

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Educação
Jogos e brinquedos tradicionais Portugueses:
Análise intergeracional

João Miguel Francisco Vaz
Coimbra, 2014

Educação

Mestrado em: Educação e Lazer

Jogos e brinquedos tradicionais
Portugueses: Análise intergeracional

João Miguel Francisco Vaz

Novembro, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Educação

Mestrado em: Educação e Lazer

Jogos e brinquedos tradicionais Portugueses:

Análise intergeracional

João Miguel Francisco Vaz

Trabalho realizado sob a orientação do Professor
Doutor:

Rui Manuel Sousa Mendes

Novembro, 2014

Agradecimentos

São muitas as pessoas, em relação aos quais sinto uma enorme gratidão:

Ao orientador, Professor Doutor Rui Manuel Sousa Mendes, a quem agradeço a solidariedade, a compreensão, o estímulo e os preciosos ensinamentos e conselhos que me dispensou, desde a decisão da escolha do tema à versão final do texto.

Agradecimento muito especial aos encarregados de educação e avós dos alunos do 1.º CEB, da Escola Básica Integrada de Amareleja, pois a sua colaboração revelou-se fundamental para a realização deste projecto.

Às colegas, o meu agradecimento pela disponibilidade manifestada.

A um grupo muito especial, as crianças, porque é delas que este trabalho trata.

Finalmente à minha família, pai, mãe e irmã, por todo o apoio e incentivo
...

“A natureza determina que as
crianças sejam crianças antes de
serem homens”
(Rousseau)

Jogos e brinquedos tradicionais portugueses: análise intergeracional

Resumo: A cultura da brincadeira, sempre esteve presente na vida das crianças. O jogar/brincar é comunicação, é aprendizagem é reprodução e apropriação do mundo, é recriação, é fantasia e prazer, não espanta que estas actividades lúdicas se tenham perpetuado e renovado a cada geração.

O objectivo do presente estudo foi investigar que mudanças ocorreram na prática dos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais ao longo destes trajectos temporais.

Foi aplicada uma pesquisa de investigação a três grupos de actores sociais, usando-se como metodologia para a recolha de dados um questionário por entrevista semiestruturado com perguntas fechadas e abertas. O primeiro grupo, composto por 98 alunos, do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Amareleja. O segundo grupo constituído pelos seus 81 pais, e o terceiro grupo é composto pelos avós paternos e maternos do primeiro grupo.

O trabalho resulta da necessidade de entender como os jogos, brinquedos e brincadeiras têm realizado o seu percurso histórico, ao longo de gerações sucessivas e perceber que mudanças se processaram, decorrentes das sucessivas transformações sociais, na qual as culturas da infância não passaram incólumes.

Palavras-chave: Jogo, Tradição, Popular, Intergeracional, Brincar

Abstract: The culture of the game has always been present in the lives of children. The play / play is communication, is learning is reproduction and appropriation of the world, it is recreation, is fantasy and pleasure, no wonder these fun activities have been perpetuated and renewed every generation.

The purpose of this study was to investigate what changes have occurred in the practice of games, toys and traditional games over the temporal journeys.

A research study three groups of social actors, using as a methodology for data collection a questionnaire semistructured interview with open and closed questions was applied. The first group composed of 98 students, the 1st cycle of basic education of Amareleja Group of Schools. The second group comprises its 81 parents, and the third group consists of paternal and maternal grandparents of the first group.

The work stems from the need to understand how games, toys and games are held its historical course, over successive generations and realize that changes were processed, resulting from successive social, in which childhood cultures have not gone unscathed.

Keywords: Game, Tradition, People, Intergenerational, Playing.

Sumário

Introdução.....	1
1. Jogo, brinquedo e brincadeira.....	11
1.1. Jogo: conceito e construção histórica.....	13
1.2. O Brinquedo e brincadeira.....	22
1.3. Brinquedo como objecto de cultura.....	24
1.4. Classificação dos jogos.....	28
1.5. Jogo e Desporto numa perspectiva de complementaridade.....	41
2. Jogo e desenvolvimento infantil.....	47
2.1. Capacidades motoras, psicomotoras e sociomotoras desenvolvidas nos jogos tradicionais.....	49
3. Espaços e tempos de lazer.....	65
3.1. Evolução das formas de tempo livre.....	67
3.2. Jogar e Brincar na actualidade.....	74
3.2.1. Tempo escolar e tempo livre.....	78
3.2.2. Televisão e jogos electrónicos.....	80
3.2.3. Institucionalização dos tempos livres.....	81
4. Cultura intergeracional: tradição e memória.....	83
4.1. Transmissão cultural.....	85
5. Jogo e currículo escolar.....	93
5.1. Jogos tradicionais e currículo escolar.....	95

5.2. Jogos tradicionais nas aulas de Educação e Expressão Físico-Motora.....	100
6. Jogo tradicional e popular.....	105
6.1. Jogos tradicionais: conceito e origem.....	107
6.2. Características dos jogos tradicionais	111
6.3. Distinção entre jogo popular e tradicional.....	119
6.4. Finalidade dos jogos tradicionais.....	121
6.5. Classificação dos jogos tradicionais.....	124
7. Metodologia.....	129
7.1. Problema de investigação.....	131
7.2. Objectivos do estudo.....	132
7.3. Métodos.....	133
7.3.1. Amostra.....	134
7.3.2. Recolha de dados.....	135
8. Resultados.....	137
8.1. Análise e interpretação dos resultados.....	139
8.1.1. Análise e interpretação dos resultados geral.....	139
8.1.1. Análise e interpretação dos resultados específica.....	159
9. Discussão e conclusão geral.....	179
9.1 Discussão.....	181
9.2 Conclusões.....	189

9.3. Limitações e recomendações.....	172
10. Referências.....	193
Anexos.....	211

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Actividades de Enriquecimento Curricular

CNU - Convenção dos Direitos da Criança

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

JT – Jogos tradicionais

Índice de Figuras

Figura 3.1. Organograma do tempo (adaptado de Silva, 2010, p. 288).....	71
Figura 3.2. Organograma dos tempos sociais das crianças (adaptado de Silva, 2010, p. 298).....	75
Figura 3.3. Distribuição diária do tempo no início do milénio, crianças entre os 6 aos 14 anos (Silva, 2010, p. 303).....	78
Figura 3.4. Distribuição diária do tempo, após a implementação da chamada “escola a tempo inteiro” (Silva, 2010, p. 304).....	79
Figura 4.1. Elementos considerados na análise da transmissão da brincadeira (adaptado de Pontes et al., 2003, p. 119).....	90
Figura 8.1. Valores percentuais dos 10 JT mais conhecidos pelas Crianças e dos 10 JT mais praticados pelos Pais e Avós.....	140
Figura 8.2. Valores percentuais de quem ensinou as crianças, os pais e os avós a jogar JT.....	141
Figura 8.3. Valores percentuais de com quem as Crianças jogam, e com quem os Pais e os Avós jogavam JT.....	142
Figura 8.4. Valores percentuais de com quem as Crianças jogam, e com quem os Pais e os Avós jogavam JT.....	143
Figura 8.5. Valores percentuais da frequência com quem os Pais e os Avós jogavam JT.....	144
Figura 8.6. Valores percentuais dos 10 JT mais praticados pelas Crianças e dos 10 JT mais ensinados pelos Pais e Avós.....	145

Figura 8.7. Valores percentuais dos 10 brinquedos que as Crianças têm e dos 10 brinquedos que os Pais e Avós tinham.....	147
Figura 8.8. Valores percentuais de brinquedos comprados para as crianças..	148
Figura 8.9. Valores percentuais de brinquedos construídos por Crianças, Pais e Avós.....	148
Figura 8.10 Valores percentuais de brinquedos construídos com ajuda.....	149
Figura 8.11. Valores percentuais de pessoas que ajudaram as Crianças a construir os brinquedos	150
Figura 8.12. Valores percentuais dos 10 brinquedos construídos pelas Crianças, Pais e Avós.....	151
Figura 8.13. Valores percentuais de pessoas que construíram brinquedos para oferecer à Criança.....	152
Figura 8.14. Valores percentuais das pessoas que construíram brinquedos para lhe oferecer.....	152
Figura 8.15 Valores percentuais dos brinquedos construídos para a Criança.....	153
Figura 8.16. Valores percentuais de Pais e Avós que guardam brinquedos da infância.....	154
Figura 8.17. Valores percentuais dos 5 brinquedos guardados pelos Pais e pelos Avós.....	154
Figura 8.18. Valores percentuais das primeiras cinco justificações dos Pais e Avós para guardar brinquedos	155

Figura 8.19. Valores percentuais de Pais e Avós que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras.....	156
Figura 8.20. Valores percentuais de justificações de Pais e Avós para considerarem importante as Crianças conhecerem as brincadeiras.....	156
Figura 8.21. Valores percentuais das memórias que Pais e Avós guardam dos Jogos Tradicionais.....	158
Figura 8.22. Valores percentuais dos 10 JT mais conhecidos pelas Crianças e dos 10 JT mais praticados pelos Pais e Avós.....	160
Figura 8.23. Valores percentuais de quem ensinou as crianças, os pais e os avós a jogar JT.....	161
Figura 8.24. Valores percentuais de com quem as Crianças jogam, e com quem os Pais e os Avós jogavam JT.....	162
Figura 8.25. Valores percentuais de com quem as Crianças jogam, e com quem os Pais e os Avós jogavam JT.....	163
Figura 8.26. Valores percentuais da frequência com quem os Pais e os Avós jogavam JT.....	164
Figura 8.27. Valores percentuais dos 10 JT mais praticados pelas Crianças e dos 10 JT mais ensinados pelos Pais e Avós.....	165
Figura 8.28. Valores percentuais dos 10 brinquedos que as Crianças têm e dos 10 brinquedos que os Pais e Avós tinham.....	167
Figura 8.29. Valores percentuais de brinquedos comprados para as crianças	168
Figura 8.30. Valores percentuais de brinquedos construídos por Crianças, Pais e Avós.....	168

Figura 8.31 Valores percentuais de brinquedos construídos com ajuda.....	169
Figura 8.32. Valores percentuais de pessoas que ajudaram as Crianças a construir os brinquedos.....	169
Figura 8.33. Valores percentuais dos 10 brinquedos construídos pelas Crianças, Pais e Avós.....	170
Figura 8.34. Valores percentuais de pessoas que construíram brinquedos para oferecer à Criança.....	171
Figura 8.35. Valores percentuais das pessoas que construíram brinquedos para lhe oferecer	171
Figura 8.36. Valores percentuais dos brinquedos construídos para a Criança.....	172
Figura 8.37. Valores percentuais de Pais e Avós que guardam brinquedos da infância.....	172
Figura 8.38. Valores percentuais dos 5 brinquedos guardados pelos Pais e pelos Avós.....	173
Figura 8.39. Valores percentuais das primeiras cinco justificações dos Pais e Avós para guardar brinquedos.....	174
Figura 8.40. Valores percentuais de Pais e Avós que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras.....	174
Figura 8.41. Valores percentuais de justificações de Pais e Avós para considerarem importante as Crianças conhecerem as brincadeiras.....	175
Figura 8.42. Valores percentuais das memórias que Pais e Avós guardam dos Jogos Tradicionais.....	176

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Divisão dos jogos (adaptado de Caillois, 1990, p. 57).....	30
Quadro 1.2. Classificação dos jogos Chataeu (1973).....	34
Quadro 1.3. Classificação dos jogos segundo Piaget (1975, adaptado de Resendes, 2012, p. 24).....	37
Quadro 1.4. Distinção entre jogo e desporto moderno (Silva, 2011, p. 164).....	43
Quadro 2.1. Habilidades motoras e alguns JT que visam ao seu desenvolvimento (adaptado de Dias & Mendes, 2013).....	50
Quadro 2.2. Principais características das capacidades motoras (Carvalho, Vieira, Coelho & Cruz, 1990).....	51
Quadro 2.3. Períodos óptimos para o desenvolvimento das capacidades condicionais (adaptado de Araújo, 1990 & Mitra et al., 1990).....	52
Quadro 2.4. Períodos ideais para o desenvolvimento das capacidades coordenativas (adaptado de Hirtz & Holtz., 1987, p. 87).....	55
Quadro 2.5. Definição das capacidades condicionais e exemplos de JT que visam ao seu desenvolvimento (Bragada, 2002).....	58
Quadro 2.6. Definição das capacidades coordenativas, manifestação e exemplos de JT que visam ao desenvolvimento (Bragada, 2002).....	59
Quadro 2.7. Jogo como factor fundamental para o desenvolvimento infantil, nos diferentes domínios: cognitivo, sócio-afetivo e motor.....	62

Quadro 2.8. Análise dos resultados/objectivos: intelectuais, afectivos, sociais, fisiológicos, sensoriais e motores ao nível dos Jogos Tradicionais, (adaptado de Guedes, 1980, p. 13).....	63
Quadro 3.1. Distribuição dos horários de trabalho, Lisboa de 1900 (adaptado de Gomes, 1994, p. 307).....	70
Quadro 4.1. Tipologias de transmissão cultural (adaptado de Silva, 2010, p. 221).....	88
Quadro 5.1. Jogos tradicionais como recurso interdisciplinar (adaptado de Mendes et al., 2013).....	98
Quadro 6.1. Características dos jogos tradicionais (adaptado de Bragada, 2002, p. 9).....	115
Quadro 6.2. Classificação dos jogos tradicionais (Guedes, 1980).....	126
Quadro 6.3. Classificação dos jogos tradicionais (adaptado de Ilhote,1976, in Vasconcellos, 2008, p. 55).....	127

Índice de Anexos

Anexo I Guião de Entrevista à criança	211
Anexo II Guião de entrevista à criança - Quais os jogos tradicionais que mais jogas?.....	217
Anexo III Guião de Entrevista aos pais e avós.....	227

Anexos em suporte digital

Anexo IV Encontro de gerações

Anexos V Ficha de descrição de jogos tradicionais

Anexos VI Descrição de jogos tradicionais

Anexo VII Comparação Geral

Anexo VII.1. Valores percentuais e absolutos dos JT mais conhecidos pelas crianças (questão 3).

Anexo VII.2. Valores percentuais e absolutos dos JT mais praticados pelos pais (questão 3).

Anexo VII.3. Valores percentuais e absolutos dos JT mais praticados pelos avós (questão 3).

Anexo VII.4. Valores percentuais e absolutos de quem ensinou as crianças a jogar (questão 4).

Anexo VII.5. Valores percentuais e absolutos de quem ensinou os pais a jogar (questão 4).

Anexo VII.6. Valores percentuais e absolutos de quem ensinou os avós a jogar (questão 4).

Anexo VII.7. Valores percentuais e absolutos dos locais onde as crianças jogam JT (questão 5).

Anexo VII.8. Valores percentuais e absolutos dos locais onde os pais jogavam JT (questão 5).

Anexo VII.9. Valores percentuais e absolutos dos locais onde os avós jogavam JT (questão 5).

Anexo VII.10. Valores percentuais e absolutos de com quem jogam JT as crianças (questão 6).

Anexo VII.11. Valores percentuais e absolutos de com quem jogavam JT os pais (questão 6).

Anexo VII.12. Valores percentuais e absolutos de com quem jogavam JT os avós (questão 6).

Anexo VII.13. Valores percentuais e absolutos da frequência da prática de JT dos pais (questão 7).

Anexo VII.14. Valores percentuais e absolutos da frequência da prática de JT dos pais (questão 7).

Anexo VII.15. Valores percentuais e absolutos dos JT mais praticados pelas crianças (questão 7).

Anexo VII.16. Valores percentuais e absolutos dos JT ensinado pelos pais (questão 11).

Anexo VII.17. Valores percentuais e absolutos dos JT ensinado pelos pais (questão 11).

Anexo VII.18. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos que as crianças têm (questão 8).

Anexo VII.19. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos que existiam na infância dos pais (questão 8).

Anexo VII.20. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos que existiam na infância dos avós (questão 8).

Anexo VII.21. Valores percentuais e absolutos de brinquedos comprados para as crianças (questão 9).

Anexo VII.22. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos por Crianças (questão 10).

Anexo VII.23. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos por Pais (questão 9).

Anexo VII.24. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos por Avós (questão 9).

Anexo VII.25. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos com ajuda (questão 10.2).

Anexo VII.26. Valores percentuais e absolutos de pessoas que ajudaram as Crianças a construir os brinquedos (questão 10.3).

Anexo VII.27. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos pelas Crianças (questão 10.1).

Anexo VII.28. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos pelos Pais (questão 9.1).

Anexo VII.29. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos pelos Avós (questão 9.1).

Anexo VII.30. Valores percentuais e absolutos de pessoas que construíram brinquedos para oferecer à Criança (questão 11).

Anexo VII.31. Valores percentuais e absolutos de pessoas que construíram brinquedos para lhe oferecer (questão 11.1).

Anexo VII.32. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos para a Criança (questão 11.2).

Anexo VII.33. Valores percentuais e absolutos de Pais que guardam brinquedos da infância (questão 10).

Anexo VII.34. Valores percentuais e absolutos de Avós que guardam brinquedos da infância (questão 10).

Anexo VII 35. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos guardados por Pais (questão 10.1).

Anexo VII.36. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos guardados por Avós (questão 10.1).

Anexo VII.37. Valores percentuais e absolutos de justificações dos Pais para guardarem os brinquedos (questão 10.2).

Anexo VII.38. Valores percentuais e absolutos de justificações dos Avós para guardarem os brinquedos (questão 10.2).

Anexo VII.39. Valores percentuais e absolutos de Pais que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão 12).

Anexo VII.40. Valores percentuais e absolutos de Avós que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão 12).

Anexo VII.41. Valores percentuais e absolutos de justificações de Pais porque consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão 12.1).

Anexo VII.42. Valores percentuais e absolutos de justificações de Avós porque consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão 12.1).

Anexo VII.43. Valores percentuais e absolutos das memórias que Pais guardam dos Jogos Tradicionais (questão 13).

Anexo VII.44. Valores percentuais das memórias que Avós guardam dos Jogos Tradicionais (questão 13).

Anexo VIII Comparação Específica

Anexo VIII.1. Valores percentuais e absolutos dos JT mais conhecidos pelas crianças (questão 3).

Anexo VIII.2. Valores percentuais e absolutos dos JT mais praticados pelos pais (questão 3).

Anexo VIII.3. Valores percentuais e absolutos dos JT mais praticados pelos avós (questão 3).

Anexo VIII.4. Valores percentuais e absolutos de quem ensinou as crianças a jogar (questão 4).

Anexo VIII.5. Valores percentuais e absolutos de quem ensinou os pais a jogar (questão 4).

Anexo VIII.6. Valores percentuais e absolutos de quem ensinou os avós a jogar (questão 4).

Anexo VIII.7. Valores percentuais e absolutos dos locais onde as crianças jogam JT (questão 5).

Anexo VIII.8. Valores percentuais e absolutos dos locais onde os pais jogavam JT (questão 5).

Anexo VIII.9. Valores percentuais e absolutos dos locais onde os avós jogavam JT (questão 5).

Anexo VIII.10. Valores percentuais e absolutos de com quem jogam JT as crianças (questão 6).

Anexo VIII.11. Valores percentuais e absolutos de com quem jogavam JT os pais (questão 6).

Anexo VIII.12. Valores percentuais e absolutos de com quem jogavam JT os avós (questão 6).

Anexo VIII.13. Valores percentuais e absolutos da frequência da prática de JT dos pais (questão 7).

Anexo VIII.14. Valores percentuais e absolutos da frequência da prática de JT dos pais (questão 7).

Anexo VIII.15. Valores percentuais e absolutos dos JT mais praticados pelas crianças (questão 7).

Anexo VIII.16. Valores percentuais e absolutos dos JT ensinado pelos pais (questão 11).

Anexo VIII.17. Valores percentuais e absolutos dos JT ensinado pelos pais (questão 11).

Anexo VIII.18. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos que as crianças têm (questão 8).

Anexo VIII.19. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos que existiam na infância dos pais (questão 8).

Anexo VIII.20. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos que existiam na infância dos avós (questão 8).

Anexo VIII.21. Valores percentuais e absolutos de brinquedos comprados para as crianças (questão 9).

Anexo VIII 22. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos por Crianças (questão 10).

Anexo VIII.23. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos por Pais (questão 9).

Anexo VIII 24. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos por Avós (questão 9).

Anexo VIII.25. Valores percentuais e absolutos de brinquedos construídos com ajuda (questão 10.2).

Anexo VIII.26. Valores percentuais e absolutos de pessoas que ajudaram as Crianças a construir os brinquedos (questão 10.3).

Anexo VIII.27. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos pelas Crianças (questão 10.1).

Anexo VIII.28. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos pelos Pais (questão 9.1).

Anexo VIII.29. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos pelos Avós (questão 9.1).

Anexo VIII.30. Valores percentuais e absolutos de pessoas que construíram brinquedos para oferecer à Criança (questão 11).

Anexo VIII.31. Valores percentuais e absolutos de pessoas que construíram brinquedos para lhe oferecer (questão 11.1).

Anexo VIII.32. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos para a Criança (questão 11.2).

Anexo VIII.33. Valores percentuais e absolutos de Pais que guardam brinquedos da infância (questão 10).

Anexo VIII.34. Valores percentuais e absolutos de Avós que guardam brinquedos da infância (questão 10).

Anexo VIII.35. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos guardados por Pais (questão 10.1).

Anexo VIII.36. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos guardados por Avós (questão 10.1).

Anexo VIII.37. Valores percentuais e absolutos de justificações dos Pais para guardarem os brinquedos (questão 10.2).

Anexo VIII.38. Valores percentuais e absolutos de justificações dos Avós para guardarem os brinquedos (questão 10.2).

Anexo VIII.39. Valores percentuais e absolutos de Pais que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão12).

Anexo VIII.40. Valores percentuais e absolutos de Avós que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão12).

Anexo VIII.41. Valores percentuais e absolutos de justificações de Pais porque consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão 12.1).

Anexo VIII.42. Valores percentuais e absolutos de justificações de Avós porque consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras (questão 12.1).

Anexo VIII.43. Valores percentuais e absolutos das memórias que Pais guardam dos Jogos Tradicionais (questão 13).

Anexo VIII.44. Valores percentuais das memórias que Avós guardam dos Jogos Tradicionais (questão 13).

Anexos VIII Fotos dos jogos tradicionais

Anexos XIX Ficha de Excel – Comparação geral

Anexos XIX Ficha de Excel – Comparação específica

INTRODUÇÃO

Introdução

A presença do jogo em todas as épocas e civilizações, ao longo do percurso histórico e civilizacional, confirma a sua universalidade e importância no mundo das crianças, dos jovens e dos adultos. Os jogos não conhecem fronteiras, deste modo a subida ao pau de sebo é tão popular em França, na Escócia ou na região das beiras, Ribatejo ou Algarve, em Portugal (Cabral, 1985,1990; Feio, 1985; Serra, 2001).

