palavras-Chave:** Infância, lúdico, informal

## 1. O Texto

### 1.1. Cultura(s) da Infância: numa cultura outra...

Há na vida de todas as crianças um tempo e um espaço vividos de modo próprio face à restante vida societária, onde uma cultura outra, que nenhum dos demais grupos geracionais detém, emerge como produtora e produto das suas vivências quotidianas, transformando-se, nessa sua dupla função, num elemento primordial dos seus processos formativos.

Dentro desse campo habitado e vivificado pelas crianças é produzido pela sua interação recíproca um conjunto de conhecimentos, práticas e sentimentos que constituem formas muito particulares e peculiares de ler o mundo e agir intencionalmente sobre e dentro dele, enformadores de um *habitus* infantil distinto dos modos adultos de significação e ação, quando não mesmo por eles tidos como inconsequentes e, como tal, sem valor que lhe outorgue qualquer reconhecimento. Nesta cultura que as crianças “aprendem a fazer” (Moreira, 2000, p.265) através da apropriação à sua maneira e de uma forma não-formal e compartilhada da cultura adulta, que avocam e transpõem reinterpretada (Corsaro, 2003) para o seu espaço-tempo societário, está refletida, constataram-no Delalande (2009) e Danic (2008), uma heterogeneidade que lhe advém da condição social, étnica, de género, rácica ou de nacionalidade dos atores sociais, que, se não lhe esborrata o traço que

---

<sup>1</sup> Doutorado pela Universidade do Minho em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância. Membro Externo do CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

geracionalmente a distingue das demais através dos seus elementos simbólicos e materiais, a pluraliza nas suas formas e conteúdos. Outrossim, as culturas da infância são indissociáveis da corrente histórica e do processo que a enforma, com as suas grandezas e vicissitudes, “transportando as marcas dos tempos e exprimindo a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (Sarmiento, 2006).

Aprendidas no seio do grupo de idade (coetâneos) graças a uma cumplicidade permissiva à iniciação (Delalande, 2003), as culturas da infância encontram no grupo de pares o contexto social em que se estruturam e em que se funda o processo de aprendizagem e transmissão que as vão refazendo continuamente no tempo. Como lembra Fernandes (1979), quando uma criança diz ‘aprendi na rua’, é o mesmo que dizer ‘aprendi no grupo infantil’, porque só nele encontra o *locus* apropriado para colher os saberes específicos com que aprende a fazer à sua maneira as coisas que os adultos fazem doutra no quotidiano do mundo em que se insere. Apesar de, como lembra Sarmiento, uma parte dos mundos culturais da infância também se constituir por culturas “geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças” (2004), as que são por elas produzidas e fruídas constituem uma outra parte que nenhuma daquelas pode substituir nem ninguém ignorar sob qualquer pretexto, porque tal representaria a amputação de uma componente formativa de importância transcendente para o crescimento sustentado de todas as crianças. É no “mútuo reflexo” (id.) de uma sobre a outra que as culturas da infância se constituem, mas segundo e seguindo sempre os sentidos que o grupo lhes consigne através das interações produzidas no seu interior.

Dentro da sua peculiaridade, ninguém consegue pensar o mundo das crianças despidido do seu mundo outro dos brinquedos e das brincadeiras, tal é a dimensão da sua presença determinante nas diversas fases da construção das suas relações sociais, da recriação dos contextos societários onde vivem e na produção das fantasias que alimentam os seus riquíssimos imaginários que emolduram as brincadeiras hilariantes de um quotidiano impossível de pensar sem a sua existência. O saber lúdico, recorda Delalande, “aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente, como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil” (2006, p.269), como, aliás, todo o adulto lembra sem qualquer esforço mental, até porque todos nós já fomos um dia crianças, brincamos e desse tempo guardamos memórias vivas que nos falam dessa realidade, que por tudo quanto de particular valor encerra na e para a vida das crianças que um dia hão de chegar à adultez, justifica que nela nos detenhamos agora com detalhe.

## **1.2. ...A cultura lúdica como eixo cultural predominante**

Brincar faz, todos o sabemos, parte da natureza das crianças e todas elas em tudo conseguem encontrar uma fórmula que lhes satisfaça o desejo indómito de o fazer. Mesmo nas condições mais adversas, sobretudo nas em que as ocupações mais degradantes de trabalho árduo e prolongado na jornada lhes matam o espaço e o tempo para o fazer, as crianças resistem ludicamente, mostrando que o jogo constitui a centralidade da sua vida e que, conseqüentemente, “estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, estão sempre

preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida quotidiana” (Silva, 2003, p. 339).

Infância e ludicidade constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso de importância seminal para a formação da criança face à dimensão que a presença do jogo e da brincadeira consubstanciam em todo o processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da atividade lúdica (Foulquié, 1952) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam a vida societária de todas as crianças, com particular enfoque na que se desenvolve no interior do próprio grupo. Nesta relação de cumplicidade tácita floresce uma cultura que, como nos seus trabalhos de campo constatou Delalande (2006), tem um papel absolutamente central dentro da cultura infantil, permitindo a abertura de corredores por onde passa a sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano e a consequente preparação para a vida<sup>2</sup>.

A cultura lúdica emerge, nesta conformidade, como a afirmação própria da cultura infantil (James, Jenks e Prout, 1998), assumindo, na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspetos estruturantes. Na cultura lúdica cruzam-se, como anota Brougère (1998), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo<sup>3</sup> e a sua vida de todos os dias<sup>4</sup>.

Até há tempos não muitos idos a cultura lúdica foi marcada por uma quase imutabilidade do seu quadro configurador, com um processo de aquisição em contexto real, vivendo de uma experiência aí exercitada e acumulada pelas crianças desde o berço até à adolescência, predominantemente em grupo e interação informais cara a cara com irmãos, vizinhos, amigos e companheiros de escola e, maioritariamente, fora de casa. A cultura lúdica contemporânea, como no-lo refere Brougère (2005), vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo, com interações diferidas com os objetos portadores de ações e significações, sobretudo as que têm particular expressão nos

---

<sup>2</sup> “No centro da cultura infantil encontra-se a cultura lúdica [...] que permite às crianças que não se conhecem e se encontrem num jardim público, por exemplo, poder jogar em conjunto ao gato e ao rato, pé-coxinho, escondidinho, acordando rapidamente as regras, porque possuem um mesmo património lúdico” (Delalande, 2006, p.270).

<sup>3</sup> O brinquedo olhado aqui na sua dupla aceção: enquanto brinco e artefacto da brincadeira.

<sup>4</sup> No entendimento de Brougère (2005, p.106), “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de marcas de referência que permitam interpretar como jogo atividades que poderiam não parecer tal a outras pessoas. Assim, raras são as crianças que se enganam quando se trata de discriminar num recreio escolar uma bulha verdadeira e uma brincadeira ‘jogo de bulha’, o que um adulto, sobretudo que não lide com crianças, não consegue fazer. Não dispor desta marca de referência, é não poder brincar”.

jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de experiências lúdicas inovadoras que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças.

## 2. Formal, não formal e informal

Malgrado todo o protagonismo que a escola foi adquirindo na socialização do indivíduo (Afonso, 1989), na, como acentua António Sérgio (1920), emergência do ser social e, simultaneamente, na construção da sua individualidade<sup>5</sup>, o último meio século tem assistido a uma crescente (re)valorização de outros contextos de socialização, que, sem envolver qualquer discussão teórica suscetível de os colocar como sobreponentes ou saídos sincronicamente da crise da instituição escolar (Afonso, 2002), mas, todavia, não a ignorando (Faure, 1972), podendo mesmo contribuir até para o seu agravamento (Afonso, 2002) os colocam como imprescindíveis à formação integral do indivíduo (Delors et al., 1998; Werthein e Cunha, 2005).

O mapeamento das geografias por onde se espraíam as realidades educativas consonantes com o postulado antecedente<sup>6</sup> ao permitirem desenhar uma taxonomia dos diferentes espaços de socialização, também sustentam a sua imbricação num mesmo objetivo e, conseqüentemente, a negação de qualquer tentativa excludente do seu papel na formação integral do indivíduo. Coombs et al. postulam que o campo educacional e os sistemas de aprendizagem que lhe subjazem devem ser estruturados e, concomitantemente, delimitados burocraticamente em torno de três conceitos que formulam da forma que segue:

**Formal education:** the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialized programmes and institutions for full-time technical and professional training; **Non-formal education:** any organized educational activity outside the established formal system - whether operating separately or as an important feature of some broader activity - that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives". **Informal education:** the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment - from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media<sup>7</sup>. (1973, p.11-12)

---

<sup>5</sup> "Através de atividades típicas a escola visará a dois efeitos, que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais" (Sérgio, António. Ensaio, In *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, Tomo 29. Lisboa e Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, Lda., p.. 455).

<sup>6</sup> A educação não-formal começou a fazer parte do discurso internacional de política educativa em finais dos anos 60, princípios dos anos 70 (cf. "The Encyclopedia of Informal Education, Acedido em março 5, 2009, em <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>).