A maioria destas actividades lúdicas e corporais já se realizavam na Idade Média, prosseguindo sem grandes alterações até aos nossos dias, numa relação de comunhão com a natureza, no campo e nos espaços comunitários multifuncionais, como praças, o adro da igreja, a rua, as tabernas, entre outros. Das práticas lúdicas e rituais dos primeiros homens, como a luta, os lançamentos de pedras e paus, o manejo do cajado, os saltos e as corridas, surgiram os jogos de tradição ainda hoje praticados (Serra, 2001).

Os jogos tradicionais, como expressão da cultura popular e infantil, desenvolvem-se sobretudo pela oralidade, incorporando sempre criações anónimas das gerações que vão sucedendo, além das características de universalidade e tradicionalidade (Cabral, 1985,1990; Serra, 2001).

O jogo tradicional, como elemento genuíno da cultura local, como instrumento de reforço dos elos comunitários, como espelho da comunidade, para além do prazer que proporcionava aos intervenientes, a sua prática era considerada útil para a saúde do corpo e mente, e segundo Serra (2001), fundamental para a preparação das ocupações laborais da comunidade (agrícolas, pastoris e algumas artes e ofícios de tradição).

O mundo sofreu, em relativamente pouco tempo, mudanças políticas, económicas e principalmente sociais, ao nível dos contextos de vida das crianças e jovens. Num tempo de mudança vertiginosa, assiste-se a alterações significativas nas formas de jogar e de brincar, e nos espaços e tempos de jogo.

O processo de mudança que o mundo do digital, da internet e a acção aculturadora da televisão fez despoletar, alterou de alguma forma a paisagem que durante anos se manteve inalterada. Do estímulo ocasional passou-se a uma hegemonia do estímulo organizado, como são exemplo as práticas de lazer institucionalizadas, para além do tempo escolar, como são exemplo as aulas de dança, a prática de futebol, as aulas de música, entre outras, em clubes desportivos ou associações (Neto, s/d).

As crianças vivem o seu quotidiano com uma “agenda” preenchida e repetitiva. Como afirma Neto (1995), o tempo livre das crianças, aparecem cada vez mais ocupados com actividades, que acabam por estandardizar o seu quotidiano, esquecendo o risco, a aventura fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Um outro factor é a “quase” ausência de mobilidade, isto é, as possibilidades de acção das crianças tende a ser cada vez mais reduzido. As ruas, como um espaço, também de jogo, é hoje, consequência da densidade populacional, do aumento do tráfego automóvel, da insegurança, da violência, etc., um espaço quase interdito, para a prática de actividades verdadeiramente livres, e espontâneas. Apesar de ser mais evidente em meios urbanos, também se verifica em espaços rurais. *“A cultura de rua é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, nomeadamente em experiências de jogo informal e decisivas nas aquisições motoras, perceptivas e sociais”* (Neto, s/d, p.2).

Sabe-se, hoje, que com os avanços científicos e tecnológicos, isto é, a produção das novas tecnologias adaptadas à produção, tem como reais consequências o aumento da produção, e a redução da mão-de-obra. Tem-se verificado nestes últimos anos um aumento exponencial do desemprego, talvez, a face mais preocupante da profunda mudança tecnológica e social que estamos a viver (Umbelino, 1996).

Reforçando esta ideia, Serra (2001), refere que, o advento da industrialização levou à transformação dos processos de trabalho agrícola e à sua mecanização progressiva, provocando transformações profundas nas sociedades rurais com consequência imediata na prática dos jogos tradicionais.

Com a industrialização, segundo Estanque (2005), o lazer sofreu profundas alterações. Verifica-se um choque entre o padrão de vida socialmente adquirido ao longo dos anos, e um novo padrão cultural. “*Os costumes tradicionais desgastam-se, o valor de cada comportamento mede-se por referência às formas de actuação dos outros homens, promovendo-se a comparação e a homogeneização...*” (Gomes, 1994, p. 302).

Tem-se hoje a noção exacta que da grande panóplia de jogos tradicionais antigos, muitos não resistiram a esta vaga uniformizadora da modernidade, orientada para a igualização dos usos, gostos e necessidades que os depreciou e remeteu para o arquivo do passado. A sua relação com o trabalho, com a natureza, e com a festa, assim como, o facto de apresentarem particularidades locais, aliado à sua simplicidade, criatividade, espontaneidade e liberdade são factores que os distanciam dos desportos, como práticas sistematizadas, de rendimento e regulamentadas (Serra 2001; Bragada, 2002).

Como referimos muitos dos jogos tradicionais provêm de práticas laboriosas, mormente as rurais, *“embora alguns apresentem uma estrutura compósita, com elementos provindos da imaginação estimulada em tempo de lazer, e outros, mormente os caracteristicamente infantis, tenham muito a ver com a fantasia desencadeada por processos inconscientes”* Cabral (1995, p. 12).

“O jogo popular é uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular”, (Cabral, 1985, p.7) que urge preservar, preservação essa que conjugue o passado com o presente e concomitantemente acompanhe o movimento progressivo da história. É sabido que as crianças e os jovens sempre brincaram e sempre irão continuar a fazê-lo, hoje de forma um pouco diferente do que faziam.

Por crer que um dos caminhos possíveis é a consideração dos jogos populares e/ou tradicionais em ambiente educativo, por estes se constituírem como uma actividade rica para o desenvolvimento psicomotor e integral da criança (Cabral, 1985, 1998; Friedmann, 1995; Bragada, 2002; Dias & Mendes, 2010).

Estes jogos além de constituírem práticas precursoras de alguns desportos, como o caso do disco numa relação com o malhão, o jogo da bilharda com o críquete, podem também proporcionar uma especialização em determinado Desporto (Cabral, 1985; Bragada, 2002; Serra, 2007).

A escola deve fazer parte dessa construção histórica, comprometendo-se com o resgate desses valores culturais, proporcionando a prática de actividades que levem os alunos a reflectirem sobre a cultura popular, seja ela comunitária ou incorporada de outras culturas, vivenciando esses jogos para melhor compreensão do mundo que o rodeia (Cabral, 1985, 1998).

Resgatar esses jogos dentro da escola, é propiciar o resgate de nossa cultura tradicional ou popular. A Escola, e como refere Saviani (1983, citado por Piccolo, 2009, p. 14) *“representa certamente a instituição mais frequentada de todo o planeta, pois quase todo o mundo passa pelo seu interior nas sociedades modernas, sejam elas desenvolvidas ou subdesenvolvidas”*. A Educação Física escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para a vivência de práticas corporais, consubstanciado no seu objecto de estudo que se manifesta na cultura corporal.

Na escola actual, o que se verifica é o privilégio dos saberes conceituais, logo um só tipo de articulação com o mundo, como refere Brach (2003, p.167), *“uma só forma de comunicar com o mundo”*. É importante que a instituição escolar, também dê espaço a outras linguagens, como a arte e o movimento.

Que os professores de Educação Física, de acordo com os programas escolares, organizem, para além do modelo competitivo, que nos é hegemonicamente transmitido pela cultura dominante, solidificado no desporto, como a ginástica, o voleibol, o basquetebol, o andebol e o futebol, etc., é também importante que se atribua essa mesma relevância aos jogos tradicionais (Cabral, 1985, 1998).

É fundamental que os conteúdos dos mesmos sejam seleccionados, considerando a memória lúdica da comunidade onde o aluno vive. É preciso que essas práticas sociais, tenham significado para aquele que as realiza (Cabral, 1985, 1998; Marcelino, 2000).

Como refere Cabral (1985, p.37), *“O ensino para ser eficaz e coerente, há-de enraizar-se na cultura da comunidade onde é ministrada”*. O jogo tradicional tem um papel importantíssimo de vínculo de retorno às origens, retractando os modos de ser, os traços distintivos

da comunidade que o pratica, numa simbiose entre o passado e o presente. O jogo deve ser um dos pilares da pedagogia escolar, principalmente neste nível de ensino, na medida em que as crianças são os guardiões da cultura lúdica, e seria difícil ou impossível contrariar os gostos destas (Cabral, 1985, 1990; Serra, 2001).

Por conseguinte, o jogo tradicional (infantil), faz parte do quotidiano escolar de qualquer criança, quando não os fruem através de uma pedagogia orientada, numa relação pedagógica professor/aluno, fazem-no sem qualquer influência exterior, isto é, sem interferências de um qualquer adulto (Serra, 2001).

Reforçando esta ideia, Friedmann (1995), refere que as crianças aparecem como transmissoras da cultura lúdica, ajudando a explicar o facto de os jogos tradicionais terem sobrevivido por séculos e de serem semelhantes em todo mundo. Para o autor, os jogos tradicionais valem como forma de lazer, mas também e sobretudo como elemento enriquecedor da personalidade e uma actividade por excelência no desenvolvimento da motricidade infantil. *“Entender os jogos tradicionais como forma de vida quer nas crianças em que ele é actividade dominante, quer nos adolescentes e adultos em que vai da projecção de trabalho ao divertimento, parece ser ideia a sustentar”* (Cabral, 1985, p.10,11).

A importância pedagógica dos jogos tradicionais, como expressão da cultura comunitária, não só para as crianças e jovens, mas também para os adultos, poderia ou deveria ser condição suficiente, para que se lhe atribuíssem maior importância em contexto educativo, o qual representa um património e legado cultural que devem ser preservados ao longo dos tempos (Vasconcelos, 1989, Guedes, 1989, 1991, Dias et al., 2010).

O seu elevado interesse cultural, recreativo, social e educacional, justifica que sobre estas práticas lúdicas se dedique maior atenção, não permitindo que a nova civilização tecnológica as remeta para os arquivos da história.

“Se os jogos tradicionais têm força para atravessar o tempo e o espaço, porque tão poucos conseguem atravessar os muros das escolas?” (Vasconcellos, 2008, p. 49).

Os jogos tradicionais e/ou populares, como expressão da cultura corporal comunitária, têm perdido alguma notoriedade e expressão. O objectivo deste trabalho é identificar os jogos, brinquedos e brincadeiras, a partir dos testemunhos de várias gerações de atores sociais (avós, pais e crianças), tendo em vista a sua recuperação e o resgate destas manifestações sociais, com o intuito de as manter vivas, fazendo parte do nosso quotidiano.

CAPÍTULO I – JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

1.1. Jogo: conceito e construção histórica

Pelas oportunidades que proporciona à criança, quer como veículo de educação, quer como forma de apropriação do real e como forma de vida, e por todo o seu potencial construtivo pode-se dizer, sem medo de incorrer em erro que brincar/jogar é coisa séria (Rosa, 2002).

O jogo é um fenómeno difícil de explicar, tal a variedade de situações que encerra, basta para isso, considerar a variedade dos fenómenos denominados por “jogo”. Por este motivo, o jogo tem sido assunto de estudo de muitos pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento, pedagogia, filosofia, psicologia, antropologia, entre eles, Titiev (1963), Broguère (1998), Kishimoto (2001), Marcelino (2002).

Quando nos referimos ao conceito de jogo cada um pode entendê-lo de diferentes formas, tal a pluralidade de “actividades” a que podemos significar por jogo, como jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, entre outros. No faz-de-conta, a situação imaginária marca forte presença; no jogo de xadrez, regras standardizadas permitem o movimento das peças (Kishimoto, 2001).

Apesar de terem denominação de jogo, apresentam especificidades diferentes, é esta variedade de fenómenos considerados “jogo” que torna difícil elaborar uma definição que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas (Kishimoto, 2001).

O jogo apresenta-se como uma noção aberta, polissémica e por vezes ambígua, por conseguinte, longe de ser um conceito construído, devido ao conglomerado de significações a ele atribuídos. Neste sentido, Broguère (1998), aponta três níveis de “significação”: 1) jogo enquanto resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto

social; 2) jogo como estrutura, um sistema de regras; e 3) jogo entendido como o material necessário à sua própria realização, um objecto.

No primeiro caso, o jogo enquanto resultado de um sistema linguístico, este assume o sentido que cada sociedade lhe atribui, isto é, dependendo do lugar, da época, os jogos adoptam significações distintas. O jogo é visto como fonte de expressão do uso quotidiano, pressupondo que todo um grupo social o entende, compreende, fala e pensa da mesma forma, por meio da linguagem (Kishimoto, 2001).

O mesmo não se passa com o vocabulário científico que designa jogo enquanto *“actividade lúdica, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objectivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em circunstâncias, de participar no jogo”* (Brougère, 1998, p. 14).

Os meninos indígenas que atiravam, com arcos e flechas, hoje aparecem como brinquedos, na cultura indígena, representavam instrumentos para a arte da caça e pesca, o divertimento natural era imitar gente grande, não eram mero passatempo, mas permaneciam no limiar do trabalho ou tarefa educativa de preparo para a vida adulta. O significado atribuído a este comportamento, que pode ser visto como jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado que a sociedade lhe atribui (Kishimoto, 2000; 2001).

Se em tempos passados o jogo era considerado algo inútil, coisa não séria, com o “despoletar” do conceito de infância, algo que vai ganhar formato no período moderno, no Renascimento, o jogo aparece como algo sério e veículo tão inesgotável quão imprescindível para o seu processo formativo (Kishimoto, 2000; 2001; Vasconcellos, 2008; Silva, 2010).

Em suma, o jogo adquire a conotação, imagem que um contexto social lhe atribui, sem se essa sociedade se “desenlace” dos seus valores, modos de vida e de suas crenças (Kishimoto, 2001).

No segundo caso de significação, o jogo como um sistema de regras, que permite identificar, diferenciar cada modalidade de jogo (Kishimoto, 2001).

As regras são condição importante para a formação do conceito de jogo, e a sua não-aceitação, *transgressão provoca a sua derrocada*. “*O jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça* Huizinga (2000, sp)”.

Por fim, o último nível de significação, o jogo enquanto objecto, material de jogo, tal como os jogos de tabuleiro, no qual o jogo se materializa nas peças que serão utilizadas na sua prática, ou no jogo de rodar o pião, materializado no objecto empregado para a brincadeira, o pião (Kishimoto, 2001).

A constatação dessa polissemia, permite pelos exemplos, citados acima, uma primeira compreensão do jogo em cada contexto social, como um elemento que se transforma, possuindo características próprias dependendo do local onde é praticado, quer pelos instrumentos que o caracterizam, pelas regras que o identificam, pelas formas de jogar, assim como, pelas diferentes nomenclaturas (Kishimoto, 2001; Okamoto, 2011).

O jogo teve, através dos tempos concepções e funções diversas para o ser humano, pelo menos até à Revolução Romântica, séc. XIX (Kishimoto, 2001).

A partir do Renascimento, o jogo e a criança caminham juntas, fixa-se a imagem da criança, período a que Kishimoto (2001, p. 28), designa de “*compulsão lúdica*”, a brincadeira quando desenvolvida

livremente pela criança, tem efeitos positivos na esfera cognitiva, nomeadamente na aprendizagem de conteúdos escolares, e também na esfera social e moral.

Por um longo período de tempo, desde a antiguidade greco-romana, o jogo era visto como recreação, aparecendo como um restaurador de energias despendida por uma ou várias actividades unilaterais, que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Kishimoto, 2001).

Fazemos parte de uma sociedade que valoriza sobretudo o trabalho, nele incluído o trabalho escolar - a linguagem linear a razão. O movimento humano, característica marcante da infância, está apenas autorizada a manifestar-se no tempo e espaço do recreio, como tal, a escola, valoriza apenas uma das esferas de actuação humana – o trabalho neste caso o escolar (Marcelino, 2002; Bracht, 2003).

O tempo e espaço de recreio escolar funcionam como, um tempo para extravasar energias, folgar o corpo, arejar o espírito, ou como restaurador, não muito longe da concepção de jogo observada na antiguidade, fundamental para preparar a criança para um trabalho “mais sério”, a preparação para a vida adulta (Marcelino, 1995).

Períodos houve, também que durante a Idade Média, o jogo era visto como uma actividade não-séria, pela sua associação aos jogos de azar (Kishimoto, 2001).

Por tudo o que patenteámos, a presença do jogo encontra-se presente em todas as sociedades e culturas, no mundo das crianças, dos jovens e adultos, confirmando o seu carácter de universalidade, sendo este um bom indicador da importância que sempre lhe foi outorgada (Serra, 2001).

Huizinga (2000, sp) defende que “o jogo é mais antigo que a cultura (...), pois pressupõe sempre a sociedade humana, (...) acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até à fase de civilização em que agora nos encontramos”, atribuindo-lhe um significado que ultrapassa o prazer físico ou biológico (como jogar para descarregar as tensões, ou como um restaurador de energias, etc.) e, psicológicos (como recorrer ao jogo para observar e analisar comportamentos humanos).

Portanto, o jogo não se restringe apenas a um fenómeno fisiológico ou reflexo psicológico, pois todo jogo possui uma função significativa, isto é todo jogo encerra um determinado sentido, que cada sociedade lhe atribui (Huizinga 2000).

O jogo é um fenómeno cultural, que antecede a própria cultura, nesta dupla unidade jogo/cultura, é ao jogo que cabe a primazia, a cultura não nasce do jogo, mas no jogo. “A cultura surge sob a forma de jogo, ela é como que “jogada” (...) em suas fases mais primitivas a cultura possui um carácter lúdico, (...) segundo as formas e no ambiente de jogo” (Huizinga, 2000, sp).

Huizinga (2000) aponta as seguintes características do jogo: como uma actividade livre, voluntária, se imposta deixa de ser jogo, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida corrente, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de uma maneira intensa e total.

A existência de regras é uma característica marcante, são as regras que conduzem o jogo, e Huizinga (2000) defende que num mundo circunscrito pela actividade, isto é, praticada dentro de limites temporais e espaciais próprios são as regras que determinam o que é lícito o que não é ilícito. É uma actividade desligada de todo e qualquer interesse

material, com a qual não se obtém qualquer lucro, com tendência a rodearem-se de mistério e segredo.

Huizinga (2000), também aborda as relações entre jogo e festa e constata estreitas relações entre os seus elementos constituintes, ambos implicam a eliminação da vida quotidiana, o predomínio da alegria, limitados no tempo e no espaço e em ambos encontramos uma combinação de regras estritas com liberdade.

Para Huizinga (2000), entende o jogo como uma actividade livre, circunscrita a determinados tempo e espaços, sujeita a regras precisas, imutáveis e inquestionáveis, aceites por todos os intervenientes, provido de um fim em si mesmo, o prazer como seu distintivo e exterior à vida quotidiana.

Enquanto jogo é visto por Huizinga (2000) como um fenómeno sociocultural, anterior à cultura, relacionando-o com as várias actividades do homem (direito, guerra, economia, filosofia, o conhecimento e a arte), Caillois (1990) seguindo a mesma linha de estudos, interliga jogo e cultura, afirmando que o espírito do jogo é essencial à cultura, embora no decurso da história, os jogos e brinquedos sejam os resíduos dessa cultura, portanto, considera ser menos relevante investigar quem precedeu quem, mas antes entender as relações de interdependência entre o jogo e a cultura.

Dessa forma, é possível compreender a sociedade a partir de seus jogos, isto é, verifica-se uma interdependência entre os jogos e as culturas, deste modo um povo ou uma civilização pode ser caracterizada pelos seus jogos, *“de tal maneira que um jogo (...) pode servir para definir alguns dos seus traços morais ou intelectuais, fornecer (...) sua descrição e contribuir para a tornar mais verídica, ao acentuar os perfis*

daqueles que se dedicam a esse jogo” (Caillois, 1990, p. 102), como tal fundamentais para a formação da personalidade humana.

De acordo com Piccolo (2008) é perfeitamente inconcebível, do ponto de vista sociológico, que o jogo anteceda a própria cultura, como afirma Huizinga, na sua obra *Homo Ludens*, e avança um novo olhar, afirmando que jogo é produto, manifestação e criação da cultura humana e nunca o contrário.

Os jogos possuem uma intenção civilizadora, eles ilustram valores morais e intelectuais de uma dada cultura, contribuindo para os determinar e desenvolver (Caillois, 1990).

A grande família dos jogos, é composta por variadíssimos e múltiplos tipos: jogos de sociedade, de destreza, de azar, de paciência, etc., distinguindo-se da vida comum, e sem consequências para esta. Ao jogo, opõem-se ao carácter sério do *“trabalho, tal como o tempo perdido se opõem ao tempo bem entregue”* (Caillois, 1990, p. 9).

Assim como Huizinga (2000) afirma que as regras são uma das principais características para o conceito de jogo, Caillois (1990, p. 11) *“destaca que todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é jogo e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”*. Qualquer desobediência às regras implica na destruição da actividade, *“porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve obedecer-se às regras do jogo”* (Huizinga, 2000, sp).

Os jogos não são actividades que preparam para uma profissão definida, só aparentemente antecipam as actividades do adulto, assim, um rapaz que brinca com o cavalinho ou locomotiva não se prepara para ser cavaleiro ou maquinista Caillois (1990).

Por tudo o que expusemos acima, Caillois (1990) descreve o jogo como uma actividade:

1. Livre: se o jogador fosse a ele obrigado, deixaria de ser jogo e passaria a ser trabalho
2. Delimitada: circunscrita no espaço e tempo, rigorosa e previamente determinada;
3. Incerta: o resultado e o seu desenrolar não pode ser obtido previamente
4. Improdutiva: não se produz qualquer tipo rendimento, seja mental ou físico.
5. Regulamentada: sujeita a regras imperativas e precisas, que suspendem as da vida comum.
6. Fictícia: mutação da realidade acompanhada de uma consciência específica, em relação à vida normal.

Estas duas últimas características do jogo, regulamentada e fictícia, encontram-se em clara oposição, em Caillois (1990, p. 29) “*os jogos não são regulamentados e fictícios. São, antes, ou regulamentados ou fictícios.*”

Kishimoto (2001) refere um novo elemento introduzido por Caillois (1990), a natureza improdutiva do jogo, isto é, pelo jogo a criança, não pode criar nada, o resultado da actividade lúdica não aponta para um produto final, seja habilidade mental ou física.

A criança no seu acto de brincar não procura de forma alguma a aquisição de qualquer tipo de competências seja mental ou motora (Kishimoto, 2001).

Conforme Neto (1997, p. 21) “*o jogo define-se como um processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos.*”

O jogo constitui-se numa actividade fundamental para qualquer criança, quase tão importante para a sua “*sobrevivência*”, como o ar que respira (Cabral, 1985, 1991), é como refere Chataeu (1975, p. 18) “o centro da infância” e é através do jogo que as crianças recorrem para interiorizarem o seu meio físico e social, ou seja, a criança aprende o funcionamento do próprio envolvimento, considerando lugares por onde passa e joga com os amigos (Neto, 2000).

Chataeu (1975), também aponta algumas características do jogo, como sendo uma actividade séria, possuindo regras severas, constitui-se como um mundo à parte, um universo diferente, logo circunscrito a um tempo e espaço próprio.

Embora, o prazer seja um distintivo do jogo, há autores como Vygotsky (1984, citado por Kishimoto, 2001), que afirmam que o jogo nem sempre possui essa característica, porque, na busca do objectivo da brincadeira, comporta fadigas, esgotamento, há esforço e desprazer.

Nos jogos de primeira infância, são as crianças que criam as próprias regras (implícitas), na realização das suas actividades lúdicas, à medida que se vai desenvolvendo, há uma modificação, predominam as regras explícitas (Vygotsky, 1984, citado por Bomtempo, 2001).

Em síntese os autores analisam pontos comuns que interligam a grande família dos jogos (Kishimoto, 2001):

1. Regras (implícitas ou explícitas);
2. Liberdade de acção do jogador, caso contrário é trabalho ou ensino;
3. Circunscrito a um tempo e espaços determinados (exterior à vida comum); eliminação da vida quotidiana.

4. Prazer como distintivo do jogo, mas também desprazer; futilidade, o “não sério”.

1.2 O brinquedo e brincadeira

Após termos analisado o conceito de jogo, suas características e classificação, analisaremos as distinções entre jogo, brinquedo e brincadeira.

A tríade, jogo-brinquedo-brincadeira, nem sempre se apresenta na literatura científica de forma diferenciada, verificando-se o uso indiferenciado para idênticas significações. O brinquedo tanto pode ser objecto, como jogo ou ainda divertimento de criança, configurando uma brincadeira; a brincadeira tanto pode ser um jogo e um jogo configurar uma brincadeira (Kishimoto, 2001; Marcelino, 2002; Silva, 2010).

O vocábulo “brinquedo”, enquanto objecto, é sempre suporte de brincadeira, não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, possui uma dimensão material, cultural e técnica. Supõe uma relação íntima com a criança e uma indiferenciação quanto ao seu uso, ou seja, ausência de um sistema de regras quanto à sua utilização (Brougère, 1998; Kishimoto, 2001).

A boneca, o mais universal de todos os brinquedos, é (era) feita pelas crianças ou pelos seus familiares mais próximos. A partir de vários materiais: de trapos, papelão, etc., permite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até à realização do simbólico (brincadeiras do faz-de-conta), evocando aspectos da realidade (Amado, 1992; Brougère, 1998; Kishimoto, 2001).

Esta não é uma visão linear para todas as sociedades, enquanto facto social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe

atribui, conforme os seus valores e modos de vida. Utilizando o mesmo “objecto” a boneca, esta é para uma criança que brinca de “filhinha”, um brinquedo, mas para certas tribos indígenas, é símbolo de divindade e de adoração (Kishimoto, 2001).

Os jogos enquanto material, (xadrez, damas, cartas, pião), ao contrário, implicam, de uma forma explícita ou implícita, o desempenho de certas habilidades pré-definidas no próprio material, e também, o uso frequente de regras (Brougère, 1998; Kishimoto, 2001).

Sobre a relação entre jogo e brincadeira, importa analisar o que diferencia uma acção lúdica, como jogo ou como brincadeira. Para Brougère (1995, pp. 99-100) *“a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”*.

Através da brincadeira simbólica a criança aprende a reconhecer as características essenciais do acto de brincar: o seu carácter fictício, a troca de papéis, a repetição (não há alteração da realidade, podendo voltar-se sempre ao início) e a necessidade de acordo prévio entre parceiros, sobre códigos que indicam que se trata de uma brincadeira, é um período caracterizado pelo símbolo, para um tempo subsequente em que irá imperar a regra e as relações colectivas (Porto, 2008).

Brincadeira, para Pimenta (1997, p.20) é *“cultura, tomada no seu sentido social, é entendida como (...) um conjunto de leis, regras formais ou informais que estabelecem uma espécie de contrato social”*, é também em torno da regra que Brougère (1995), faz a distinção entre jogo e brincadeira.

Assim, como as regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, usando o mesmo objecto (baralho de cartas) podemos jogar sueca ou “bisca dos nove”, também, estas fazem a diferenciação entre jogo e

brincadeira. Enquanto no jogo as regras, pré-existem, ou seja, são absolutas e não permitem discussão, na brincadeira, são produzidas à medida que o acto de brincar se desenvolve, verificando-se uma espécie de contrato social, um acordo prévio entre os jogadores, e só tem valor se for aceite por todos (Brougère, 1995; Pimenta, 1997; Kishimoto, 2001; Huizinga, 2000; Silva, 2010).

Uma outra distinção, entre jogo e brincadeira, (Cabral, 1985, p. 18) *“joga-se quando se pode ganhar ou perder; brinca-se quando este não é o desfecho, tendo em vista apenas o prazer e o divertimento”*.

Em síntese, o que se verifica é que existe uma simbiose perfeita entre criança, brinquedo e brincadeira e não se fundem com o jogo (Kishimoto, 2001).

1.3 Brinquedo como objecto de cultura

O brinquedo é uma porção de cultura deixada à criança moderna, pelas sucessivas gerações que as precederam, é seu semelhante no acto de brincar (Bomtempo, 2001).

Assim, como o jogo existiu em todos os tempos e em todas as épocas, é natural que se encontrem brinquedos em todos os tempos e civilizações. É possível perceber a sua existência, em civilizações que remontam à antiguidade, através de vestígios, pinturas, baixos-relevos, textos que os evocam ou em sepulturas. Nos túmulos egípcios, têm-se encontrado uma grande variedade de brinquedos, como são exemplo, a boneca, crocodilos de madeira, o pião, soldadinhos de madeira policromada, etc. (Bandet & Sarazanas, 1973; Sousa, 1987).

Os brinquedos, parceiros de brincadeiras, são tão antigos quanto o é a espécie humana. Criança, brinquedo e brincadeira são indissociáveis,

durante grande parte de todo o período infantil, e como salienta Pimenta (1997), não é tanto o jogo a estratégia fundamental, mas o brinquedo e principalmente o brincar.

A história do brinquedo permite perceber, que os brinquedos tradicionais populares, eram peça do processo de produção que estava intimamente ligado à família, ligava pais e filhos. Neste sentido, Amado (2002, p. 192), define-os como, *“material lúdico, manufacturado pela própria criança ou pelos seus amigos ou familiares mais próximos e que fazem parte das tradições locais”*.

A maioria, desses brinquedos, resultantes da produção doméstica, ainda hoje fazem as delícias das crianças (Porto, 2008; Silva, 2010).

A natureza constituía-se como a grande “ludoteca” como os seus variados recursos naturais: a madeira, ossos, tecidos, sementes, folhas das árvores, flores, palha, argila, animais, água, fogo, terra e o ar, etc., usados na produção doméstica do brinquedo, e concomitantemente, a criança tinha em suas mãos a possibilidade de criar um mundo diferente, explorando, interrogando e manipulando o que encontra à sua volta (Amado, 1992; Silva, 2010).

Através do uso, do fabrico e da acção lúdica o brinquedo tradicional popular, oferece (ia) à criança, um progressivo domínio sobre as coisas, proporcionando a conquista do Mundo, permitindo a aquisição de diferentes aprendizagens como a capacidade andar, através do carro de rodas, do andador, do arco e gancheta, e das andas, etc., estimulando e apoiando o desenvolvimento psicomotor e brincadeiras como o arco e flecha e a fiska, surgem, como outra forma de apropriação do mundo, a caça, e pesca, nas sociedades primitivas, visavam à satisfação de necessidades, e por outro lado, fundamentais ao conhecimento dos

materiais e da natureza, proporcionado assim a iniciação simbólica à sobrevivência (Amado, 1992).

A boneca, como brinquedo estimula o amor e a afetividade, o telefone de cordel, e a própria palavra como brinquedo (trava-línguas, contos, lengalengas, etc.), úteis para a aquisição da memória, exercitação da linguagem. O pião, entre outros que poderiam servir de exemplo, apresentam-se como imprescindíveis à obtenção de convenções e regras sociais (cooperação, respeito pelo adversário e árbitro, etc.), e, o carro de bois, simbolizando o aprendizado da vida de trabalho no mundo rural, brincando (Amado, 1992).

O brinquedo, tem um papel importante na socialização da criança (Amado, 1992), e “*o indivíduo é tanto mais autónomo quanto mais plenamente socializado estiver*” (Dubet, 1996, citado por Silva 2010, p.55).

Como salienta Benjamim (1984, citado por Amado, 1992, p. 412), “*originariamente os brinquedos de todos os povos descenderam da indústria doméstica*”.

Mas o brinquedo, não tem de passar por um processo de transformação, artesanal ou industrial ou mesmo de uma produção doméstica, para se transformar em brinquedo de criança. Como refere, Pimenta (1997, p. 11) “*um brinquedo pode ser qualquer coisa – e aqui reside o seu maior fascínio*”. Uma pedra pode se transformar numa nave espacial; uma caixa de sapatos pode ser um automóvel, ou uma casa de bonecas; um ramo de uma árvore pode ser uma floresta assombrada, etc.

Para o bebé o adulto é seu primeiro brinquedo, é através dessa interação, que o bebé constrói uma imagem de si e do Mundo (Kishimoto, 2010).

Em todo este percurso, importa enaltecer, que o que possibilitou identificar o brinquedo como objecto infantil, remonta ao período romântico, século XIX, que reconhece a infância como fase específica de vida, com suas características e necessidades (Kishimoto, 2001; Porto, 2008; Vasconcellos, 2008).

Entre as antigas concepções, a criança era percebida, com uma visão negativa, os bebés eram considerados sem espírito, pelo que era comum a representação do bebé e da criança como um homem em miniatura, como seres inacabados, sem nada de específico e de original, sem valor positivo. Concepção, que não reconhecia a especificidade infantil, como ser portador de uma natureza própria que deve ser estimulada e desenvolvida (Pimenta, 1997; Kishimoto, 2001; Porto, 2008).

Do reconhecimento da especificidade da criança, resultam uma série de consequências que merecem algumas considerações (Pimenta, 1997; Porto 2008).

1. A produção de brinquedos deixa de ser resultado do processo de produção doméstica de pais, filhos e familiares, para passarem a ser comercializados, levando à sua produção em série, e concomitante industrialização;
2. O adulto antes parceiro de brincadeira, a uma época em que a criança passa a brincar sozinha;
3. O brinquedo fica sujeito às leis de mercado, orientado pelo lucro, a televisão, como forma de divulgação, aparece como meio para atingir esse fim, chegando ao seu consumidor, a criança;
4. Até aqui, os adultos escolhiam os brinquedos que ofereciam às crianças, agora são elas que passam a escolher que brinquedos querem ganhar.

Tal como, o jogo, os brinquedos, são um espelho que reflecte uma sociedade, definem uma cultura, são veículo de comunicação entre gerações, de troca de saberes e experiências, assumindo diferentes significados e valores, variando com o tempo e contextos (Amado, 1992; Porto, 2008).

“Daí que fazer a história dos jogos e brinquedos seja de algum modo fazer a história dessa comunidade” (Sousa, 1987, p. 63).

1.4 Classificação dos jogos

De início deparamo-nos com uma multiplicidade de fenómenos denominados por jogos, o que provoca no investigador o “desânimo”, na busca de uma classificação que melhor os possa organizar, nas suas categorias bem definidas (Caillois, 1990).

Neste entendimento, iremos apresentar algumas classificações, baseadas em alguns autores clássicos, como, Caillois, Chataeu, Huizinga, Piaget e Parten.

Para Caillois (1990), o jogo é classificado segundo a atitude dos jogadores e a sua natureza ou vocação social, e separá-lo desse contexto é, de alguma forma, contribuir para o arruinar quanto à sua natureza. Este autor começa por dividir o jogo em dois grandes polos completamente antagónicos, numa das extremidades encontramos um princípio comum a diversão, a turbulência, o imprevisto e a despreocupada expansão, a que designa por *paidia*; e os que estão sujeitos a regras convencionais, imprecisas e incomodas, criando incessantes obstáculos, com o propósito de dificultar o objectivo desejado, que representa o *ludus*.

Para uma melhor visualização das características gerais do jogo passaremos a descrever as principais características de cada um dos quatro componentes, Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx:

1. Agôn: os jogos aparecem sob a forma de competição, numa ambiência competitiva que se quer idêntica, isto é, são criadas, artificialmente, situações ideais e igualitárias para que os contendores se defrontem em condições ideais. Mas “uma igualdade absoluta nunca é inteiramente realizável” (Caillois, 1990, p. 34), estará sempre dependente das contingências do meio. O agôn, reivindica a responsabilidade individual, abandonando o jogador aos seus próprios recursos, implicando treino apropriado, disciplina, perseverança, e vontade de vencer, no propósito de demonstrar a sua própria superioridade.

O agôn, manifesta-se em competições desportivas, jogos colectivos e individuais.

2. Alea: apresenta-se em clara oposição ao agôn, na medida em que, o jogador aguarda, passivamente as imposições da sorte, a força do acaso e do destino e elimina o trabalho profissional (o treino). Determinados jogos combinam o agôn e alea (dominó, o gamão e a maioria de jogos de cartas), na conjugação da sorte com o mérito pessoal “Na alea, o jogador conta com tudo (...) excepto com ele próprio” (Caillois, 1990, p. 47).

O alea é representado na nossa sociedade pelos jogos de azar, como os jogos, de dados, a roleta, o cara ou coroa, o bacará, a lotaria, etc.

Os jogos de azar, são apenas realidades humanas, “os animais, demasiado dominados pelo imediato e demasiado escravos dos seus impulsos, não seriam capazes de imaginar um poder abstracto e

insensível, a cujo veredicto se submeteriam, por diversão e sem reagir” (Caillois, 1990, p. 38).

Quadro 1.1. Divisão dos jogos (adaptado de Caillois, 1990, p.57).

	AGON (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
PAIDIA ↑ algazarra agitação risada Papagaio «solitário» Paciências Palavras cruzadas ↓ LUDUS	corridas lutas etc. não regulamentadas atletismo boxe bilhar esgrima damas futebol xadrez competições desportivas em geral	lengalengas cara ou coroa apostas roleta lotarias simples, compostas ou transferidas	imitações infantis ilusionismo bonecas, brinquedos máscara disfarce teatro artes do espectáculo em geral	«piruetas» infantis carrocel balouço valsa volador atracções das férias sky alpinismo acrobacias
N.B. – Em cada coluna vertical os jogos são classificados aproximadamente numa ordem tal que o elemento paidia é sempre decrescente, enquanto que o elemento ludus é sempre crescente				

3. Mimicry: os jogadores despojam-se da sua própria personalidade, fazendo crer a si e aos outros que são outra pessoa, têm de se “travestir, de por uma máscara, fazer um personagem” (Caillois, 1990, p. 40). Máscara e disfarces fazem parte do corpo, não são “só” adereços fabricados. Nas crianças este jogo caracteriza-se pela imitação do adulto.

Os aspectos fundamentais desta classe de jogos são a mimica e o disfarce e a não submissão às regras imperativas e precisas que se verifica no jogo, apesar de, apresentar todas as outras características do

jogo (liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitado).

Mimicry, não apresenta qualquer relação com a alea, embora não esteja excluída a sua componente de agôn, as grandes manifestações desportivas são palco de manifestações de mimicry, o simulacro é transferido dos actores para os espectadores: “não são os atletas que imitam, mas sim os assistentes” (Caillois, 1990, p. 42).

4. Ilinx: aborda os jogos que assentam na busca da vertigem, e que gozam do poder de destruir, por mais efémero que seja, a “constância” da vida, infligindo ao corpo uma espécie de espasmo, de transe que afasta o jogador da vida comum. É um tipo de jogos que podem ser encontrados tanto nos homens como nas crianças, assim como, nos animais.

Importa ressaltar e segundo Piccolo (2008), que, não foi tanto a descrição das várias características dos jogos, analisadas anteriormente, que se encontra a maior contribuição para as áreas da Educação e da Educação Física, mas, sim, no carácter inovador adoptado na classificação dos jogos surgidos durante o desenvolvimento das mais diversas sociedades e culturas humanas.

O jogo ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, é pelo jogo, que a criança, se engrandece, desenvolvendo as funções latentes (p. ex. inteligência, cooperação, a sociabilidade, etc.). Estudar o desenvolvimento da criança “*sem fazer caso do jogo, seria esquecer um impulso irresistível pela qual a criança talha a sua própria estátua*” (Chataeu, 1975, pp. 16-17), tanto mais que, o ser mais bem dotado é aquele que mais joga.

O jogo é, assim, a “vida” da criança, desempenhando, o papel que o trabalho resgata no adulto. O prazer moral de um adulto ao superar os seus desafios, suas conquistas do mesmo modo a criança se torna maior com os seus êxitos lúdicos”, preparando a idade adulta (Chataeu, 1975).

O autor, classifica os jogos em, jogos sem regras e jogos regulados ou com regras, que segundo Chataeu (1975) resulta da evolução do jogo através do tempo, das idades.

Os jogos sem regras, são realidades tanto nos humanos, (jogos do bebé) como nos animais, ao passo que os jogos regulados ou com regras são exclusivamente humanos.

Os primeiros anos da infância (nascimento até aos 2 anos, aproximadamente) são, ocupados pelos jogos sem regras, puramente funcionais. Nesta fase a criança executa gestos espontâneos, na qual obtém o máximo de prazer, (bate com o pé no carrinho, agarra objectos e deixa-os cair, faz “telintar” qualquer brinquedo, etc.), repetindo-os várias vezes, processo a que Chataeu (1975, p. 22) designa de “reacção circular”.

Nos jogos hedonísticos, a criança procura obter prazer, um prazer sensorial, através de sensações auditivas e tácteis, nos jogos com o novo, as crianças manifestam faculdades que não existem no animal, a criança provocará o novo, alterando mais ou menos os seus gestos, o prazer sensorial dá lugar ao prazer de um acto. *“O que agrada à criança é menos o resultado em si mesmo que o facto de que foi ela quem produziu esse resultado”* (Chataeu, 1975, p. 22).

Cada actividade, cada gesto, concorre para desenvolver uma função, como a linguagem, a locomoção, afirmação de si, a sua personalidade.

Entre os jogos com regras ou regulados (2 aos 11 anos, aproximadamente) podemos distinguir os jogos de imitação, de construção, os jogos de regra arbitrária, os jogos sociais, os jogos de proeza e os jogos do grupo organizado (jogos tradicionais), fundamentais para o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e da interajuda (Chataeu, 1975).

Os jogos de imitação, aparecem depois do segundo ano, são os jogos favoritos das crianças. Numa primeira fase reportam-se ao ambiente familiar, com os jogos da mãe e da filha, do merceiro, etc., mais tarde (rapazes 7 a 8 anos), as imitações terão outro carácter, jogam a fazer de vários animais, de comboio, de automóvel, etc. Os jogos de imitação, evoluem para uma organização do grupo, quarta infância, nos quais cada criança tem um papel a desempenhar (Chataeu, 1975).

Com os jogos de construção (2 a 4 anos), as crianças já não representam/imitam, só modelos concretos (humanos, animais e situações do meio físico e social) há lugar para os esquemas puramente abstractos, como por exemplo, o quadrado, a linha ou o círculo (Chataeu, 1975).

Nos jogos de regra arbitrária, que surgem pouco antes do fim da idade pré-escolar e o início da idade escolar, a criança durante as actividades lúdicas, pode criar regras novas, libertando-se assim, tanto dos esquemas concretos da imitação como dos esquemas abstractos, dos jogos de construção (Chataeu, 1975).

Os jogos de proeza ou de habilidade, (dos 7 aos 11 anos), surgem como jogos em que a criança procura através do jogo uma prova que lhe permita afirmar o seu EU, verificando-se antes, um prazer moral como prova do seu valor, de conquista, de auto-afirmação, em detrimento do prazer sensorial (Chataeu, 1975).

Quadro 1.2. Classificação dos jogos Chataeu (1973).

Jogos sem regras Idade (0 aos 2 anos aproximadamente)	Jogos regulados ou com regras Idade (2 aos 11 anos aproximadamente)
Os jogos sem regras são realidades tanto nos humanos (bebé), como nos animais; 1. Jogos puramente funcionais Os primeiros a aparecer na infância (jogos de bebé), correspondem a gestos espontâneos, repetindo-o várias vezes “reacção circular”. ex.: bate com o pé no carrinho, agarra objectos e deixa-os cair, etc.,) 2. Jogos hedonísticos Tem como finalidade o próprio prazer do funcionamento, através de sensações auditivas e tácteis, ex.: faz “telintar” qualquer objectos, etc. 3. Jogos com o novo Caracterizam-se por manifestarem condutas que não existem no animal. ex.: exploração do próprio corpo e de outrem, jogos com areia e animais, etc.	Caracteriza-se especialmente por condutas humanas; Os jogos regulados procedem de um desejo de afirmação; 1. Jogos de imitação Numa primeira fase reportam-se ao ambiente familiar (2 aos 4 anos); ex.: jogos da mamã, do merceiro, etc. A partir dos 7 a 8 anos, os rapazes imitam modelos humanos, ex.: imitam animais, carros, motos, etc. Evoluem, quarta infância, para os jogos de organização do grupo. 2. Jogos de construção Surgem as primeiras representações abstractas (2 a 4 anos), não imitam, assim só modelos concretos (humanos e animais) ex. :jogar com cubos, etc. 3. Jogos de regra arbitrária Surgem entre o fim da idade pré-escolar e o início do 1.º ciclo; A Criança durante as actividades cria as primeiras regras; 4. Jogos sociais Início dos jogos em grupo (a partir dos 7 anos) 5. Jogos de proeza Promovem a afirmação do EU, mostrar o seu valor, sobretudo nos rapazes; Anunciam os desportos individuais, quando atingem uma organização rudimentar. 6. Jogos de grupo organizado (jogos tradicionais) a partir dos 10 anos Anunciam os desportos colectivos; Afirmação social, através dos jogos colectivos (mata e polícias e ladrões).

Quando estes jogos, de carácter social, atingem uma organização rudimentar, dão lugar aos jogos de competição, como são exemplo os desportos individuais (Chataeu, 1975).

O fim da infância, (a partir dos 10 anos), anuncia os jogos de grupo organizados, os jogos tradicionais, que vão dar origem aos jogos de competição colectiva, verificando-se uma *“tendência infantil de se afirmar num molde social, no início da quarta infância. A passagem dos jogos de imitação individual às cerimónias do fim da infância dá testemunho do mesmo processo de socialização”* (Chataeu, 1975, p. 166).

Ao classificar os diversos jogos, Chataeu (1975) analisa o aparecimento e a evolução dos impulsos infantis e, também as regras do jogo.

“Com o jogo, começa o Homem. (...) é pelo jogo que ressuma toda a parte da Humanidade, é pelo jogo que essa Humanidade se desenvolve” Chataeu (1975, p. 176).

Para Huizinga (2000) o jogo é mais antigo que a própria cultura, é pelo jogo que a sociedade se desenvolve, destacando assim, o carácter básico do jogo na cultura. Em suas fases mais primitivas, mesmo nas actividades que visam à satisfação das necessidades vitais, como a caça, pesca, etc. a cultura surge como forma de jogo.

Parten (1932, citado por Dias et al. 2012), elabora uma classificação de jogo, a partir da observação de crianças do pré-escolar, dos 2 aos 5 anos, do ensino regular americano.