<sup>7</sup> "**Educação formal:** sistema educativo estruturado hierarquicamente e cronologicamente graduado, desde a escola primária até à universidade, incluindo, relacionado com os estudos académicos, uma variedade de programas e instituições especializadas para uma preparação técnica e profissional a tempo inteiro; **Educação não-formal:** qualquer atividade educacional

Esta taxonomia<sup>8</sup> populariza-se e as três categorias que a enformam passam a constituir um ponto de partida para outras abordagens que lhe subjazem, visando sobretudo, a definição das suas fronteiras<sup>9</sup>.

A conjugação dos olhares que diferentes autores têm lançado sobre esta matéria (Afonso, 1992; Trilla-Bernet, 1998, 2003; Bianconi e Caruso, 2005; Brougère, 2005; Gadotti, 2005; Gohn, 2006) permitem traçar um conjunto de critérios balizadores da tridimensionalidade onde se encerram os múltiplos processos que enformam o processo socializador: o **formal** cumpre-se em contexto escolar institucionalizado, obedece a um currículo, cronologicamente gradual, certificado, hierarquicamente estruturado e normativizado; o **não-formal** encerra os espaços-tempos em que ocorrem processos educacionais organizados e sistemáticos, mas fora dos quadros do sistema formal de ensino, onde os trabalhos desenvolvidos pelos *ateliers* de tempos livres, grupos escutistas, catequese, escolas de música, ginásios, constituem alguns exemplos, dentre tantos outros desenvolvidos por organismos não oficiais, encaixáveis no espírito deste conceito; a educação **informal** faz-se na escola da vida, sem qualquer movida institucional, espontaneamente, onde, como sustenta Brougère (2005), a intenção de aprender não está presente, a aprendizagem está implícita e ocorre de uma forma fortuita, ao contrário da que se realiza na educação formal e na educação não formal onde há uma intencionalidade declarada da ação educativa. A dimensão institucional está praticamente ausente da educação informal. O usufruto do espaço e do tempo de uma forma livre e arbitrária, com particular destaque para as atividades do jogo e da brincadeira, constituem um bom e apropriado exemplo desta importante vertente do processo de socialização do indivíduo.

### 3. O Contexto

Os dados contidos no estudo empírico qualitativo em que se sustenta este artigo e que agora se apresentam e analisam<sup>10</sup>, ressaltam do que nos ficou relatado em entrevistas coletivas feitas junto de dez famílias com quatro gerações vivas localizadas em meios urbano, rural e destes intermédio, envolvendo oito dezenas de participantes e um arco temporal de quase um século (o mais velho dos informantes

---

organizada fora do sistema formal estabelecido – quer funcione separadamente ou como vertente importante de alguma atividade mais ampla – que visa uma clientela identificável e objetivos de aprendizagem; **Educação Informal**: o verdadeiro processo que dura toda a vida, pelo qual todos os indivíduos adquirem atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir de experiências quotidianas, influências educativas e fontes do seu meio – desde a família aos vizinhos, do trabalho ao jogo, no supermercado, na biblioteca e através dos *mass media*. **(Tradução nossa)**.

<sup>8</sup> Coombs faz uma primeira abordagem desta temática por ocasião da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada em 1968 pela UNESCO.

<sup>9</sup> Esta temática volta a merecer a atenção do autor em trabalhos subsequentes (Coombs e Ahmed, 1974; Coombs, 1989), com o intuito de reforçar a validade e pertinência de uma educação fora da escola, quer a de cariz não-formal obtida no decurso de atividades extracurriculares, quer também a que se adquire noutros espaços informais de lazer, de convívio com os amigos, na biblioteca, na rádio, no cinema, na televisão, etc..

<sup>10</sup> Saídos do detalhe de um estudo qualitativo mais abrangente (Silva, 2012).

nasceu no dealbar da República e a mais nova ao virar de milénio). O vasto registo áudio foi editado em texto e este teve o seu conteúdo escalpelizado a partir da categorização e subcategorização dos dados recolhidos, que nos direcionaram para a visão temporal que a seguir fica descrita.

Por muito tempo as crianças brincaram na informalidade com que, das mais variadas maneiras, se juntavam para dar expressão à cultura lúdica onde se consubstancia o essencial das suas culturas infantis, num quadro global que se apresenta consentâneo com as evoluções que anteriormente conhecemos no que aos espaços da brincadeira concerne, sobretudo pelos desequilíbrios que bem no fim dos trajetos conhecidos abanam e derrubam a constância com que perduraram durante todo o outro tempo (quadro 1).