O autor reconheceu 4 tipos de jogo, fundamentado a sua classificação, através da participação social, a saber:

O jogo individual (dos 2 aos 3 anos aproximadamente), desenvolve-se no início da idade pré-escolar, e nele a criança comporta-se de uma forma independente, integrando diferentes actividades.

No jogo paralelo (dos 3 aos 4 anos aproximadamente), a criança joga de forma independente, isto é, isolada sem contacto como os outros mas, imitando as suas acções.

O jogo associativo (dos 4 aos 5 anos aproximadamente). Nesta fase as crianças jogam e relacionam-se com os seus pares mas, não submetem a sua vontade ao interesse do grupo, o que se verifica é o aumento de identificação com um grupo, nascendo assim os jogos sociais.

O jogo cooperativo (dos 5 anos em diante). Neste período, a criança “descobre” a actividade organizada, distingue papeis, coopera com os seus pares, com vista a um objectivo comum.

Com o avançar da idade as práticas deixam de ser do tipo não-sociais (Individual e paralelo), para se transformarem, com o avançar da idade, do tipo sociais (associativo e cooperativo).

Se Parten (1932, citado por Dias et al., 2012), apresentou uma classificação de jogo a partir da participação social, Piaget (1975), propõe uma classificação dos jogos infantis e a sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem (Quadro 1.3).

Piaget (1975), observa ao longo do período infantil três classes de jogos: o jogo de exercício ou sensório-motores, o jogo simbólico e o jogo de regras, analisando-os dentro de uma perspectiva genética, observando as diversas fases do seu aparecimento, num percurso que vai do puro prazer, satisfação das necessidades básicas, até ao momento em que a criança se submete às regras implícitas ou explícitas das brincadeiras.

Os jogos de exercício ou sensório-motores, (18 primeiros meses de vida, aproximadamente) é o primeiro tipo de jogo que aparece no desenvolvimento da criança, fundamental, pois é nesse período que a

criança começa a explorar o mundo, começa a conhecer seus sentidos, sensações e movimentos. Esses exercícios lúdicos, que constituem a forma inicial do jogo da criança, *“somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento”* (Piaget, 1975, p. 144).

Quadro 1.3. Classificação dos jogos segundo Piaget (1975, adaptado de Resendes, 2012, p. 24).

Classificação do Jogo Jean Piaget (1975) (Ponto de vista das estruturas mentais)		
Jogo de Exercício ou Sensorio-motor Idade (o aos 2 anos)	Jogo Simbólico Idade (2 aos 7 anos)	Jogo de Regras Idade (7 aos 11 anos)
• É o primeiro a aparecer na criança numa fase pré-verbal; • Não apresenta qualquer técnica particular; • Tem como finalidade o próprio prazer do funcionamento; • Não altera as estruturas existentes, daí não passa por aprender uma nova conduta; • Caracteriza-se especialmente por condutas animais	• Surge na criança a partir dos dois anos; • A criança elabora uma representação de um objecto ausente; • A maioria dos jogos são sensorio motores. • Caracterizados pela ficção mental; • Possibilitam a interiorização e imitação	• O jogo de regras supõe as relações sociais e interindividuais; • As regras são impostas pelo grupo (geralmente); • Implica um sentido de regularidade; • Resulta da organização colectiva das actividades lúdicas

São jogos que não são específicos dos primeiros anos, reaparecem durante a infância e com frequência também na idade adulta. Com o aparecimento da linguagem, os jogos de exercício diminuem.

São classificados em duas categorias: puramente sensorio-motores e os referentes ao pensamento. Os jogos referentes ao pensamento, que não são simbólicos e consistem em exercer, certas

funções, como por exemplo: combinações de palavras, perguntar por perguntar etc. Alguns exemplos: O que é isso? – É um curral. – Por quê? – É uma casa de vacas. – Por quê? ...

Piaget, (1975) subdivide os jogos de exercícios puramente sensório-motores em jogos de exercícios simples, de combinações sem finalidade e de combinações com finalidade.

Através dos jogos de exercícios simples, as crianças, limitam-se a reproduzir uma conduta, adaptada a um fim utilitário, retirando-a do seu contexto e repetindo-a com o único prazer de exercer seu poder (apanha pedras para atirá-las numa poça de água, rindo muito; encher um balde com areia, vira-o, desfaz o bolo com a pá e recomeça, durante cerca de uma hora, etc.

Nos jogos das combinações sem finalidades, a criança não se limita a exercer actividades já adquiridas, passando a construir com elas novas combinações, porém sem finalidade prévia, estimulados pelo contacto com material novo, destinado quer à diversão (bólingue, berlinde, pela, etc.), quer à construção (cubos, ábacos, etc.).

Quanto aos jogos das combinações com finalidade, são actividades lúdicas que não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, como acontece nos jogos simbólicos e de regras. Quando aos jogos de exercício sensório-motor se atribuem finalidades, este transforma-se nas seguintes situações: se acompanhados de imaginação representativa, defletem ao jogo simbólico; socializa-se e envereda pelo jogo de regras; se conduzem a adaptações reais, e sai do domínio do jogo e entra no domínio da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre os dois extremos.

Os jogos simbólicos, (dos 2 aos 6 anos), surgem com o aparecimento da representação, da imitação e da aquisição sistemática da linguagem.

Com a imaginação simbólica, a criança ultrapassa a fase da simples manipulação, passa a “interessar-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evoca-las” (Piaget, 1975, 156).

A criança faz uso da imaginação, explicando a realidade de uma forma simbólica, isto é, com o surgimento da representação e da linguagem, o faz-de-conta, permite não só a entrada no mundo imaginário (representação de papéis), resolve seus conflitos, seus medos, seus sonhos, como também, a adoção de regras implícitas que se materializam nos temas da brincadeira (Kishimoto, 2001).

À medida que a criança cresce, e se adapta à realidade física e social, denota-se um enfraquecimento do simbolismo lúdico, daí resultam três razões (Piaget, 1975):

1. A primeira diz respeito ao conteúdo do simbolismo, o símbolo é usado para “metamorfosar” a realidade de uma forma prazerosa, por meio da compensação, da realização dos desejos, da liquidação de conflitos ou mesmo, simplesmente, de continuação da vida real. Mas com o desenvolvimento, a criança começa por prestar atenção ao seu círculo social, onde se torna mais igual (muitas superiores), a vida então oferece-lhe meios de compensar, liquidar, etc., em muitos casos onde o jogo era indispensável.
2. A segunda razão, a criança descobre o conceito de regras, através do simbolismo compartilhado (actividades em grupo), engendrando-se a transformação dos jogos de ficção em jogos de regras.

3. Por último, com o crescimento da criança, à uma diminuição do jogo, em geral, e não só o simbólico. A criança vai-se tornando cada vez mais exigente nos casos do simbolismo (4 aos 7 anos), há a vontade de a criança querer reproduzir os seus símbolos, tornando-se estes cada vez mais imitativos. Por esse motivo o jogo simbólico se integra ao exercício sensório-motor ou intelectual e se transforma, em parte, em jogos de construção.

Aos jogos simbólicos sobrepõem-se, no decurso do desenvolvimento, uma terceira categoria, os jogos com regras ou regulamentados, que se constituem a partir dos 7 aos 11 anos aproximadamente (Piaget, 1975).

Piaget (1975) defende que o jogo de regras marca a transição da actividade individualizada para a actividade socializada, que se manterá durante a idade adulta (por exemplo, o desportos, xadrez, jogos de cartas, etc.).

Piaget (1975), distingue quanto ao tipo de regras propriamente ditas, dois tipos, as transmitidas, isto é, os jogos de regras que se tornaram “institucionais”, transmitidos de gerações anteriores como são exemplo, os jogos do berlinde, cabra cega, etc., e as regras espontâneas de natureza contratual e momentâneas, nestas não se verifica a pressão dos mais velhos sobre os mais novos, mas permanece quase sempre uma relação entre iguais, dimanam da socialização, quer dos jogos de exercícios simples, quer mesmo dos jogos simbólicos.

Pelo apresentado até o momento, inferimos que não existe uma teoria completa e única sobre o jogo, mas que todas nos fornecem informações que contribuem para compreendermos um pouco mais sobre o nosso objecto de estudo.

1.5 Jogo e Desporto numa perspectiva de complementaridade.

O jogo é festa, convívio, naturalidade o Desporto é trabalho, máxima performance (Feio, 1989).

Como já tivemos oportunidade de referir neste trabalho, os jogos tradicionais pelas suas características, estão muito mais associados aos jogos que ao desporto.

Durante vários séculos, o desporto resumia-se à prática de jogos tradicionais, regulamentados de acordo com as tradições locais, e estruturalmente ligados às sociedades rurais. Os desportos, salvo raras excepções, mais não são do que práticas lúdicas tradicionais transformadas. Como refere Serra (2001, p.16) estas “*práticas corporais, jogos e divertimentos constituem os caboucos da História do Desporto*”, isto é, os jogos de tradição são a base cultural sobre a qual o desporto de fundamentou.

É numa perspectiva de complementaridade, (Serra 2004) e não de oposição, que a relação entre o jogo e o desporto assenta, contrariando assim, alguns estudiosos, que referem que os jogos tradicionais pela sua simplicidade, aleatoriedade e grande variabilidade, são um exercício mais adequado ao mundo rural e o desporto, normalizado, selectivo e tutelado a única realidade adequada ao meio urbano.

O processo de “desportivização” conduziu necessariamente à necessidade de racionalizar, regulamentar, estandardizar e tutelar práticas corporais caracterizadas por alguma rusticidade e grande variabilidade. Foi necessário garantir a uniformização do jogo, para que pudesse ser jogado para além do nível local, como prática pronta a jogar (Serra, 2001, 2005).

A revolução industrial veio criar um conjunto de condições materiais, sociais, económicas favoráveis ao desenvolvimento do desporto. Nas sociedades pré-industriais a gestão natural do tempo inscreve-se nos ciclos naturais das estações e dos dias, depressa deu lugar a uma perspectiva economicista, passando o tempo a ser medido ao segundo, por processos físicos e mecânicos (Dumazedier, 1979; Serra, 2001).

O desporto moderno não se apresenta, como um espaço fora da história mas, como um fenómeno inserido nas organizações sociais que o expressão (Marivoet, 2002).

No século XIX, inspirado no modelo inglês do “*sport*”, verifica-se a introdução em Portugal, de diversos modelos gímnicos, mas sobretudo, uma “nova” forma de encarar o exercício físico ao ar livre. Concomitantemente, as práticas lúdicas ancestrais foram cedendo o seu lugar a práticas mais apelativas, padronizadas, “*prontas a jogar e de tamanho único*” (Serra, 2001, p.15), adequadas aos centros urbanos.

O desporto moderno possui assim características distintivas que têm origem nos envolvimento sociais e culturais criados pelo desenvolvimento da civilização industrial. Assim, “*o desporto, como uma instituição social própria das sociedades industriais, tende a complexificar-se, e progressivamente vai adquirindo as conotações de toda a sociedade burocratizada, racional, formalizada, hierárquica, tecnicamente eficiente e fortemente comercializada*” (Pearson, 1989, citado por Soares, 2007, p. 5)

O distanciamento entre os jogos tradicionais e o desporto tem vindo a acentuar-se. Enquanto o desporto continua a sua caminhada apoteótica os jogos de tradição, que se praticavam nas aldeias, vilas e

idades começaram a perecer, resistindo apenas alguns, ainda, nos meios rurais.

Serra (2001), ao carácter de unicidade das regras do desporto, contrapõem-se a diversidade dos jogos tradicionais, no tempo e no espaço.

Quadro 1.4. Distinção entre jogo e desporto moderno (Adaptado de Silva, 2011, p. 164).

CARACTERÍSTICAS	Jogo	Desporto
Tempo	Vivenciado	Cronometrado/Pontuação
Regras	Construídas	Universais
Espaços	Adaptados	Uniformes
Materiais	Variados/ várias utilidades	Específicos
Número de participantes	Modificado com a necessidade	Imposição

O clima de liberdade que caracteriza estas práticas corporais permite que se estabeleça, um contrato lúdico, admitindo-se usualmente, a prévia discussão dos regulamentos a adoptar, o uso de materiais, o tipo de pontuação, pormenores permitidos e interditos, assim como, a participação de pessoas de diferentes capacidades.

Os jogos tradicionais são portanto uma prática pouco selectiva, isto porque, todos os intervenientes podem participar, num clima de inclusão, o que raramente encontramos no desporto (Serra, 2005).

No desporto moderno, o que se constata, é o afastamento da maioria da população da sua prática, convertendo-a em mera espectadora. No desporto, não há lugar para os inaptos, para os menos hábeis.

Como referimos, no modelo desportivo, as regras são imutáveis e inquestionáveis, em contraponto, nos jogos de tradição, pode-se discutir,

a título individual ou no seio dos grupos as normas a serem escolhidas e adaptadas no momento.

Como salienta Serra (2001), uma outra diferença marcante entre os jogos tradicionais e o desporto, está na base dos materiais que utilizam. Nas práticas lúdicas de tradição, a maioria dos materiais utilizados encontram-se facilmente na natureza. Como salienta Cabral (1985, p.24), “os jogos surgem também em estreita ligação com os materiais que a civilização vai pondo à disposição da criança...” como são exemplo o jogo das caricas e a corrida de pneus.

Enquanto, nos desportos está patente uma tecnologização crescente das práticas, com recurso a materiais, equipamentos e aparelhos cada vez mais sofisticados, apresentando características únicas quanto ao tamanho e *design* (Constantino, 1993).

À assimetria dos espaços (dimensões e formas dos campos), ao número de contendores (desigualdade de efectivos) nos jogos tradicionais, opõe-se o desporto. Neste, é expurgada toda e qualquer variabilidade, evitando-se assim qualquer situação paradoxal. Procura-se, portanto a simetria, quer quanto ao número de participantes quer quanto à dimensão dos campos, de acordo com as instituições tutelares as Federações Nacionais e Internacionais (Serra, 2001; 2005).

Nos jogos de tradição, a medida do tempo processa-se de forma natural, o jogo termina quando os intervenientes forem eliminados, quando a maioria o entender ou a pontuação for atingida, durando quase sempre o tempo do prazer que proporciona. Nos desportos, pelo contrário, o seu término é sempre determinado de forma quantitativa, o resultado foi atingido, quando, for alcançado um total de pontos, o percurso e ou o tempo for cumprido (Cabral, 1985; 1998; Bragada, 2002; Serra, 2001, 2005).

O desporto, que não é mais do que um jogo transformado, consequência da revolução industrial, como já tínhamos aludido, tem vindo a despojar-se das suas primitivas características, lúdicas e festivas. Hodiernamente, o primado do resultado, do rendimento e os elevados valores materiais, e de prestígio do desporto, estão distantes do clima de convívio, de simplicidade, da vivência e prazer em que decorrem os jogos tradicionais (Cabral, 1985, 1998; Serra, 2001).

Como salienta Cabral (1985, p. 12) “ *a simplicidade e a rudeza de processos mantêm-se no jogo popular, enquanto no jogo de alta competição o fim que era prazer voltou a ser meio – de atingir a fama, fortuna.*”

Os jogos, não estão subjugados a qualquer obstáculos institucionais, (tutela federativa ou associativa), assim os seus traços mais marcantes, a criatividade, a diversidade, a espontaneidade, a autenticidade, a simplicidade e a liberdade, opõem-se à rigidez táctica, ao adestramento do treino, à estereotipia das respostas motoras, com o propósito exclusivo de atingir o máximo rendimento possível, por parte dos praticantes (Bragada, 2002; Serra, 2001).

Segundo, Serra (2005) indica que o processo de institucionalização e de transformação, deve ser considerado, como um novo caminho, e não como o aniquilamento total, das práticas lúdicas de tradição, transmitidas de geração em geração.

Com efeito, os jogos tradicionais e os desportos, possuem virtualidades próprias, sendo considerados actividades extraordinariamente ricas para o desenvolvimento integral das crianças, e para a recreação de adultos e idosos. É sobretudo, nestas faixas etárias e populações desfavorecidas, crianças, idosos e populações rurais, que os jogos de tradição encontram o seu campo mais fértil.

Para Serra (2001, 2005), o jogo e a festa, são hoje actividades cada vez mais em desuso, nas grandes urbes e vilas em todo o mundo, urge a necessidade de os urbanizar, logrando assim, proporcionar aos indivíduos, situações e comportamentos que lhes permitam a libertação momentânea da rotina. O desenvolvimento harmonioso do cidadão, poderá ser conseguido através da complementaridade entre os jogos de tradição e o desporto.

Nos grandes eventos “desportivos”, é reservado quase sempre um lugar de subalternidade, ou em casos mais graves a omissão, aos jogos tradicionais, relativamente aos desportos, contribuindo para o distanciamento entre estas práticas culturais, não se privilegiando assim a necessária complementaridade (Serra, 2005).

O que se pretende, não é a negação do Desporto, mas sim, de procurar que uma coisa não implique a extinção da outra (Prista, 1989).

Em suma, as manifestações lúdicas e festivas, como elementos propiciadores da identidade cultural, da coesão social, como criação comunitária e profundamente enraizados com as culturas locais, impedem, deste modo, que os indivíduos se sintam “identificação cultural”. (Cabral, 1985, 1990; Feio, 1985; Serra, 2001, 2005).

CAPÍTULO II – JOGO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1 Capacidades motoras, psicomotoras e sociomotoras, desenvolvidas nos jogos tradicionais

Vários autores como Chateau (1975), Guedes (1980, 1989; 1991), Cabral (1985), Vasconcelos (1989), Friedman (1995), Piccolo (2008), enaltecem o valor educativo e socializador dos jogos tradicionais.

Nesta perspectiva, Guedes (1980), ao considerar os jogos tradicionais como meio educativo, a autora defende que os factores educáveis são de ordem motriz, psicomotora e sociomotora.

Os jogos tradicionais são na sua maioria actividades que geram intensos comportamentos motores, com uma grande variedade de contactos corporais, praticados sob um cenário lúdico e numa verdadeira interdependência com a cultura, como refere (Guedes, 1991, p.11) “...*com a chancela do meio que os envolve*”.

O jogo aparece umbilicalmente ligado ao povo, cuja identidade cultural se encontra através dos jogos e brinquedos por eles criados Vasconcelos (1989), sendo os jogos factores e imagens de cultura, em certa medida uma civilização pode ser caracterizada pelos seus jogos (Caillois, 1990).

As acções e reacções das crianças, cujas interacções corporais fazem mergulhar os praticantes em mundos de comunicação diferentes, com situações de comunicação e de contra comunicação e cujas influências educativas, e de acordo com Guedes (1991) resultam das situações motoras destes jogos, condicionadas ao tipo de espaço aonde se desenrolam, ao estilo de comunicações que suscitam, aos modos de cooperação e de oposição que desencadeiam, e às tarefas sociomotoras que propõem.

A importância do desenvolvimento das capacidades corporais das crianças, apresenta um sem número de benefícios, especialmente, ao nível do aperfeiçoamento desportivo, para o fortalecimento global e harmónico da personalidade, disponibilidade para os estudos, mais tarde na actividade profissional e ainda numa perspectiva de saúde e bem-estar (Mitra & Mogos, 1990; Marques, 1998).

Os JT, para além de se constituírem como valores culturais, “*propiciadores da identidade cultural*” (Serra, 2001, p. 14), são também uma excelente actividade lúdica e recreativa, que permitem o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras.

Como refere Bragada (2002, pp. 10-11), por habilidade motora entende-se “*qualquer tarefa, simples ou complexa que, por intermédio de execução, pode passar a ser efectuada com elevado grau de qualidade, podendo chegar à automatização*”.

Quadro 2.1. Habilidades motoras e JT que visam ao seu desenvolvimento (adaptado de Mendes & Dias, 2013).

Habilidades motoras	
Locomotoras	Manipulativas
Andar: Colheres, estátua, etc. Correr: Apanhada, barra do lenço, cantinhos, corrida de cântaros, corrida de cestos, pisca, etc. Saltar { Vertical: elástico, saltar à corda, etc. Horizontal: Macaca, pulo, etc.	Lançar: Acerta-acerta, argola, berlinde, bola, carolino, latas, lencinho, macaca, malha, mata, pião, etc. Agarrar: Cabra cega, tração à corda, etc. Pontapear: lata, etc.

As habilidades motoras podem classificar-se em básicas ou fundamentais (andar, correr, saltar, lançar, etc.) e específicas (saltar à corda, driblar, lançamento na passada, condução de bola, etc.).

As capacidades motoras podem ser definidas, “*como traços duradouros, herdados e relativamente estáveis, que suportam o ritmo individual em diversas habilidades motoras*” (Schmidt & Wrisberg, 2000, citado por Bragada, 2001, p. 14).

Desta definição se depreende que as capacidades motoras apresentam algumas particularidades:

1. Fundamentais para o rendimento motor;
2. Desenvolvem-se através do treino;
3. Herdadas geneticamente.

As capacidades motoras emergem na literatura científica, divididas em dois grandes grupos: 1) capacidades condicionais e 2) capacidades coordenativas (Quadro 2.2).

Quadro 2.2. Principais características das capacidades motoras (adaptado de Mendes & al., 2013).

	Capacidades Motoras	
	Condicionais	Coordenativas
Características Gerais	Determinadas pelos processos de utilização e produção de energia.	Determinadas principalmente pelos processos nervosos de orientação, regulação e controlo de movimentos.
	Força; Velocidade; Resistência e Flexibilidade	Equilíbrio; Ritmo; Diferenciação cinestésica; Orientação espacial

As capacidades condicionais efectuem-se como referem Marques (1988), Matvéiev (1986), Mitra et al. (1990), Carvalho et al. (1990), principalmente através de quatro qualidades motoras fundamentais: força, velocidade, resistência e flexibilidade.

Tal como as capacidades coordenativas, que abordaremos um pouco mais à frente, também para as capacidades condicionais, existe um período sensível, para o seu desenvolvimento (Quadro 2.3). Estes períodos são caracterizados por um aumento da capacidade de adaptabilidade a determinados estímulos, quer em facilidade na execução quer em intensidade, comparativamente a outras fases (Carvalho, 1988; Mitra et al., 1990).

Quadro 2.3. Períodos óptimos para o desenvolvimento das capacidades condicionais (adaptado de Araújo, 1990 & Mitra et al., 1990).

Capacidades condicionais	Idades															
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Velocidade																
Força																
Destreza																
Resistência																
Flexibilidade																

Os períodos em que se pode actuar favoravelmente para o desenvolvimento da velocidade e da destreza, isto porque a destreza também se desenvolve entre os mesmos limites de idade da velocidade, situa-se entre os 10-18 anos. Podendo iniciar a sua estimulação em idades inferiores, os 5-6 anos, verificando-se também um período de estagnação, entre os 13 e 14 anos, consequência da maturação sexual (Mitra et al., 1990).

As capacidades, força e a resistência, para os mesmos autores, apresentam o período óptimo para o seu desenvolvimento, entre os 9-10 anos, devendo assim, as suas formas de manifestação serem influenciadas favoravelmente. Após a maturação do organismo, atingem-se resultados máximos.

No que respeita ao aspecto terminológico, para designar a capacidade motora flexibilidade, Mitra et al., (1990), utilizam o termo “*souplesse*”, Anderson, (1980, citado por Araújo, 1990), adopta o termo “*stretching*”, por vezes são também utilizados outros termos, como, mobilidade articular, estiramento, elasticidade (Bragada, 2002).

A maioria dos autores por nós analisados, entre eles, Matvéiev (1986), Corbin & Fox (1987), Marques (1988), Araújo (1990), Bragada (2002), adoptaram o termo flexibilidade.

A idade biológica para desenvolver de uma forma maximal a flexibilidade, centra-se entre os 11-14 anos. É a única capacidade motora que pode atingir o máximo desenvolvimento durante a passagem da infância para a adolescência, observando-se a partir daí um decréscimo. Podem continuar a obter-se bons resultados, através do treino (Araújo, 1990).

Corroborando da ideia Corbin et al. (1987), defendem que as crianças deveriam ser estimuladas para a prática de exercícios que optimizem a flexibilidade durante a infância.

Como referem Mitra et al., (1990), é importante perceber quais os métodos mais adequados, os períodos de estimulação e os de relativa estagnação para a optimização das qualidades motoras. Para tal, o como referem os autores não existe limite inferior de idade para o início do desenvolvimento das qualidades motoras.

Hirtz (1986, p.27), define capacidades coordenativas como *“uma classe dos elementos das capacidades motoras da capacidade de rendimento corporal e como qualidades do comportamento relativamente estáveis e generalizadas dos processos específicos da condução motora.”*

O autor classificou as capacidades coordenativas em: capacidade de reacção, capacidade de ritmo, capacidade de equilíbrio, capacidade de orientação espacial e capacidade de diferenciação cinestésica.

O período óptimo, ou fase sensível, para o desenvolvimento das capacidades coordenativas, segundo diferentes autores, Hirtz (1986), Hirtz & Schielke (1986), Hirtz e Holtz, (1987), Carvalho (1988) e Marques (1988), corresponde ao período entre os 7 e os 10 anos, o período pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, caracteriza-se por uma fase de aquisição e consolidação de habilidades motoras básicas (não fundamentais), essenciais à vida quotidiana, como o andar, correr, saltar, lançar, trepar, girar, etc. (Bragada, 2001).

Na opinião de Hirtz, et al. (1987), o desenvolvimento das capacidades coordenativas (Quadro 2.4.), não se processa de uma forma unitária, decorrendo de uma forma diferenciada de capacidade para capacidade, dependendo de uma série de causas:

1. Exercitação quer em qualidade quer em quantidade de actividade motora;
2. Maturação acelerada do sistema nervoso central (SNC) e dos analisadores ópticos, acústicos e cinestésicos e sua concomitante estimulação;
3. Melhor assimilação de informação (10-12 anos), o que facilita a aprendizagem das habilidades motoras cada vez mais complexas (Marques, 1988).

Quadro 2.4. Períodos ideais para o desenvolvimento das capacidades coordenativas (adaptado de Hirtz et al., 1987, p. 88).

Capacidades coordenativas	Anos de escolaridade									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidade de coordenação com tempo limitado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de diferenciação cinestésica espacial e temporal	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de reacção acústica e óptima	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de ritmo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de orientação espacial	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de equilíbrio	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de coordenação com tempo limitado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de diferenciação cinestésica espacial e temporal	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de reacção acústica e óptima	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de ritmo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de orientação espacial	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Capacidade de equilíbrio	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Rapazes

Raparigas

Segundo Hirtz, et al. (1987), poderá ficar de alguma forma comprometido o desenvolvimento coordenativo-motor, fundamentalmente, a aprendizagem de novas habilidades motoras desportivas mais complexa (lançamento na passada no basquetebol ou o remate em apoio no andebol, etc.), se não forem dadas à criança a necessária estimulação, através de exercícios de coordenação

principalmente sob a forma de exercícios e jogos variados, que neste trabalho se expressão através do JT.

A importância da formação das capacidades coordenativas, nas crianças e jovens como refere Hirtz (1986), permitirá uma optimização do seu repertório motor, fundamentais para a execução de uma multiplicidade de acções de forma correcta e conveniente, na vida diária, no desporto e mais tarde no processo de trabalho.

A partir dos 11/12 anos verifica-se um abrandamento das capacidades coordenativas consequência, da maturação sexual. As raparigas atingem a maturação sexual mais cedo, 1 ou 2 anos antes, comparativamente aos rapazes, atingindo o ponto alto de desenvolvimento coordenativo mais rápido (Hitz et al., 1987).

Um segundo aspecto, que explica o abrandamento ou estagnação do desenvolvimento das capacidades coordenativas, nesta faixa etária 11/12 anos, coincide com o término do desenvolvimento morfológico do Sistema Nervoso Central e dos analisadores ópticos.

O desenvolvimento das capacidades coordenativas não se processa de uma forma unitária, já tivemos oportunidade de o referir, a diferenciação cinestésica é a capacidade que se desenvolve mais cedo, 75% do seu desenvolvimento por volta dos 18 anos, é obtido até aos 11/12 anos. As capacidades de reacção, ritmo e equilíbrio são as que se seguem, enquanto a capacidade de orientação espacial, atinge taxas de desenvolvimento óptimo, na idade correspondente ao adulto jovem. O desenvolvimento coordenativo, com ponto mais alto, é atingido por volta dos 17 e 21 anos (Hitz et al., 1987).

Segundo Carvalho (1988), das capacidades motoras, as coordenativas são as que apresentam melhores possibilidades para o seu desenvolvimento, em escalões etários mais baixos, relativamente às

capacidades condicionais. O que não impede que o desenvolvimento das capacidades condicionais, se processem em escalões etários baixos, como refere Marques (1988, p. 81), devem “de forma planeada, ser objecto permanente e contínuo nos planos de ensino ocupando nestes uma posição de acordo com a sua legitimidade social e apresentando um perfil equilibrado.

As capacidades motoras só podem ser desenvolvidas, se forem estimuladas através de exercícios que as “despertem”, na justa medida, em que, *“qualquer actividade só se desenvolve através da actividade que lhe é específica”* (Hirtz et al., 1987, p. 167).

Nos factores de ordem motora, capacidades condicionais, para o desenvolvimento da resistência e da velocidade existem uma grande variedade de jogos, como os quatro-cantinhos ou dá-me lume, o pilha, às escondidas, ao gato e o rato, à barra, e os saltos à corda, entre tantos outros (Quadro, 2.5).

Para o desenvolvimento da força, jogos como, por exemplo o bom barqueiro ou linda falua, os pontinhos, as lutas de tracção à corda, a corda queimada, o “corrupio”, e a subida ao mastro cocanha, entre outros (Guedes, 1980; Bragada, 2002).

Relativamente às capacidades coordenativas, a orientação espacial, a diferenciação quinesésica, o equilíbrio, o ritmo e a reacção, existem uma grande variedade de jogos, com inúmeras variantes para cada jogo, tais como, a malha, o chinquilha ou fito, a ferradura, a porca, a laranjinha e a raiola, e o pau-ferro, os bilros, como jogos de adultos, e o pião, a bilharda, a macaca ou caracol ou semana como jogos de criança. (Guedes, 1980; Bragada, 2002).

Quadro 2.5. Definição das capacidades condicionais e exemplos de JT que visam o desenvolvimento (Bragada, 2002).

Capacidades Condicionais	
Definição	JT que visam ao seu desenvolvimento
Velocidade Rapidez com a qual se efectuem as mais diversas acções motoras	Arco, Barra corrida, Cantinho, Coelho, Dá-me lume, Espiche, Está quieto, Gato e o rato, Lencinho da botica, Macaquinho do chinês, Mata, Porca, corrida de sacos, etc.
Flexibilidade Capacidade do organismo efectuar com grande amplitude as acções motoras	Saltar ao elástico, etc.
Força Possibilidade de o organismo levantar, transportar, empurrar, puxar pesos com base na contracção muscular.	Arranca trigo, Bom barqueiro, Braço de ferro, Burro montado, Cadeirinha, Ferro (por baixo), Ferro (por cima), Fito, Pau ensebado, Pedra, Pica burro, Pulo, Tração á corda, etc.
Resistência Eficácia, o mais constante possível, da actividade motora ao longo de toda a sua duração.	Apanhada, Escondidas, Polícias e ladrões, etc.

Guedes (1980), o jogo das andas, do arco e gancheta, e a corrida de cântaros, este um jogo, outrora, apenas jogado por mulheres, são actividades que contribuem para o desenvolvimento do equilíbrio (Quadro 2.6).

Os factores de ordem psicomotor estão relacionados com a coordenação da dinâmica geral, pois é através do jogo que a criança adquire e se adapta às diversas situações individuais e colectivas, inventa respostas, enriquece o seu vocabulário, que irá proporcionar a adaptação a cada nova realidade. Por conseguinte, é através da percepção do próprio corpo, que a criança toma consciência dos segmentos e funções corporais, originando assim, um ajustamento postural relativamente a atitudes e comportamentos. É, também através do jogo a criança aprende a situar-se e agir numa pluralidade de espaços e ritmos, adaptando a cada

nova situação, desenvolvendo a organização espaço-temporal (Guedes, 1980; Vasconcelos, 1989).

Quadro 2.6. Definição das capacidades coordenativas, manifestação e exemplos de JT que visam o seu desenvolvimento (Bragada, 2002).

Capacidades coordenativas		
Definição	Formas de manifestação	JT que visam ao desenvolvimento das capacidades
Capacidade de orientação espacial Capacidade necessária para a determinação e modificação da posição e movimento do corporal no tempo e no espaço.	Na orientação do sujeito no espaço	Cabra-cega, Botão, Saltar à corda (grupo), Espeto, Pião, etc.
	Na orientação do sujeito no campo de jogo	Cabra-cega, Saltar à corda (grupo), Gato e o rato, Mata, Cantinhos, etc.
Capacidade de diferenciação cinestésica Capacidade necessária para a realização de acções motoras corretas e económicas com base numa recepção e assimilação bem diferenciada e precisa de informações cinestésicas dos músculos, tendões e ligamentos.	Na realização de movimentos de grande precisão (em termos de direcção e regulação da força a aplicar).	Bilharda, Ferradura, Fito, Pião, Macaca, Pedrinhas, Porca, Botão, etc.
	No controlo de parâmetros dinâmicos, temporais e espaciais do movimento	Saltar à corda (individual, e em grupo), Corrente eléctrica, Burro montado, Cabra-cega, Macaca, etc.
Capacidade de equilíbrio Capacidade necessária à conservação ou recuperação do equilíbrio pela modificação das condições ambientais, que exijam pequenas alterações de plano ou situações de equilíbrio muito instável.	Equilíbrio estático	Arranca trigo, Panca, Fero (por baixo), etc.
	Equilíbrio dinâmico	Arco, Andas, Corrida de sacos, Bom barqueiro, Chicha, Macaca, Corrida de sacos, Pulo, etc.
Capacidade de reacção Capacidade necessária a uma rápida e oportuna preparação e execução no mais curto espaço de tempo, de acções motoras, através de estímulos de diferente grau de dificuldade.	De forma simples: traduz-se no tempo que medeia entre a ocorrência do estímulo e o início da realização do movimento.	Estátua, Macaquinho do chinês, Pedrinha, Gato e o rato, Bilharda, etc.
	De forma complexa: traduz-se na reacção rápida, mas optando pela acção mais adequada, de acordo com o contexto em que se encontra.	Barra corrida, Mata, Cantinho, lencinho da botica, Chicha, Corrente eléctrica; Dá-me lume, etc.
Capacidade de ritmo Capacidade necessária à compreensão, acumulação e interpretação de estruturas, contidas ou pretendidas para a evolução do movimento.	Cadência imposta do exterior (sonoro ou visual)	Danças de roda, etc.
	Cadência inerente (própria) à determinada habilidade motora	Bilharda, Espiche, etc.

Assim segundo Vasconcelos (1989, p. 44) *“os jogos têm um papel importante no desenvolvimento ontogénico da organização espacial na criança e no jovem adulto.”*

As situações sócio-motoras, englobam actividades, em grupo, o espírito de iniciativa, variadas e complexas, fundamentais para o desenvolvimento da personalidade (Guedes, 1980).

Analisámos, sobretudo, as capacidades motoras (condicionais e coordenativas), desenvolvidas pelas crianças e jovens, nos JT, na vertente motora, psicomotora e sócio-motora. A divisão que efectuamos é como refere Amado (1992), apenas didáctica, na medida em que a progressão em cada uma das vertentes do desenvolvimento, motor, social, afectivo e cognitivo é simultânea e coordenada, “numa perfeita intercomplementaridade” como afirma Guedes (1980, p. 12).

Os jogos tradicionais encerram inúmeras possibilidades, fundamentais para o desenvolvimento infantil, nos vários domínios, social, afectivo, cognitivo e motor.

O JT é um lugar privilegiado de socialização, proporcionando à criança relacionamentos sociais com colegas e amigos, permitindo o diálogo, a cooperação, a solidariedade e de inter-ajuda, assim como, um intenso intercâmbio sócio-motor, permitindo à criança realizar diversos papéis, até mesmo opostos (Guedes, 1989, 1991; Dias et al., 2012).

São práticas acessíveis a todos, permitindo a participação de quantos o desejem, pela sua simplicidade, pela utilização de meios e materiais simples, assim como, cada praticante é co-produtor do jogo. No caso dos jogos populares infantis, as crianças, acrescentam novas palavras (rimas, lengalengas, cantos, etc.) e novos pormenores às regras. Contrariamente, ao Desporto, como prática tutelada e de regras universais (Guedes, 1989).

No entanto, a maioria destas práticas lúdicas tendem a desaparecer, muitas razões poderão ser apontadas para o seu progressivo desaparecimento, como a crescente urbanização, as tecnologias de “ecrã”, a televisão, a redução cada vez maior dos espaços livres, o aumento do tráfego automóvel, a expansão das práticas desportivas institucionalizadas. Sabendo, que a participação massiva, desses jogos, dificilmente voltará acontecer, no entanto poderão coexistir com outras modalidades desportivas em contexto lectivo. Este constituirá seguramente a ser um dos caminhos, para que não se deixe cair no esquecimento, práticas lúdicas que urge preservar sob pena de nos deixarmos aculturar (Guedes, 1980; Bragada, 2002; Rodrigues et al., 2005).

Em conclusão, perante os autores analisados, consideramos que o jogo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, constituindo-se num factor essencial na maturação dos vários domínios, cognitivo, motor e sócio-afetivo (Quadro 2.7).

Como alude Bragada (2002, p.10) *“a escola pela disciplina de Educação Física, pode reavivar a maioria dos JT, integrando-os nos seus conteúdos programáticos, a par de outras actividades desportivas.”*

É nesta linha de pensamento, que este trabalho (também) se insere, na importância pedagógica dos jogos tradicionais, como expressão da cultura comunitária, não só para as crianças e jovens, mas também para os adultos, que poderia ou deveria ser condição suficiente, para que se lhe atribuísem maior importância em contexto educativo, o qual representa um património e legado cultural que deve ser preservado (Cabral, 1984, 1998; Vasconcelos, 1989; Guedes, 1989, 1991; Dias et al., 2010).

Quadro 2.7. Jogo como factor fundamental para o desenvolvimento infantil, nos diferentes domínios: cognitivo, sócio-afetivo e motor.

Domínio Cognitivo	Domínio Sócio-afetivo	Domínio Motor
Aprendizagem da linguagem através do jogo, através de verbalizações (lengalengas, canções, adivinhas, lendas, etc.), desenvolvendo a capacidade verbal. Estimula o raciocínio, através da capacidade de processar informação, resolução de problemas, desenvolvimento da imaginação, da descoberta, provocando mudanças na complexidade das operações mentais. Experiências lúdicas na infância, são fundamentais para tarefas académicas futuras.	Controlo emocional. Colaboração em grupo: valorizando a cooperação entre pares. Aceita os seus pares e suas atitudes. Relacionamentos sociais intensos: solidariedade, cooperação, inter-ajuda, etc. Intenso intercâmbio sócio-motor, permitindo à criança a realização de diferentes papéis, até mesmo opostos. Convive com as frustrações e alegrias de uma forma positiva.	Desenvolvimento das capacidades motoras, desenvolvidas através do jogo: . Coordenativas (Ritmo; Orientação espacial, Orientação cinestésica; Equilíbrio e reacção). . Condicionais (Força; Velocidade; Flexibilidade e resistência). Capacidades locomotoras: Andar, trepar, saltar (vertical e horizontal). Habilidades manipulativas: agarrar, atirar, pontapear.

Perante este cenário, Guedes (1980) declara que os agentes educativos, os “Animadores”, devem possuir um elevado reportório que origine situações diversas, contribuindo para aumentar a motivação das crianças, e que encontre, nos jogos tradicionais, os resultados/objectivos: intelectuais, afectivos, sociais, fisiológicos, sensoriais e motores que são a seguir esquematizados (Quadro 2.8).

Evitando que esta onda de mudança, remeta para o arquivo do passado, estas práticas simples e naturais, os Professores, Educadores e Animadores, dos diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino universitário, cumprem um papel importantíssimo na sua preservação, mas neste contexto e como agentes educativos, preservar implicará sempre transmiti-los e potenciá-los.

Quadro 2.8. Análise dos resultados/objectivos: intelectuais, afectivos, sociais, fisiológicos, sensoriais e motores ao nível dos Jogos Tradicionais, (adaptado de Guedes 1980, p. 13).

Jogos Tradicionais	Objectivos Resultados	Intelectuais	. solicitação da atenção da memória da imaginação da antecipação . apresentação lógica dos múltiplos dados físicos e matemáticos
		Afetivos	. motivação – manipulação dos engenhos . alegria de jogar e conseguir . gosto pelo gesto bem feito . sentido musical
		Sociais	. cooperação . adaptação ao outro, aos outros . entreaajuda . solidariedade
		Fisiológicos	. dinamismo generalizado . diversidade de acções
		Sensoriais	. solicitação do sentido táctil . coordenação das sensações visuais, tácteis e auditivas
		Motores	. desenvolvimento da direcção da coordenação da precisão da interdependência-segmentar . coordenação global . afirmação da lateralidade . facilitação da autocorreccção . adaptação continua – reacção ao imprevisto

Como afirma Cabral (1985, p. 34) “...*porque é que os jogos populares estão à margem do desporto que se pratica no ensino secundário e universitário? Porque a instrução, quanto mais elevado for o seu grau, implica a massificação, a nivelação cultural, o esquecimento e o repúdio da cultura popular?*”

CAPÍTULO III – ESPAÇOS E TEMPOS DE LAZER

3.1 Evolução das formas de tempo de livre

As primeiras referências ao fenómeno lazer remontam à antiguidade clássica, mais propriamente a Aristóteles (Umbelino, 1996; Piccolo, 2009).

Era característica das sociedades da Antiguidade Clássica, o lazer ser atributo específico de classe, verificando-se a dualidade trabalho/lazer (Gama, 1992).

Como refere Umbelino (1996), o homem grego, valorizava operações de natureza intelectual e espiritual. Para os gregos o lazer era considerado, como refere Sebastian de Gracia em Estanque (2005, p. 87), um “*estado de alma*”, que consistia no cidadão grego se sentir livre do trabalho, que era relegado aos escravos.

Em Roma predominava o conceito de descanso e da diversão, necessários para a preservação das condições de poder trabalhar, como meio de preparação para o exercício militar, isto é, o lazer apresentava-se como uma actividade com funções de recomposição e ou recuperação. Também na Roma antiga, como nos regimes totalitários ou ditatoriais do século XX, os espectáculos desportivos eram usados como mecanismo de controlo social, como forma de instrumentalização e massificação (Estanque, 2005).

“Inaugurava-se o que chamamos de política de pão e circo, uma forma de dominação e controle de massa” (Melo et al., 2003, p. 4).

A autonomização do tempo de lazer, em contraponto aos outros tempos (tempo livre e tempo de trabalho), apresenta uma face perversa, mais propriamente para a classe política, que o utilizou como arma nas suas campanhas, quer na construção de infra-estruturas, quer na propaganda política (Gomes, 1994; Umbelino, 1996; Lopes, 2005).

Segundo Rosário (1996), no caso de Portugal, nomeadamente, no período correspondente ao Estado Novo, o lazer e os tempos livres do operariado, foram alvo de moldagem e manipulação.

A Fundação para a Alegria no Trabalho (FNAT), actual INATEL - Instituto Nacional de Tempos Livres, foi criada em 13 de Junho de 1935, pelo Decreto-Lei n.º 25 485, e um dos seus objectivos afirma que: “*é preciso, através da ocupação das horas ociosas, desenvolver o seu verdadeiro aproveitamento, (...) há que evitar que o abuso da diversão exterior comprometa a coesão da célula familiar, se extravie dos seus deveres de orientação moral*” (Rosário, 1996, p. 126).

Mas apesar, desta “terapia social” como afirma Estanque (2005, p. 94), organizada para que os trabalhadores se tornem disciplinados e diligentes, as classes subordinadas não deixam de oferecer resistência.

Da referência da antiguidade clássica, passamos para uma outra etapa da história, a Idade Média. Se hoje se dedicam menos horas a práticas de índole religiosa ou de militância política, neste período histórico a influência religiosa além de centrar a vida na devoção religiosa, sublinhou a importância do trabalho. “*O trabalho enobrece o homem, o ócio não*” (Melo et al., 2003, p. 5).

A centralidade no trabalho na Idade Média, segundo Umbelino (1996), não significou o fim das práticas de lazer. Este tempo de não trabalho servia para recuperação de energias, e como refere Constantino (1993, p. 205), a capacidade de produção estaria associado a sua continuidade no trabalho.

Era característica das Sociedades Pré-Industriais, a não separação entre o tempo de trabalho e de não trabalho, isto é, não se verificava uma divisão social do tempo. Para além desta não separação, a influência da

igreja por um lado e os ritmos climáticos por outro, aparecem como elementos reguladores de tempo (Dumazedier, 1979; Serra, 2001).

Como afirma Sue (1980, citado por Gama, 1992, p. 91), o tempo “livre” integrado nas sociedades pré-industriais, era um tempo que excluía o livre arbítrio, isto é, era imposto e não escolhido. O peso dominante da igreja, e os ritmos climáticos influenciavam as pausas laborais.”

Dumazedier (1973, 1979), não considera como lazer, estas práticas, actividades, integradas das sociedades pré-industriais. Se por um lado apontam a não separação entre trabalho e não trabalho, por outro, aponta a inexistência de liberdade de escolha individual.

Todos estes factos serviram em muito os propósitos da revolução industrial. Com a Revolução Industrial, predominavam horários acima das 10 horas, atingindo nalguns sectores 13 e 14 horas. A média de horas de trabalho era de 11h30m (Quadro, 3.1). O seu valor referencial era inquestionável, ainda hoje se verifica, tanto na estruturação social como na criação do sujeito moderno (Gomes, 1994; Melo et al., 2003).