**Quadro 1. Redes de brincantes – configurações grupais**

Divisão Etária		Configurações Grupais		
		Cidade	Vila	Campo
Bisavós		<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formais: família e catequese	<b>Grupos informais</b> G. formal: família e catequese
Avós		<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese, escuteiros	<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formal: família, escola, catequese
Pais		<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, família, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, família, catequese, escuteiros	<b>Grupos informais</b> G. formais: escola, família, catequese
Filhos	Metade Mais Velha	<b>G. formais: escola e família</b> Grupos informais	<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese	<b>Grupos informais</b> G. formais: família, escola, catequese
	Metade Mais Nova	<b>G. formais: escola</b>	<b>G. formais: escola, família.</b> Grupos informais	<b>G. formais: família, escola, catequese</b> Grupos informais
		<b>Grupo predominante</b>		

Nos meios urbanos ou no campo, o estrato geracional dos bisavós do universo de informantes deste estudo teve nos grupos informais de brincadeira o essencial do espaço social em que se desenvolviam as suas interações lúdicas, com o contexto familiar, sobretudo para o espaço feminino, a emergir como o meio de envolvimento das crianças nos seus brincos que encima os quadros que tinham como protagonistas os grupos formais de brincantes na cidade, na vila e no quotidiano rural, a par dos que se formavam na catequese e na escola, neste último caso presença muito residual na vida dessas crianças do primeiro quartearão do século passado.

Por todo o terceiro estrato geracional de todos os lugares que estudamos os resultados quase que não diferem. Não fora a presença generalizada da escola na vida da geração de avós e a sua concomitante influência na construção dos grupos formais de brincadeira que esse espaço de ensino e aprendizagem propiciou às crianças que nele obrigatoriamente se tiveram de integrar e um caso ou outro de presença esporádica do escutismo, e dir-se-ia que tudo por aí estava conforme com o panorama antecedente, até mesmo a marca feminina que emerge da presença marcante do grupo familiar na formatação dos espaços de brincadeira formais.

Olhados os dados que recolhemos do estrato geracional dos pais, a diferença mais latente prende-se com a presença da escola em lugar de destaque na emergência dos grupos formais de brincadeira (os recreios escolares nunca foram espaços suficientemente alargados, no espaço e no tempo, para a emergência de atividades lúdicas com dimensão, num fenómeno que perpassa todo este estrato de informantes. Vivia-se, por aquela altura o processo de crescimento massivo da escola e a sua concomitante onnipresença na vida das crianças tomando-lhe formalmente muito do quotidiano de cada uma delas. Consequentemente, começaram a estreitar os espaços temporais para as atividades informais.

Das *nuances* que caracterizam a confrontação dos resultados apresentados pela metade superior do estrato geracional dos filhos com os que até aí configuram a vida que enformou as redes sociais brincantes dos que lhe antecedem, é marcante a que na cidade promove a inversão do lugar cimeiro que os grupos informais tiveram, desde sempre, na vida lúdica das crianças até então.

Por esta altura, no meio urbano da vila de Vila Verde, vive-se, ainda, um tempo pautado pelas vivências informais das crianças, apesar, contudo, dos visíveis contornos crepusculares que nele se vislumbram. Por esta altura, a escola vai pesando cada vez mais na vida das crianças e por via disso apertando-lhe, também, a informalidade das suas atividades lúdicas. No campo, permanece, bucólica, a pacatez de uma vida vivida em plena liberdade pelas crianças, por onde pode campear toda a imaginação que brota de cada uma delas, ganhando expressão primordial a forma como aí naturalmente cumprem o primeiro dos seus ofícios, brincar.

Depois, veio outro tempo que nunca antes houvera. Na vida das crianças que constituem a ponta mais recente do universo dos informantes, a informalidade dos grupos brincantes deambula entre a mera recordação dos antigos quando crianças e que, todas que agora ainda o são, enternecidas, ouviram os seus mais velhos nesse registo contar-se-nos, e um ou outro pequeno arremedo da informalidade com que esses grupos de ontem se formavam e, principalmente, (con)viviam.

A presença incontornável da escola (a que educa e a que guarda) de manhã bem cedo até ao entardecer tudo ofusca à sua volta pela presença sufocante com que açambarca a agenda diária dos seus alunos. No meio urbano da vila ainda se lhe junta a família e só meio rural subsistem as velhas formas conviviais (e.g., catequese) que outrora permitiam a emergência de espaços intersticiais que as crianças aproveitavam para brincar.