“No tempo em que Marx escrevia o Manifesto comunista um operário trabalharia cerca de 4000 horas por ano, actualmente não trabalhará mais de 1600 horas” (Constantino, 1993, p. 205).

Foi neste período da história que surgiu o que hoje denominamos por lazer, como manifestação social. O resultado das lutas operárias, especialmente a partir do século XX, forjou um novo tempo social (Dumazedier, 1973, 1979).

O que verificamos é que sempre existiu um campo relacional entre trabalho, a “actividade principal do ser humano?” e o lazer. É essa relação de complementaridade entre a actividade laboriosa e o lazer que se funda o conceito de lazer, como destacam Umbelino (1996) e Faleiros

(1980, citado por Piccolo, 2001) a relação existente entre trabalho e lazer funda-se numa convivência equilibrada e complementar e não de oposição, a um tempo de trabalho deve corresponder um tempo de não trabalho, votado a um sem número de actividades associadas à satisfação de determinadas necessidades e motivações (Figura 3.1.).

Quadro 3.1. Distribuição dos horários de trabalho, em Lisboa de 1900 (adaptado de Gomes, 1994, p. 307).

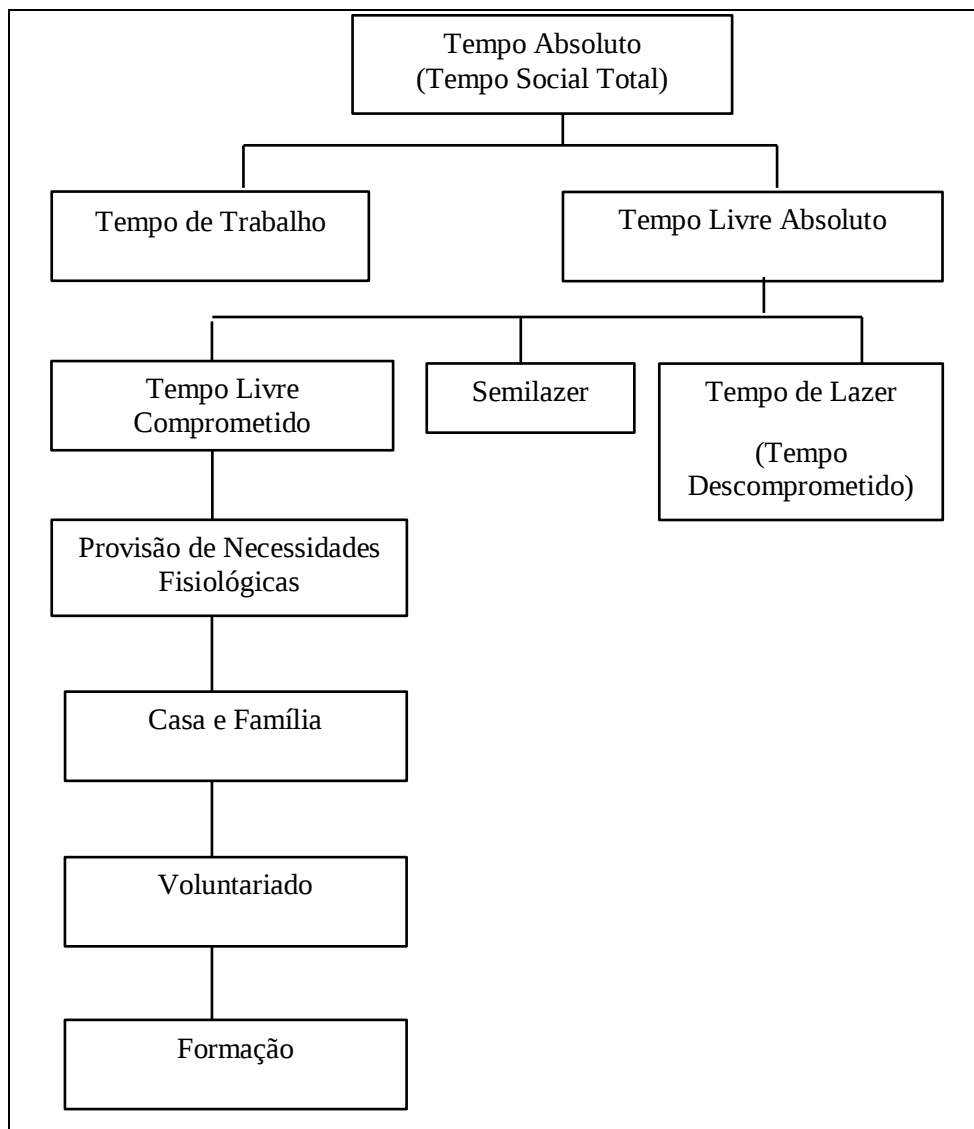
Industria	Estabelecimento comercial	Horas
Estamparia		10.30
“		10.30
“		10.00
“	G. Graham J. & C. a	12V/12I *
“	Fábrica de Algodão – xabregas	10.30
“	Centeno &	10.30
“	J. A Cambournac	11.00
“	Fábrica de Benfornoso	Sol a Sol
“	Pinto & C. A	10.00
“	Companhia de Lanifícios	Sol a Sol
“	Ramires & Ramires	9.30
Refrigerantes	Ferreira & C.A	10.00
Marcenaria	Sociedade Fabricante de Móveis	10.00
Metalurgia	Companhia Perseverança	10V/12I *
Legenda: * V- verão; I- Inverno		

O lazer é um espaço temporal de tempo disponível, na qual cada pessoa pode vivenciar, um conjunto de actividades, sejam, estas realizadas ou fruídas e sem quaisquer interesses que não os que resultem do livre arbítrio, além do prazer decorrente da situação, depois de se terem libertado de todas as obrigações profissionais, sociais e familiares (Dumazedier, 1973; Umbelino, 1996; Marcelino, 2000).

Dumazedier (1979), distingue cinco categorias, quanto ao conteúdo das actividades de lazer, baseando-se nos interesses, que no seu entender devem ser enraizados na cultura vivida, a saber, interesses

físicos, interesses práticos ou manuais, os artísticos, os interesses intelectuais e por último os interesses sociais.

Figura 3.1. Organograma do tempo (adaptado de Silva, 2010, p. 288).



No que às funções do lazer concerne, a política dos 3 D's, que correspondem segundo Dumazedier, (1973), às três funções maiores do

lazer: 1) a função de descanso, o lazer funciona como reparador das obrigações quotidianas com particular destaque para o trabalho; 2) a função de divertimento tem por principal característica o libertar da monotonia, do tédio de todos os dias, isto é, a procura de novas experiências, de fuga de evasão à vida quotidiana; 3) Por último a função de desenvolvimento da personalidade, que como refere Dumazedier (1973, p. 33-34), tem relação directa com os *“automatismos do pensamento e da acção quotidiana, permite uma participação maior e mais livre, a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão, além da formação prática e técnica, (...), incita a adoptar actividades activas na utilização de fontes diversas de informação, tradicionais ou modernos (imprensa, televisão, rádio, filme)”*. Pode também criar novas formas de aprendizagem ao longo da vida, assim como produzir condutas inovadoras e criadoras.

Com os avanços científicos e tecnológicos, ou seja, a produção de novas tecnologias adaptadas à produção, tem como consequência o aumento da produção, a redução da mão-de-obra, a transformação dos processos de trabalho agrícola e a sua mecanização progressiva, provocando transformações profundas nas sociedades rurais com consequência imediata na prática dos JT. Com o advento da industrialização, o homem passou a buscar formas de se desligar, mesmo que por pouco tempo, da dependência de questões relativas ao trabalho (Dumazedier, 1973, 1979; Umbelino, 1996; Serra, 2001).

A industrialização e a vida nas grandes cidades fizeram surgir o fenómeno do lazer, que se apresenta disponível de várias formas e para vários tipos de indivíduos ou grupos sociais (Dumazedier, 1973, 1979).

A esta velocidade vertiginosa de mudanças políticas, sociais, económicas e culturais, nas grandes urbes, não ficou alheado o espaço

rural desse modelo urbano, fundamentalmente através da acção aculturadora da televisão, operando transformações em todas as esferas de actuação humana (Dumazedier, 1973; Serra, 2001, 2004).

Esse fenómeno determinará mudanças profundas no mundo, particularmente no espaço rural, o serão familiar, a taberna como espaços de convívio e jogo, fundamentais para a preservação da cultura popular, nomeadamente, os jogos tradicionais, transformaram-se numa *“plateia de surdos-mudos, a olhar para o boneco, presos ao poder hipnótico da televisão”* (Serra, 2004, p. 15).

Apesar de algumas transformações, inquestionavelmente positivas, como por exemplo, o acesso a melhores condições de saúde, higiene, informação, etc., verificaram-se também inúmeras perdas nomeadamente no domínio da tradição e da cultura local, a saber, o desmoronamento dos fortes laços de vizinhança, a alteração dos locais e espaços de convívio, a ausência de solidariedade sociais, aumento do individualismo, desvalorização da cultura tradicional, dos costumes e tradições locais, etc. (Serra, 2004).

Segundo Estanque (2005), verifica-se um choque entre o padrão de vida socialmente adquirido ao longo dos anos, e um novo padrão cultural.

“Os costumes tradicionais desgastam-se, o valor de cada comportamento mede-se por referência às formas de actuação dos outros homens, promovendo-se a comparação e a homogeneização, mas, também, a liberdade de escolha, a mobilidade e uma mais larga série de experiências sociais e culturais” (Gomes, 1994, p. 302).

É fundamental, como refere Feio (1989, p. 26), *“pensarmos os jogos tradicionais como fenómeno de compensação, para nos dar esse*

sentimento pessoal”, propiciadores da identidade cultural e importantes para a coesão social.

Segundo Gama (1994), para as sociedades modernas, verifica-se uma sobrevalorização do tempo livre, geralmente associado às práticas de lazer.

O tempo de lazer constituiu-se como espaço de socialização entre os seus participantes, assim como um espaço para a prática de actividades quotidianas, não incluído só a participação activa em práticas de recreação e lazer, bem como em formas de participação passivas como espectador (Piccolo, 2009).

3.2 Jogar e brincar na actualidade

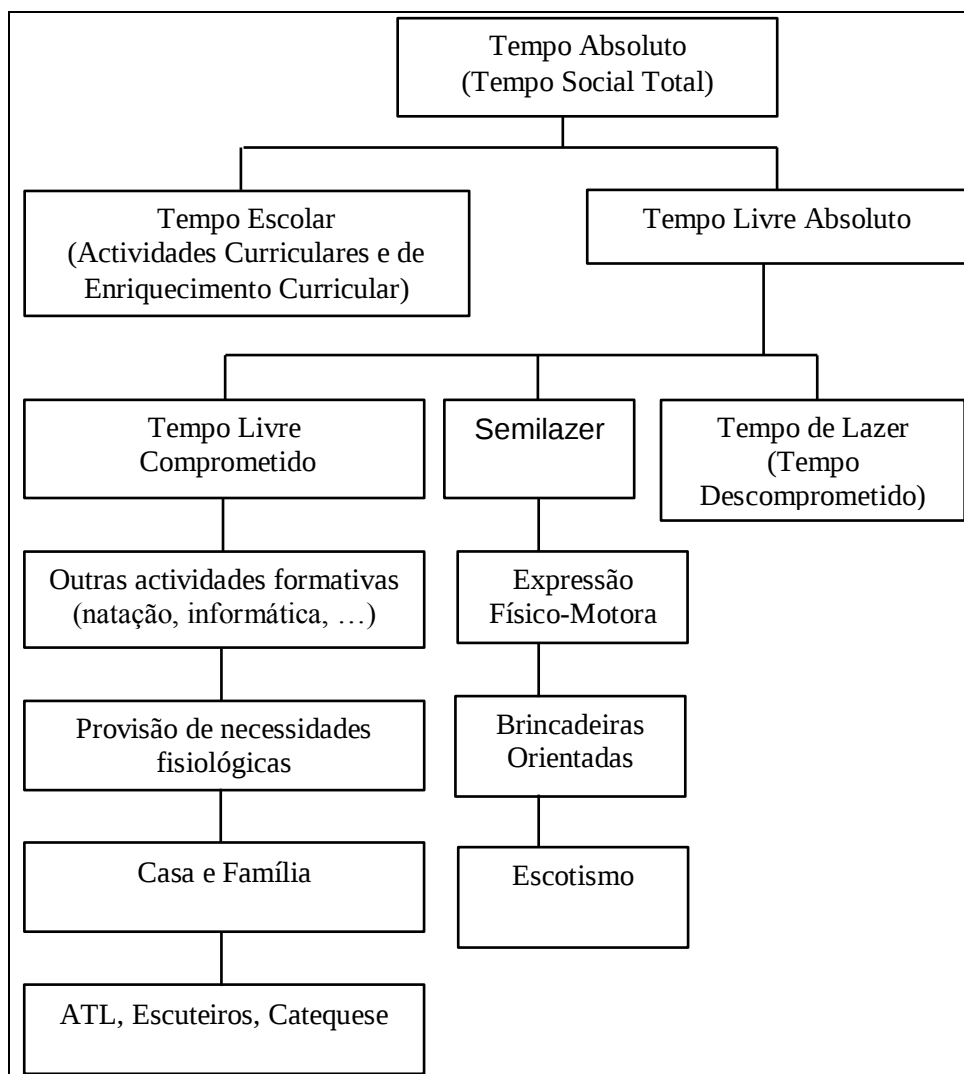
O tempo livre, conquista da civilização industrial, das lutas do operariado, apresenta-se como, uma marca da sociedade actual, como afirma Sue (1991), e a sua ampliação como uma consequência natural do desenvolvimento das relações humanas (Araújo, 2009).

Para este estudo, o tempo livre é aqui entendido como, um tempo que a criança afecta a um conjunto de práticas de “lazer”, de carácter sistemático ou momentâneo, sejam estas de livre escolha ou resultado de uma estratégia parental (Pereira & Neto, 1994).

O tempo livre passou, a ser entendido como um direito, para todos, incluindo para as crianças, apesar dos vários constrangimentos, uma vez que quer tempos quer espaços são quase inexistentes. O que se tem verificado é a usurpação do tempo das crianças, depois de cumpridas as obrigações escolares, com outros tempos, também eles envolvidos, por uma lógica escolarizada, que os pais querem ver ocupados, para que

deixe, como refere Araújo (2009, p. 30), “*de ser um tempo perigoso, prejudicial e mal aproveitado.*”

Figura 3.2. Organograma dos tempos sociais das crianças (adaptado de Silva, 2010, p. 298).



O tempo livre aparece conotado como um tempo de formação, muito próximo do formato escolar, concebido para o desenvolvimento de actividades formativas, objectivando a um futuro promissor (um bom

trabalho/emprego), aumentando-se a pressão sobre as crianças, com mais e mais actividades, mas negligenciando a realidade presente que é a criança, pensando apenas no adulto em potencial (Neto, 1994, 1995; Marcelino, 1995; Araújo, 2009).

A institucionalização dos tempos livres das crianças, apresenta-se como facto social, de forte implantação na sociedade pós-industrial, alterando e afectando o dia-a-dia das crianças, que hoje passam muito mais tempo em espaços fechados (escola, empresas privadas, clubes, comunidades autárquicas, e outras instituições), com actividades repetitivas, que se repetem todos os dias da mesma maneira, estandardizando-lhes assim, o quotidiano, e muitas das vezes sem retirar delas qualquer prazer (Neto, 1994, 1995; Marcelino, 1995; Figueiredo, 2010; Silva, 2010).

Como argumenta Gutierres (2001, p. 13) “*não existe lazer sem a expectativa de realizar alguma forma de prazer*”. Assim, o tempo dos tempos da infância tem vindo a modificar-se, condicionado pela rotina de vida dos adultos, que apesar da conquista de “mais” tempo livre, têm tendência a trabalhar cada vez mais, um dos paradoxos do nosso tempo, querem que as crianças estejam ocupadas enquanto trabalham e que essas ocupações as preparem, lhes construam competências necessárias para enfrentar o seu futuro profissional, funcionando como mais uma etapa na preparação para a vida adulta (Pereira et. al., 1994; Araújo, 2009; Silva, 2010).

A grande panóplia de actividades de tempos livres, como a dança, a natação, o desporto, a música, etc., aparecem muitas das vezes na vida da criança, por imposição ou estratégia parental, de acertos e compatibilização de horários, não sendo resultado de uma motivação intrínseca por parte das crianças Pinto (2000).

As crianças têm cada vez mais tempo “não livre”, tempo, esse que seria, fundamental para as crianças brincarem e descansarem, para a transgressão, exploração, para o confronto, tempo consagrado ao acaso e à proximidade com o outro (Neto, 1994, 1995, s/d; Araújo, 2009).

Ao tempo livre e espontâneo, opõem-se um tempo organizado, que lhes limita, a autonomia, a criatividade, e afecta o seu desenvolvimento, moral, social, intelectual e motor, cerceando-lhe, assim, um dos seus direitos fundamentais, como observa a Convenção dos Direitos da criança, (CNC), adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas (ONU), em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, art.º. 31: “*Os estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística*”.

Um conjunto de factores (Neto, 1994, 1995), podem ser apontados para explicar, como no dealbar deste novo milénio o tempo livre foi usurpado às crianças, impedindo-as, de experimentar, de decidir, de escolher jogos, brincadeiras próprias da sua idade, e como refere Silva (2010, p. 299), estarem sujeitas a “uma saga institucionalizadora”, de actividades, regulamentadas, controladas, por técnicos especializados (educadores, animadores, etc.), na qual, muitas das vezes ou quase nunca a criança é, chamada participar na escolha e elaboração das mesmas, deixando apenas espaço para a sua execução. É fundamental, que as actividades sejam programadas com as crianças, porque envolver as crianças significa ir ao encontro dos seus interesses e motivações (Pereira et al., 1994, 1995; Araújo, 2009).

De uma forma sistematizada, abordaremos alguns factores que estão relacionados com a redução do tempo livre das crianças e

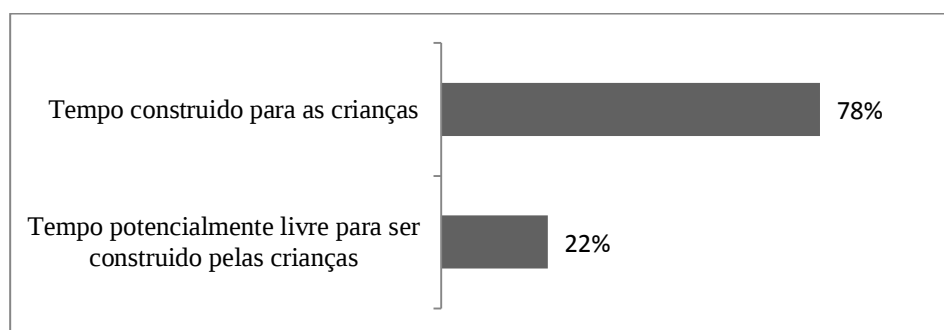
concomitantemente, a redução do jogo livre, espontâneo e desenvolvimento da criança (Neto, 1994, 1995; Silva, 2010).

3.2.1 Tempo escolar e tempo livre

Como refere Silva (2010), com a entrada no sistema de ensino (Pré-escolar ou Ensino básico), inicia-se dessa forma a primeira organização dos tempos da infância. O tempo escolar é, o tempo central em torno dos quais os outros se estruturam e definem.

Na primeira década do primeiro milénio, o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2002), realizou um estudo sobre a ocupação do tempo em crianças, jovens e adultos. O que verificamos pela análise de alguns dos resultados, que do tempo construído para as crianças, aquele que elas não dominam, 25% desse tempo é despendido com a educação (47% comer e dormir; higiene e outras tarefas pessoais 3%; tarefas domésticas 3%). Analisando estes resultados constatamos que apenas 22% desse tempo se constitui como tempo parcialmente livre para ser construído pelas crianças (Figura 3.3).

Figura 3.3. Distribuição diária do tempo no início do milénio, crianças entre os 6 aos 14 anos (adaptado de Silva, 2010, p. 303)

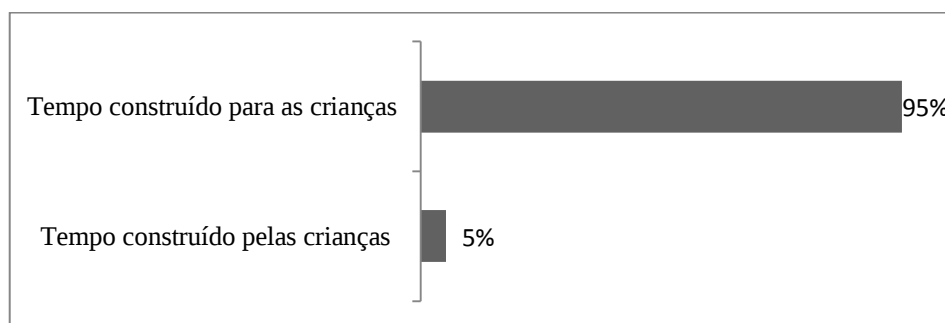


Com o advento da escola a tempo inteiro, regulamentada pelo despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, as crianças, do 1.º CEB, passaram a permanecer na escola 25 horas semanais.

Com o avolumar desse tempo de permanência na escola, consequência do aumento da carga horária, com um sem fim de actividade, das extracurriculares às de enriquecimento curriculares (AEC), cumprindo cada uma delas, conteúdos programáticos pré-estabelecidos, desenvolvidas no tempo não lectivo, levando à redução do tempo livre e concomitantemente, ao aumento do tempo construído para as crianças (Figura 3.4).

O que se verifica, por nós já aqui abordado, é a cassação do tempo livre das crianças, levando ao que refere Araújo (2009), a uma limitação da acção, tanto espacial, como temporal.

Figura 3.4. Distribuição diária do tempo, após a implementação da chamada “escola a tempo inteiro” (adaptado de Silva, 2010, p. 304).



A entrada na escola, é simultaneamente, a entrada no mundo do trabalho “escolar”, com horários rígidos, um tempo estruturado, organizado e que exige um determinado comportamento, baseado na obrigação pedagógica (Dumazedier, 1979; Araújo, 2009).

Por conseguinte, o sistema de ensino, encontra-se voltado para as aprendizagens formais, para o rendimento intelectual, como refere Neto (1995) para a performance escolar, esquecendo o valor do jogo.

Assim, e como refere Camargo (2002, p. 25) “*o único momento sadio da escola era o recreio, pois nesse momento restabelecia-se a espontaneidade*”.

3.2.2 Televisão e jogos electrónicos

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2002), das actividades de lazer, a televisão apresenta-se como a actividade mais participada pelas crianças, entre os 6 e os 14 anos, com 91,7% (INE, 2002).

O poder do pequeno ecrã, como afirma Dumazedier (1973), alterou significativamente as relações familiares, quebrando ou enfraquecendo, o elo intergeracional, que sempre existiu, o convívio entre pais, filhos e avós e o enfraquecimento das relações interpares em jogo espontâneo/exploratório.

As novas tecnologias (TIC), vídeo, consolas, jogos electrónicos, computadores, etc., ocupam actualmente um lugar que foi, durante décadas dedicado ao jogo espontâneo, exploratório, às brincadeiras tradicionais de rua, alterando “*radicalmente os hábitos de ludismo das crianças*” (Neto, 1994, p.7).

Para Neto (1995) o poder da televisão e dos jogos electrónicos, são hoje realidades que “subtraem” grande parte do tempo potencialmente livre da criança, constituindo-se como factores que prejudicam a relação interpares essencial para o jogo espontâneo de rua,

assim como quebrando ou enfraquecendo as relações intergeracional que sempre existiram entre avós, pais e crianças.

3.2.3 Institucionalização dos tempos livres

Nas sociedades actuais, a institucionalização dos tempos livres das crianças e jovens aparece como um comportamento natural e perturbador (Neto, s/d), que “*tem vindo a transformar as crianças em adultos intelectualmente fortes mas emocionalmente débeis*” (Neto, 1995, p. 129).

As sucessivas transformações operadas na estrutura familiar, como, a aceleração das taxas de divórcios ou separações, a emancipação progressiva do trabalho da mulher, têm contribuído de forma decisiva para a institucionalização dos tempos livres das crianças. A falta de tempo para os filhos, e o aumento de instituições, criadas pela economia moderna, que se destinam a ocupar o tempo das crianças, tempo esse, que, deixou de ser livre, mas destinado a cumprir um programa paraescolar (Neto, 1984; 1994, 1995; Camargo, 2002; Araújo, 2009; Silva, 2010).

É preocupação dos pais, que os filhos possuam o maior número de competências, fundamentais para enfrentar o mundo do trabalho, como alude Cordeiro (1999), vivemos a síndrome do sucesso, esquecendo a importância do jogo livre.

O peso da obrigação e do dever, principalmente o tempo escolar e actividades paraescolares, sobrepõem-se à descoberta, à criação, à curiosidade, à liberdade (Hasse, 1994).

Com uma agenda bastante preenchida, o conceito de tempo livre deixa de fazer sentido, na vida das crianças. Se a estes aspectos,

juntarmos, mais uma série de constrangimentos, ao tempo livre e ao jogo, como, por exemplo, o sentimento de insegurança por parte dos adultos, decorrentes da violência, do aumento do tráfego automóvel, etc.. Um outro, aspecto, os espaços de jogo são cada vez mais limitados, e pré-concebidos, para a estimulação de valores socialmente adequados; por último, a concepção do jogo, para os adultos, mesmo afirmando a sua importância, quando comparado com as actividades escolares (estudar, TPC), ou actividades organizadas na escola (AEC), ou fora dela, aparece sempre em segundo plano (Neto, 1995; Araújo, 2009).

Como conclusão Neto (2001, p. 9), reitera a importância e o direito, do brincar/jogar ao afirmar “*o jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia*”.

CAPÍTULO IV – CULTURA INTERGERACIONAL: TRADIÇÃO E MEMÓRIA

4.1 Transmissão cultural

Uma das eminentes superioridades da espécie humana em relação à animal, imbrica no processo de transmissão cultural de geração em geração (Neto, s/d).

Como refere Chateau (1975, p.74), cada grupo humano possui um “stock de jogos”, que nossos pais e avós brincaram durante a sua infância e que nos transmitiram. *“Jogos que não foram tirados de livros, nem ensinados por um professor, mas sim transmitidos pelas gerações anteriores à nossa ou aprendidos com nossos colegas. Os jogos que aconteciam na rua, no parque, na praça, dentro de casa ou no recreio da escola. Estes são os Jogos Tradicionais”* (Friedmann,s/d, p. 54).

O que melhor identifica os jogos tradicionais é sem dúvida a forma como estas práticas lúdicas são repassadas de geração em geração, sobretudo através da oralidade, mas também, pela imitação e observação, incorporando assim, criações anónimas de gerações que se vão sucedendo (Guedes, 1989, 1991; Friedmann, s/d; Kishimoto, 2000, 2001; Bragada, 2002).

Sabe-se hoje, que o jogar e o brincar é característica do ser humano, pois o jogo se encontra presente em todas as épocas e civilizações. Como tal, já civilizações antigas, brincavam ao pião, à cabra-cega, à macaca, etc., que apesar de momentos e tempos diferentes mantêm até hoje a estrutura das regras e procedimentos semelhantes. Anonimato, tradicionalidade, mudança, conservação e universalidade, são, como referem Pontes e Magalhães (2003, p. 118), *“as palavras-chave para a compreensão desses jogos”*.

Com tal mecanismo de transmissão, através da oralidade, da imitação e observação, é relevante observar a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se mudanças, de inegável interesse que variam de região para região, dentro do mesmo país, e até de localidade para localidade, dentro da mesma região, ou de um país para outro, confirmando o carácter dinâmico da cultura (Guedes, 1991).

O processo de mudança contínua, dos jogos tradicionais é justificado segundo Guedes (1991, p.10), pelos seguintes factores:

1. Integração de jogos atribuídos a outros contextos culturais;
2. Transformação quer ao nível de conteúdo, da estrutura e da função do jogo;
3. Invenção de novos jogos;
4. Renovação de um jogo existente;
5. Desaparecimento de jogos que não adaptavam aos contextos socioculturais dos praticantes

Segundo a autora estes processos asseguram, a adaptabilidade dos jogos às condições ou situações do momento, aos condicionalismos da região, a princípios religiosos e maneiras de ser dos praticantes.

Corroborando da mesma opinião Pontes et al. (2003), afirmam que a sua transmissão não é meramente uma estampagem, são antes uma mutabilidade.

Aspecto não menos importante, quando estamos analisando o processo de transmissão cultural, entre gerações é o aumento acelerado das grandes cidades, tendo como consequência lógica o aumento da densidade populacional, da urbanização, do tráfego automóvel. A difusão dos meios de comunicação, especialmente a televisão e a “Internet” e a institucionalização de práticas desportivas, a nuclearização familiar, vão

desligando o homem dos costumes e tradições, promovendo um distanciamento entre as gerações, criança, jovem, adulto e idoso, cada qual com seu espaço, creches, escolas, locais de trabalho e lares, ou outro tipo de instituição, com papéis pré-determinados, contribuindo assim para o enfraquecimento da transmissão de conhecimento entre as gerações (Neto, s/d; Miranda, 2003, citado por Pedrazzani, Jalantonio & Iza, 2010).

As alterações sociais, económicas e culturais que se tem verificado no dealbar deste século, vêm-se constituídos como uma barreira, à transmissão dos costumes lúdicos, do património oral, do sentido de comunidade (o seu colectivo), em suma da tradicionalidade (Serra, 2004).

Para Cavalli-Sforza e colaboradores (1982, citado por Pontes et al., 2003, p. 118), a *“transmissão cultural é o processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino activo e aprendizagem ou a combinação desses elementos.”*

Entre criança, brincadeira e brinquedo, verifica-se uma relação unívoca na medida em que todas as sociedades consideram o brinquedo e o brincar como parte da infância. É a partir da interacção entre as crianças, e com outros parceiros de brincadeira (adultos), que a criança enriquece as suas experiências, motoras, sociais e culturais. É a partir destas relações sociais que a cultura se (re)produz e propaga (Quadro 3.1), através diferentes formas de transmissão (Pontes et al., 2003; Porto, 2008; Silva 2010).

Quadro 4.1. Tipologias de transmissão cultural (adaptado de Silva, 2010, p. 221).

Transmissão Cultural				
Tipologia	Mecanismo Transmissivo	Pólos de transmissão	Espectro da Transmissão	Forma de Transmissão
Vertical	Transmissão de um indivíduo pertencente a uma geração para outro de uma geração seguinte, ligados por uma relação biológica duradoura ou por um parentesco adoptivo.	Transmissor: progenitor ou equiparado (pai e/ou mãe, biológicos ou adoptivos, padrasto, madrastra), avós, bisavós; Receptor: filho ou Equiparado (enteado ou adoptivo), netos, bisnetos.	Gradual, lenta, conservadora, tendencialmente invariável, Sendo a mudança cultural difícil.	Intergerdacional
Horizontal	Transmissão simultânea entre dois indivíduos não aparentados que podem ser de uma mesma geração ou de gerações diferentes, mas que não têm uma relação biológica ou social precisa e duradoura.. A idade, as gerações e o parentesco não contam.	Transmissor: par, adulto, criança; Receptor: par, adulto, criança.	É muito mais veloz que as demais, sobretudo se noverdia e atractiva para o receptor	Intergerdacional e/ou Intragerdacional
Paralela	Transmissão entre indivíduos de uma mesma geração com ou sem relação biológica e uma relação social precisa e duradoura	Transmissor: crianças; Receptor: crianças (irmãos, vizinhos, primos, coetâneos, pares, colegas de escola, etc.)	Tanto mais rápida quanto as novidades em transmissão	Intergerdacional
Invertida	O ensino passa do mais novo para o mais velho, na direcção oposta à transmissão habitual de pai para filho.	Transmissor: o mais novo; Receptor: o mais velho.	Lenta, progressista e difícil de passar.	Intergerdacio nal

Quando a transmissão da cultura lúdica ocorre de um indivíduo pertencente a uma geração, ligados por laços biológicos, pais, avós, bisavós, ou por parentesco adoptivo (padrasto, madrastra, etc.), para outro

de outra geração, filho ou equiparado, ela é denominada de vertical. A transferência de conhecimento dá-se com baixo *direccionamento*, e a mudança cultural difícil.

Quando é realizada entre membros da mesma geração, ou de outra geração, sem ligação por qualquer grau de parentesco, isto é, entre não parentes de gerações diferentes (criança-criança), (adulto-adulto), denomina-se de horizontal.

É chamada de paralela, quando se processa entre indivíduos da mesma geração (criança-criança), não havendo a necessidade da existência de graus de parentesco, ou uma relação social duradoura.

Se a transmissão é efectuada de um indivíduo mais novo para um indivíduo mais velho (invertida), por exemplo, da criança para os pais ou avós, configura uma transmissão oposta à transferência habitual, o espectro de transmissão é lento e difícil de passar.

Em síntese e como afirma Chateau (1975, 58) *“se a criança procura, no jogo, um meio de se realizar, de afirmar o seu Eu, esse Eu que ela afirma não pode ser se não uma cópia de um tipo dado por Outros, o Pai, ou os «Antigos».”*

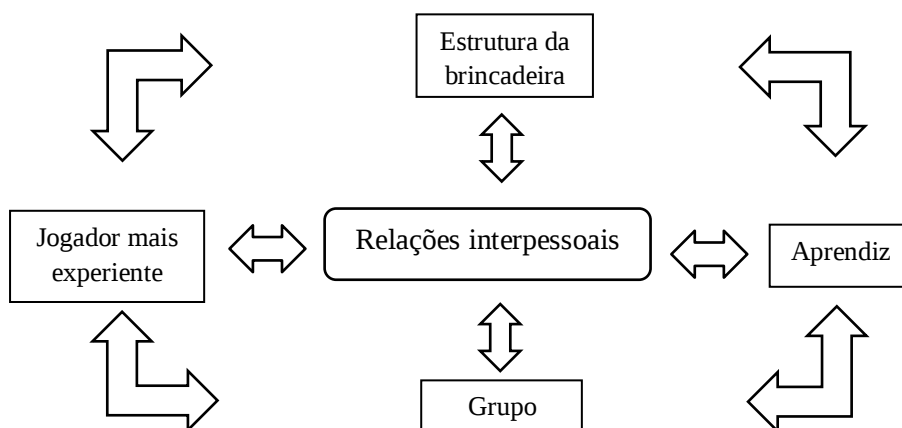
Para Pontes et al. (2003), são quatro os elementos a serem considerados na transmissão da brincadeira: o grupo, a estrutura da brincadeira, o comportamento do jogador experiente em relação ao aprendiz e o comportamento do aprendiz (Figura 4.1).

A supremacia da infância humana relativamente à infância animal, para além da sua duração, é sem dúvida a existência de uma verdadeira sociedade (Chateau, 1975).

O homem é um ser eminentemente social, isso se deve, ao facto da infância humana ser mais prolongada, aspecto que se constitui como um dos factores não enganador de superioridade em relação aos outros

animais, permitindo ao ser humano constituir o seu próprio grupo, uma criança atrai outra criança, onde cada interveniente tem uma função a desempenhar, obedecem a regras, respeitam a disciplina, são grupos hierarquizados, providos de um chefe, lugares tenentes e tropas. Mas a grande destriça entre grupos humanos e animais é sem dúvida a tradição infantil, “*que confere a cada grupo infantil a sua essência de verdadeira sociedade*” (Chateau, 1975, p. 74).

Figura 4.1. Elementos considerados na análise da transmissão da brincadeira (adaptado de Pontes et al., 2003, p. 119).



É dentro do grupo que se processa a transmissão dos elementos culturais, “*qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social (...) dentro do qual os sujeitos se regulam mutuamente, com uma identificação própria e com um modo de organização característico*” (Pontes et al., 2003, p. 120).

A estrutura da brincadeira, é um outro elemento de análise, considerado na transmissão da cultura lúdica, neste componente é fundamental considerar como a brincadeira é organizada, apresentada ao

participante aprendiz, de modo a permitir a opção de entrar em qualquer uma das suas fases e mesmo que erre não é excluído da brincadeira. As crianças aprendizes, com a anuência dos jogadores mais experientes, começam por participar nas brincadeiras através de imitação do participante “tutor”, e assim, de uma forma gradativa vão tomando conhecimento dos aspectos específicos da sua cultura (Pontes et al., 2003).

Por último, a brincadeira é uma actividade de significação social, com os seus actores principais, o jogador experiente e o aprendiz. Quando uma criança pensa em iniciar um jogo, logo é secundada por outros, formando o grupo do brinco, no entanto há influência de um jogador sobre os outros, fundamental para a persecução da brincadeira. Sem a autoridade dos grandes a brincadeira dificilmente chegaria ao fim (Chateau, 1975; Pontes et al., 2003).

Na formação dos grupos os participantes não apresentam o mesmo nível de habilidade, é assim, desta forma que os jogadores mais experientes são chamados a representar o papel de condução do jogo, distribuem papéis, arbitram e indicam erros, etc., apresentam assim, uma postura mais activa no grupo, a aprendizagem de determinada brincadeira por parte do aprendiz depende em muito das oportunidades proporcionadas pelo jogador experiente (Pontes et al., 2003).

Com efeito, numa fase inicial, o aprendiz (Chateau, 1975, p. 67), *“não desempenha no jogo dos grandes senão um papel de espectador”*, activo ou passivo, esperando a oportunidade para participar de uma forma activa, na estrutura da brincadeira, mesmo que seja, a desempenhar algumas tarefas essenciais ou não.

Chateau (1975) defende que de alguma forma para o “aprendiz” assistir ao desenrolar da acção lúdica é já participar um pouco na

actividade, é o entranhar-se na atmosfera dos grandes, e segundo Pontes et al. (2003, p. 122) no que se refere “*à relação entre criança experiente e aprendiz, o sistema de transmissão de conhecimentos via cultura da brincadeira parece, em alguns casos, assemelhar-se à aprendizagem dos velhos ofícios, em que a forma de pagar pela oportunidade de aprender é dada por meio do trabalho*”.

CAPÍTULO V – JOGO E CURRÍCULO ESCOLAR

5.1 JOGO E CURRÍCULO ESCOLAR

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o gozo destes direitos.”

Princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959).

“O jogo, tem estado presente em todas as épocas e culturas, pelo que constitui uma das principais coordenadas da vida humana” (Feio, 1989, p.13), para além da característica de universalidade, os jogos tradicionais, constituem um legado que permitem o contacto com a cultura dos povos, transmitidos através da oralidade, da imitação e da observação, pelas gerações que se vão sucedendo. O seu resgate é fundamental para a preservação do património lúdico (Cabral, 1985, 1998; Guedes, 1991; Serra, 2001; Bragada, 2002).

Segundo alguns autores, entre eles, destacamos, Chateau (1975), Caillois (1990), Kishimoto (1993, 2001), Dias et al. (2010), Rodrigues (2012), os jogos tradicionais constituem um meio por excelência para o desenvolvimento integral da criança, assim como, um veículo de elevada função educativa e pedagógica (Cabral, 1985, 1998; Vasconcelos, 1981; Guedes, 1991; Bragada, 2002; Serra, 2004).

Num dos seus comandos constitucionais, artigo 10.º, da Lei de Bases do Sistema Desportivo, os jogos tradicionais, são referenciados *“como parte integrante do património cultural, específicos de cada região do país.”*

O incremento de novas tecnologias, a influência dos meios de comunicação, fundamentalmente a televisão, a progressiva urbanização

dos meios rurais, a insegurança nas ruas, a transformação dos processos de trabalho agro-pastoris e sua mecanização, o consumo massivo de brinquedos industrializados, consequência da indústria de propaganda, ou o desinteresse dos jovens por estas actividades, etc., factores que em muito tem contribuído para que estas práticas lúdicas de tradição tenham caído no esquecimento (Friedmann, s/d; Neto, s/d; Serra, 2001; Bragada, 2002; Silva, 2010).

Os tempos e os espaços de jogo, destinados à prática do jogo espontâneo, do jogo de rua, alteraram-se. As crianças, hoje têm pouca ou nenhuma oportunidade para vivenciar estas práticas lúdicas (JT), aparecendo o tempo construído pelas crianças e o espaço escolar, como possibilidades para experimentá-los (Serra, 2001; Okamoto, 2011).

Corroborando desta opinião Cabral (1985, p. 34) afirma que *“estes vão-se permitindo (alguns) nas escolas primárias, até porque seria impossível contrariar os seus gostos”*. Toda esta panóplia de acontecimentos tem contribuído para que hoje as crianças brinquem de forma diferente do que faziam os nossos pais e nossos avós.

Face ao exposto, é importante o papel da escola, pela área de Expressão e Educação Físico-Motora, comprometendo-se com o resgate, que implique (re)valorização destas práticas lúdicas de tradição, proporcionando a prática de actividades que levem os alunos a reflectirem sobre a cultura popular, a par das outras actividades desportivas (Bragada, 2002).

A escola actual, não deve estar desinserida do meio social, mas respeitar, considerar, enraizar-se nos valores culturais da comunidade, numa troca de informação permanente, colocando o ser humano em contacto como refere Forquin (1993, citado em Batista & Martins, 2008, pp. 47-48) com *“um património de conhecimentos e de competências, de*

instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”.

Como refere Neto (1984, p. 9), “ *a actuação do professor na escola não pode estar divorciada das transformações que no contexto social se vão produzindo*”, então para que o jogo não seja, atirado para o esquecimento (Serra, 2004), acabando substituído por outras formas de actividades (jogos electrónicos), os professores devem ter “*consciência da importância e da necessidade de um espaço, tanto físico quanto temporal, para o jogo acontecer*” (Friedmann, s/d, p. 54).

Os jogos têm um papel importante na educação da criança, e de revitalização da cultura lúdica de tradição, tornando-se assim, imperativo que os professores de Educação Física, de acordo com os programas escolares, organizem para além das actividades desportivas, também se dediquem aos jogos tradicionais, consagrando-os nos seus conteúdos programáticos (Cabral, 1985; Bragada, 2002).

O jogo tradicional pode se assumir como recurso pedagógico, isto é o professor pode utilizar o jogo como meio de ensino, um instrumento educativo para a aprendizagem de determinado conhecimento, como por exemplo, aprender algumas noções de matemática, estudo do meio, português e diferentes expressões: plástica e dramática (Quadro 5.1), ou bastando-se a si próprios, como conteúdo de ensino (Cabral, 1985, 1998; Kishimoto, 2001; Duarte, 2009; Dias et al., 2013).

Relativamente a este segundo aspecto, o jogo tradicional como conteúdo de ensino, de elevada função pedagógica, para as crianças, jovens e adultos (Cabral, 1985, p. 36):

1. Eles adestram os estudantes em actividades para as quais não podem deixar de filogeneticamente estar vocacionados;

2. Principalmente se forem eles os responsáveis pela organização e realização dos jogos, exercitam-se em acções de vivência grupal;
3. Tomam consciência, que lhes deve ser avivada, da sua ligação ao meio comunitário em que a escola está implantada, assumindo assim os jogos populares um papel importantíssimo de religação, de retorno às origens.

Quadro 5.1. Jogos tradicionais como recurso interdisciplinar (adaptado de Dias et al., 2013).

Área Curricular	Jogo	Actividade interdisciplinar
Matemática Segundo, Rubin, Fein, and Vandenberg, (1983, citados por Neto, 1995, p. 134), “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar Informação.”	Cantinhos	Com a ajuda do teu educador, constrói um cubo e pinta nas suas faces algarismos de 1 a 6. Joga com os teus colegas ao lançamento do dado para ver quem consegue obter mais pontos.
Língua Portuguesa Garvey (1977, citado por Neto, 1995, p. 134), considera que “a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas”.	Macaca	Formar frases, a partir de várias palavras escritas nos cartões, pelo educador. Os cartões são colocados em cada um dos quadrados da “macaca”. A criança percorre a “macaca”, e à ordem do educador pega no cartão e constrói uma frase (correcta ao nível da ortografia sintaxe).
Expressão Plástica	Anelinho	Desenha, constrói e recorta peças de bijutaria semelhantes a anéis, pulseiras ou colares. Com a ajuda do educador, utiliza diferentes materiais (ex: barro, papel ou cartão).
Estudo do Meio	Rabo de vaca	Com a ajuda do educador, identifica o aspeto e as funções das caudas dos seguintes animais: macaco, baleia, esquilo, vaca, águia e pavão.

Segundo Kishimoto (2001), o jogo como recurso pedagógico, desenvolve e educa o indivíduo, amplia seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo que o rodeia; como função lúdica, quando se trate de uma escolha voluntária, proporciona prazer e até desprazer.

Os jogos tradicionais, ilustram a cultura local, são identidade cultural, desenvolvem formas de convivência social, são um veículo por excelência para o desenvolvimento psicomotor, desempenhando um papel fundamental como instrumento para o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, contribuem para o desenvolvimento da cognição, levando a criança a pensar, analisar e tomar decisões, representam um meio de iniciação, especialização aos desportos colectivos e individuais, contribuem para a formação da personalidade, e sobretudo as crianças praticam-nos com enorme alegria e prazer (Friedmann, s/d; Cabral, 1985, 1998; Guedes, 1991; Kishimoto, 1993, 2001; Bragada, 2002; Serra, 2004; Dias et al. 2010, 2013).