#### 4. Conclusão

Foi no cruzamento informal das vivências intergrupais que as crianças puderam, historicamente, transportar entre si a cultura lúdica onde se afirma muito do que se subsume nas culturas da infância, realidade que pelos dias de hoje vai conhecendo tempos apagados que nos avisam para realidades outras que, no(s) contexto(s) em que se desenvolvem, vão castrando tudo quanto de proveitoso na infância também pode emergir para além do espartilho formal em que se vai metendo o quotidiano da geração mais nova.

Por agora, às crianças não sobeja muito tempo para ocupar uma agenda diária esmagada por uma institucionalização sufocante, onde a formalidade das atividades letivas e a saga paraescolar das que a elas estão agarradas não permitem que possam viver, conjuntamente, o lado próprio das suas vidas.

Nesta roda em que hoje gira a vida das crianças parece muita da aprendizagem informal de outrora, severamente prejudicada que está por uma agenda de onde, porventura, não é fácil arredar a presença em larga escala da instituição escolar, mas possível compaginar a sua ação com os superiores interesses da criança, garantindo-lhe o direito de brincar pela praxis efetiva e, concomitantemente, plenamente garantida pelos planos de atividades escolares.

#### Referências

- AFONSO, Almerindo Janela (1989). *A Função Socializadora da Educação Escolar. Perspetivas Teóricas e Atitudes Docentes – Um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- \_\_\_\_\_. (1992). *A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores-Agentes de Desenvolvimento Local*. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2002). A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*, 110: 27.
- BIANCONI, M. Lúcia & Caruso, Francisco (2005). Educação Não-Formal. *Ciência e Cultura*, 57(4): 20-21.
- BROUGÈRE, Gilles (1998a). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, Tizuko. *Brincar e suas Teorias*. (19-32). S. Paulo: Pioneira.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica Anthropolos.
- COOMBS, P. H., PROSSER, C. & AHMED, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Education Development.
- COOMBS, Philip H. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor (1974). *Attacking Rural Poverty: How Noninformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- CORSARO, William (2003). *Le Culture dei Bambini*. Bologna: Il Mulino.
- DANIC, Isabelle (2008). La Production des Cultures Infantines. Ou la Culture Infantine comme Realité Dynamique et Plurielle. *Interações*, 10: 6-13.
- DELALANDE, Julie (2003). Culture Infantine et Régles de Vie. Jeux e enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40: 99-114.



- \_\_\_\_\_ (2006). Le Concept Heuristique de Culture Enfantine. In Regine SIROTA (org.). *Elements pour une sociologie de l'enfance*. (267-274). Rennes: Presses Iniversitaires de Rennes.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Les Lieux des Enfants*. Braga: IEC – Universidade do Minho (documento policopiado).
- DELORS, Jacques et al. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. S. Paulo: Cortez Editora.
- FAURE, Edgard (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNANDES, Florestan (1979). *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes.
- FOULQUIÉ, Paul (1952). *As Escolas Novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GADOTTI, Moacir (2005). A Questão da Educação Formal/Não-Formal. Comunicação apresentada no Seminário “*Droit à l'éducation: solution à tous les problemes ou problème sans solution?*” organizado pelo Institut International des Droits de L'Enfance (IDE), Sion (Suisse), de 18 a 22 de outubro. Acedido em maio 5, 2008, em [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf).
- GOHN, Maria da Glória (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação*, 40(50): 27-38.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris & PROUT, Alan (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- MOREIRA, Amélia Frazão (2000). Saberes e aprendizagens de crianças em Meio rural. In VV.AA. *Atas Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. (Vol. III: 262-267). Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> Modernidade. In Manuel Jacinto SARMENTO & Ana Beatriz CERISARA (orgs.). *Crianças e Miúdos. Perspetivas Sociopedagógicas da Infância*. (9-34). Porto: ASA.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Sociologia da Infância – Relatório da Disciplina*. (157-171). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Maurício Roberto (2003). *Trama Doce-Amarga (Exploração do) Trabalho Infantil e Cultura Lúdica*. S. Paulo: HUCITEC/Unijuí.
- SILVA, Alberto Nídio (2012). *Jogos, brinquedos e brincadeiras-Trajeto intergeracionais*. Barbudo-Vila Verde: ATAHCA-Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave.
- TRILLA-BERNET, Jaume (1988). Animación Sociocultural, Educación y Educación no Formal. *Educar*, 13: 17-41.
- WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio (2005). Fundamentos da Nova Educação. *Cadernos UNESCO*, 5 (Série Educação). Acedido em maio 5, 2009, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>.