Face ao exposto, a importância do jogo tradicional no desenvolvimento da criança, pode oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem, diferentes desafios, motores, cognitivos e sócio-afectivos, é uma questão fundamental, e inequívoca, não se entendendo a sua não inclusão como conteúdo de ensino, nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, existindo apenas a alusão ao bloco jogos, quando como refere Neto (1984, p. 8) *“não podemos esquecer que o valor formativo da motricidade é tanto maior quanto a criança é mais jovem.”*

5.2 Jogos tradicionais nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora

A escola, prepara e disciplina a criança para algo futuro, não sendo, esta considerada como uma realidade em si mesma, “*que tem direito ao hoje pelo hoje (...) mas, como um adulto em potencial*” (Marcelino, 1995, p. 52).

É uma das funções da escola elaborar e transmitir conhecimento, saber, mas é imperativo, que os conteúdos ministrados sejam significativos para aquele que os realiza, ou seja, é fundamental que a escola respeite, considere a cultura vivida das crianças e adolescentes, o ensino tornar-se-á mais prazeroso e proveitoso, em alternativa a conteúdos descontextualizados e que exigem muito mais esforço quer por parte dos professores quer por parte dos alunos (Cabral, 1985, 1998; Marcelino, 2000; Batista et al., 2008).

A escola e a comunidade, com todos seus traços culturais, sejam eles tradicionais ou não, devem caminhar juntas, numa simbiose perfeita de troca de informação permanente (Coimbra, 2007).

A presença dos jogos tradicionais nas escolas, continuamente nos espaços de recreio, são uma imagem do presente, e seguramente do futuro, como o foram já em outros tempos e lugares. Onde haja crianças, elas continuarão a praticar essas brincadeiras infantis, na medida em que, para as crianças em idade escolar “*o jogo é, de facto, a mais séria, a mais exhaustiva ocupação*” (Cabral, 1985, p. 19).

É nesta perspectiva, que a Expressão e Educação Físico-Motora, como um componente curricular, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que no seu empreendimento educativo, e através da acção pedagógica dos professores, que o jogo tradicional não pode ser esquecido, ignorado, em

detrimento de outros conhecimentos (principalmente científico), mas como um conteúdo que deve ser abordado, construído, discutido e problematizado nas suas sessões (Amado, 1992; Bracht, 2003; Okamoto, 2011).

Freire (1989, citado por Siquiera, s/d, sp) nos diz que *"...negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar"*.

Cabe, assim ao professor um papel basilar, de reconhecimento, de preservação e de resgate dos jogos tradicionais, como uma actividade que têm um valor formativo e educativo, isso se deve, em parte, ao facto de estas actividades lúdicas de tradição, não se encontrarem contemplados no programa elaborado pelo Ministério da Educação (Cabral, 1985).

Como refere Friedmann (s/d), a escolha de um jogo tradicional, por parte do professor deve obedecer, ou ter em conta qual o objectivo ou objectivos que se pretende atingir do ponto de vista educacional:

1. Ter sempre em atenção os interesses específicos das crianças;
2. Dar oportunidade para que as crianças o transformem, contribuindo para a sua participação activa;
3. Proporcionar uma avaliação da actuação da criança;
4. Reduzir a acção do adulto promovendo a autonomia da criança;
5. Despertar a curiosidade, a atenção, o senso crítico, assim como, a confiança;
6. Proporcionar a socialização entre pares.

Como muito bem observa Amado (1992, p. 426) *"se, brincando, aprendemos tanto na rua, porque não havemos de brincar na aula?"*

A inclusão destas práticas lúdico-culturais, como conteúdos escolares, Darido (2005, citado por Okamoto, 2011), enumera num

conjunto de facilidades, que ajudam ao seu processo ensino-aprendizagem, a saber, são práticas que não são desconhecidas das crianças, porque a criança, como ninguém, é especialista em brincadeira, podem envolver diferentes faixas etárias, tanto materiais como espaço podem ser adequados ao jogo, e como refere o autor, talvez a mais importante o facto de os jogos tradicionais se aprenderem a jogar pelo método global, isto é, aprende-se a jogar, jogando.

Muito diferentes são as modalidades desportivas, que são aprendidas por partes, utilizando o método analítico, por exemplo, no basquetebol, aprendemos os seus gestos técnicos correspondentes, o lançamento na passada, o drible, o passe, etc., para depois ser jogado.

Os jogos tradicionais através da sua enorme variedade, proporcionam à criança um leque enorme de experiencias variadas, quer socioculturais, quer pelas capacidades motoras solicitadas, e podem ser usados como meio, e estratégia para o desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas. Poderão assim constituir um meio de iniciação aos jogos desportivos colectivos, como por exemplo, o início de cada lance no jogo da pelota, é comparado ao serviço por baixo no voleibol, o passe de ombro no andebol e basquetebol com gesto semelhante ao praticado no jogo do mata, etc. (Cabral, 1985; Vasconcelos, 1989; Bragada, 2002).

Diante disto, mais uma vez, entendemos que os jogos tradicionais, como práticas de rua, de tradição e que se fundam na espontaneidade, devem ou deveriam ser parte integrante do Programa do 1.º Ciclo do ensino básico, através da área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, fundamentalmente devido ao seu elevado valor formativo e educativo.

Como aponta Amado (1992, p. 426), *“foi na escola da rua, esse espaço de liberdade, de alegria e de convívio que aprendemos sem custo aquilo que nunca mais deixámos de ser: HUMANOS.”*

CAPÍTULO VI – JOGO TRADICIONAL E POPULAR

6.1 Jogos tradicionais: conceito e origem

“A estabilidade dos jogos é notável. (...) assemelham-se às folhas das árvores que morrem de uma estação para outra e que, no entanto, se vão perpetuando, sempre iguais a si mesmas. E teriam de assemelhar-se à perenidade do pêlo dos animais, do desenho das asas das borboletas, da linha curvadas espirais das conchas, que se transmitem, imperturbáveis, de geração em geração. (...) São inúmeros e mutáveis. Revestem mil formas, (...), tal como as espécies vegetais, mas por serem infinitamente mais aclimatáveis, emigram e adaptam-se com a uma rapidez e uma desenvoltura desconcertante” (Caillois, 1990, p.101).

O jogo tradicional é definido por Bragada (2002, p. 8) como, *“actividades lúdicas, recreativo-culturais praticadas por crianças, jovens e adultos, transmitidos ao longo das gerações fundamentalmente pela oralidade, observação e imitação”* e segundo Guedes (1989), muitos dos jogos tradicionais, são originários de práticas pagãs ou religiosas, de práticas abandonadas por adultos, para além de (Cabral, 1985; Serra, 2001), apresentarem uma forte ligação ao trabalho, mormente rural, e de uma estreita associação às festas populares e à ocupação dos tempos livres.

Questão importante é, sabermos o que significamos por jogos tradicionais? Chamamos de “tradicionais” aos jogos que antecedem à Modernidade. A passagem gradual da Idade Média à Moderna, assenta sobretudo numa nova concepção de Homem e do mundo. Ou seja, ressignificamos a experiência humana, passamos a compreender a nós mesmos e o mundo de uma outra maneira (Vasconcellos, 2008).

Com o advento da Modernidade, consequência da Revolução Industrial, alterou-se a forma de trabalhar e de se divertir, observada na passagem do trabalho artesanal, predominantemente rural, para o trabalho industrial, de cariz urbano. O trabalho ganhou uma representação social, até então inexistente, como algo fundamental para a humanidade, o que ainda hoje se confirma (Dumazedier, 1973, 1979; Camargo, 2002; Melo et al., 2003; Vasconcellos, 2008).

Nas sociedades pré-industriais, de constituição eminentemente rurais, como a sociedade portuguesa, o trabalho inscrevia-se nos ciclos naturais das estações e dos dias, seu ritmo natural cortado apenas por pausas, por cantos, jogos e cerimónias. (Dumazedier, 1979; Vasconcellos, 2008).

Os jogos tradicionais como retrato de uma época, traziam em si a representação tradicional de viver, de compreender a existência, legavam crenças, valores, discursos, em suma, como qualquer objecto cultural, eram um espelho que reflecte(ia) uma civilização (Guedes, 1981, 1991; Vasconcellos, 2008).

Os jogos tradicionais eram práticas partilhadas por todos os adultos e, como o conceito de infância só vai ganhar formato, no período Moderno. Os jogos tradicionais são a herança deixada à criança moderna. Com observa Kishimoto (1993), desde o momento em que se reconhece a especificidade infantil, com natureza própria que se manifesta no acto de brincar e que pode ser estimulada e desenvolvida o jogo e a criança passam a caminhar juntos, daí a justificação destas práticas lúdicas se perpetuarem e renovarem a cada geração.

Assim, as crianças aparecem como transmissoras destas práticas culturais, contribuindo para a explicação dos jogos tradicionais terem sobrevivido durante séculos e serem semelhantes em todo o mundo.

Compreender sua origem e significado, como refere Kishimoto (2000), requer uma investigação das raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento.

Não sendo possível identificar a sua criação, sua origem é remota e desconhecida, embora seja possível identificar evidências da sua existência em certos períodos históricos. A tradicionalidade e a universalidade, assentam no facto, da grande maioria destas actividades lúdicas e corporais já se realizavam na Idade Média, prosseguindo sem grandes alterações até aos nossos dias (Cabral, 1985, 1990; Guedes, 1981, 1991; Serra, 2001, 2005; Kishimoto, 2000, 2001).

Segundo Guedes (1981, 1991), grande parte dos jogos tradicionais portugueses, assemelham-se, quer pelo nome, quer pelas regras, e objectivos, aos jogos praticados não só no continente europeu, assim como, em outros continentes. Embora com algumas variantes, como as formas de jogar, diferentes lengalengas e ritmos, ou utilizando outros materiais, e variem de acordo com o clima, com a zona geográfica, com as características do grupo populacional, a língua com a religião, os costumes, as maneiras de ser e de agir.

Em suma, estas actividades lúdico-recreativo-culturais, reflectem a maneira de estar, de sentir e de viver de um povo (Guedes, 1981, 1991), *“tem um tal caracter festivo e absorvente que nele se repercutem as tendências e os modos de ser, os traços distintivos da comunidade que o pratica, numa interdependência em que o presente e o passado se conjugam”* (Cabral, 1985, p. 42).

Os jogos tradicionais, como expressão da cultura popular e infantil, desenvolvem-se sobretudo pela oralidade, incorporando sempre criações anónimas das gerações que vão sucedendo, estando sempre em transformação, confirmando o carácter dinâmico da cultura (Guedes,

1981, 1991; Cabral, 1985,1990; Serra, 2001, 2004; Kishimoto, 2000, 2001).

A estreita relação dos jogos tradicionais com o trabalho, poderá ser um dos canais possíveis para explicar a origem dos jogos tradicionais. Estas práticas lúdico-culturais apresentam uma relação directa com o mundo trabalho, mormente o rural, apesar de alguns surgirem em momentos de lazer a partir da imaginação dos intervenientes, e outros, sobretudo “*os caracteristicamente infantis, tenham muito a ver com a fantasia desencadeada por processos inconscientes*” Cabral (1985, p.13).

A relação trabalho/jogo é mais profunda, na visão de Feio (1989, p. 15), afirmando que, “*um povo que não saiba jogar, dificilmente poderá saber trabalhar. É como uma moeda de duas faces: dum lado o trabalho, do outro o jogo.*”

Face ao exposto, é difícil ou até mesmo impossível relacionar a origem de determinada prática lúdico-corporal a este ou aquele país, a esta ou aquela região ou localidade. Segundo Guedes (1991) os jogos tradicionais são patrimónios lúdicos que pertencem tanto às histórias das ideias e das mentalidades, como à das práticas sociais, num respeito pela tradição, procurando ser fiel à sua autenticidade e ritualidade.

“*Os seus nomes evocam, por si mesmos, as suas características e regras principais*” (Guedes, 1989, p. 29).

6.2 Características dos jogos tradicionais

Os jogos tradicionais ilustram a cultura local e constituem grande parte do património lúdico das crianças.

Os jogos tradicionais apresentam-se como momentos de convívio, coesão social e inserção do indivíduo na comunidade local permitindo a identificação do jovem e do adulto com a sua cultura (Serra, 2001).

Quando se fala em jogos tradicionais, enquanto práticas culturais torna-se importante, para uma melhor compreensão desse fenómeno social, fazer referência às suas principais características, que, como veremos, se associam mais com o Jogo do que com o Desporto (Cabral, 1985, 1990; Feio, 1985; Serra, 2001, 2004, 2005; Bragada, 2002; Coimbra, 2007).

A transmissão oral e anónima, às formas de organização, aos sistemas de pontuação, às habilidades técnicas requeridas para cada situação, aos tipos de interacções, a gíria dos executantes, os adágios, e as lengalengas, são um conjunto de atributos que melhor identificam os jogos tradicionais. Deste modo, estas práticas lúdicas e corporais, praticadas por crianças, jovens e adultos são transmitidas, sobretudo pela oralidade, mas também, pela imitação e observação, incorporando criações anónimas de gerações.

Quando a transmissão cultural, como refere Silva, (2010), ocorre dos adultos para criança, ela é denominada de vertical, quando se processa entre membros da mesma geração (adulto-adulto) e (criança-criança), denomina-se horizontal (transmissão simultânea entre dois indivíduos não aparentados). É invertida, quando a transmissão passa do mais novo para o mais velho (criança-adulto), e paralela quando ocorre entre os grupos de pares (criança-criança). Em suma, são múltiplos os sentidos que pode assumir a cadeia transmissiva.

Como já fizemos referência neste trabalho, o aumento da densidade populacional, da urbanização e a difusão dos meios de comunicação, especialmente a televisão e a “Internet”, vão desligando o

homem rural dos costumes e tradições da sua aldeia, promovendo um distanciamento entre as gerações e assim enfraquecendo a transmissão de conhecimento entre as gerações.

A constância das regras e procedimentos dos jogos tradicionais, durante décadas, como acontece com outros elementos culturais: as canções, os ritos, a dança, as lendas, os contos, etc. A constância temporal das práticas lúdicas e corporais, em cada localidade, verificando-se algumas alterações nalguns procedimentos e nas estruturas rimadas, fruto de trocas culturais, conservando um núcleo inalterado de características, referentes à gestão dos objectos, do corpo, do espaço e do tempo (Cabral, 1985, 1990; Serra, 2001).

Em suma, estas ligeiras transformações não interferem na prática da actividade propriamente dita.

A variabilidade local e regional, com variantes do mesmo jogo, é outra das características dos jogos tradicionais, perceptível através de uma análise sincrónica (Coimbra, 2007).

Apesar dos jogos tradicionais caracterizarem a cultura local (Cabral, 1985, 1990; Serra, 2001; Bragada, 2002; Pontes et al., 2003) é interessante a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se particularidades de inegável interesse que variam de região para região, dentro do mesmo país, e até de localidade para localidade, dentro da mesma região. Estas variações nas designações das práticas, dos materiais, dos espaços, dos dispositivos ou estratégias de jogo, e nas regras e suas formas de utilização, assim como, ao tipo de pontuação, à época do ano em que acontecem, reflectem os traços característicos da cultura e da organização social das comunidades, como são exemplo, as relações sociais, as estratégias e opções de vida, os mitos e as superstições.

“A cultura local, assente na transmissão oral e no respeito pelas normas consuetudinárias, foi fortemente abalada e influenciada pelas novas ideias da sociedade de consumo” (Serra, 2001, p.27). Por conseguinte, a abertura das comunidades rurais a outras culturas, teve um reflexo profundo, quer no domínio das práticas, quer no domínio das atitudes, fruto de aculturações e outras influências, tais como, o despovoamento, o envelhecimento consequência das migrações sucessivas.

Mas, os jogos tradicionais, como sentimento de propriedade, de identidade, na justa medida, em que, as populações os sentem como seus e necessários, alguns, atravessam quase incólumes as marés dos tempos.

Digo quase incólumes, porque os jogos variam no tempo como as restantes componentes da cultura, *“o que confirma o carácter dinâmico da cultura”* (Serra, 2001, p. 101), o que levou a desaparecimento de uns e à mutabilidade de outros.

Em suma, os jogos de tradição, não são imutáveis ou estanques, apresentando assim, inúmeras variações, quer na natureza dos lances, na sequência ou denominação dos mesmos.

Uma outra característica dos jogos tradicionais reside na sua estrita relação com o trabalho, mormente ao rural, e só é possível entender o seu verdadeiro significado quando esta relação é tida em conta (Cabral, 1985, 1990).

A maioria dos jogos tradicionais representa ou representava, de um modo mais ou menos fiel as práticas laborais das localidades. Por exemplo na região de Trás-os-Montes, onde predomina a pecuária, são praticados os jogos do Malhão e o da Reca, na região do Douro é atribuída grande importância aos jogos relacionados com as vindimas,

como o Jogo do Barril, Corridas de cesto, entre outras (Cabral, 1985, 1990; Dias et al. 2010).

O jogo tradicional como elemento genuíno da cultura local, como instrumento de reforço dos elos comunitários, como espelho da comunidade, além do prazer que proporcionava aos intervenientes, a sua prática era considerada fundamental para a preparação das ocupações laborais da comunidade como agrícolas, pastoris e algumas artes e ofícios de tradição (Cabral, 1985, 1990; Serra, 2001).

A maioria, dessas práticas lúdicas que acontecem ou aconteciam, eram realizadas nos intervalos ou no final das jornadas de trabalho. Seu ritmo é natural, apenas “cortado” por pausas, jogos, cantos, cerimónias, etc. (Dumazedier, 1979; Serra, 2001).

Os “trabalhos-jogados” (Serra, 2001, p. 17), tendem a cair no esquecimento, levando ao seu desaparecimento progressivo, na medida, em que, muitas dessas práticas envolviam a utilização de utensílios de trabalho, já em desuso (a relha, o cântaro de barro...), dando lugar ao jogo-espectáculo, pronto a ser consumido visualmente a praticado activamente.

De acordo com Cabral (1985, p. 9), *“os jogos mais geneticamente articulados com um ambiente de trabalho são aqueles mais espontaneamente acodem ao espirito dos trabalhadores em tardes de domingo ou em segundas-feiras de festa”*.

A originalidade (Serra, 2001), sendo esta a característica mais discutível, uma vez que é difícil ou até mesmo impossível circunscrever a origem de determinada prática lúdica a este ou aquele lugar. Determinar a origem histórica dos jogos de tradição, surge como missão quase impossível, talvez pelo facto de sua transmissão ser desenvolvida pela

oralidade e com características de anonimato, assim como, na sua universalidade (antigas civilizações já os praticavam).

Quadro 6.1. Características dos jogos tradicionais (adaptado de Bragada, 2002, p. 9).

Características	Desenvolvimento
Transmissão oral e anónima	Das formas de organização; Técnicas; Sistemas de pontuação.
Constância das regras e procedimentos	Durante décadas, como acontece com outros elementos culturais;
Variabilidade	Local e regional, com variantes do mesmo jogo; Adaptados ao nível dos jogadores e sua motivação.
Estreita relação com o trabalho	Realizados nos intervalos ou final do dia de trabalho; Utilização dos instrumentos de trabalho;
Originalidade discutível	Dificuldade ou impossibilidade de determinação da origem do jogo.
Autenticidade	Resultantes do puro e simples, arreigados ao meio; Articulação com a natureza; Simplicidade da contagem dos pontos; rusticidade dos instrumentos; pouca exigência ao nível dos espaços de jogo.
Medida natural do tempo	O jogo termina quando os intervenientes forem eliminados, quando a maioria o entender ou a pontuação for atingida.
Intervenção de factores aleatórios	Derivados da estrutura dos jogos, da rusticidade dos materiais, assimetria dos espaços.
Menor preocupação com a técnica	Importância quase exclusiva ao resultado

Os jogos tradicionais apresentam-se umbilicalmente ligados ao meio à natureza, são vivência e prazer, são diversidade e criatividade. Resultam do que é puro e simples, daí a sua autenticidade. A sua simplicidade e rudeza de processos, aliados à sua pouca exigência ao nível dos espaços onde ocorrem, à rusticidade dos instrumentos que utilizam, assim como, o vasto leque de opções que oferecem aos

praticantes torna os jogos tradicionais bem diferentes das práticas desportivas (Serra, 2001).

Uma outra característica, era algumas práticas corporais serem actividades exclusivamente masculinas (Serra, 2001; Coimbra 2007), apenas praticadas por homens e rapazes. A justificação, não tinha a ver com as capacidades físico-motoras exigidas para a sua prática, na medida em que, algumas actividades restritas às mulheres e raparigas, a macaca, o elástico, a corrida de cântaros, eram bem mais exigentes sob o ponto de vista das capacidades condicionais (força, velocidade e resistência) ou coordenativas (equilíbrio, reacção, diferenciação cinestésica, orientação espacial, ritmo).

A crítica social proibia a prática de actividades restritas ao sexo oposto, nomeadamente as práticas de ambiência tabernal (Serra, 2004).

A medição natural do tempo é outra das características dos jogos tradicionais, neles não existe a submissão ao tempo cronometrado, o jogo termina quando os intervenientes forem eliminados, quando a maioria o entender ou a pontuação for atingida. Na prática das actividades lúdicas de tradição, não existe uma visão economicista do tempo, assim como, há lugar para o acaso e o imponderável, logo estas práticas duram quase sempre o tempo do prazer que proporciona, interrompendo-se por cansaço, conflitos, decisões unilaterais ou afazeres que em dado momento são recordados (Serra, 2001).

Parece ser consensual, que o homem joga pelo prazer que o jogo lhe proporciona, mas o prazer implica uma finalidade: a vitória. Outra das características dos jogos tradicionais é a menor preocupação com a técnica (Serra, 2001), sendo atribuída importância quase exclusiva ao resultado. Apesar de se tratar de uma competição, não implica adestramento do treino e uma regulamentação rígida ou estereotipia das

respostas motoras, como o Desporto. É nesta tríade que se fundamenta o jogo: Jogo, prazer e vitória.

A representação de papéis e declamação de senhas, as fórmulas rimadas, evidenciando gesticulações, tinham particular relevância no desenvolvimento aspecto mimético dos jogos de tradição (Serra, 2001).

Por último, a intervenção de factores aleatórios, derivados da estrutura dos jogos, da rusticidade dos materiais e da assimetria dos espaços (Serra, 2001).

Para Matvéive (1986, citado por Bragada, 2001, p. 3) o Desporto surge como “*actividade competitiva, regulamentada, uniformizada segundo: regras oficiais, condições de realização, processos de avaliação dos resultados e de conduta dos jogadores*”, logo bem distantes dos jogos de tradição. Nestes o papel do acaso e do imponderável está bem vivo, derivado dos materiais que utilizam e dos espaços onde ocorrem. Assim como, a assimetria apresentada ao nível dos grupos, número diferentes de jogadores por equipa e dos territórios, grande variabilidade nas dimensões e formas dos campos.

Os jogos com as suas particularidades, reflectem os traços característicos da cultura e a organização social das comunidades (Cabral, 1985, 1990; Serra, 2001).

Os jogos de tradição aparecem ligados às comunidades por laços de identidade e de pertença, sendo impossível o seu entendimento, sem ter em consideração o modo de ser colectivo das localidades onde estão enraizados.

Em síntese, (Serra, 2001, 2004, 2005) podemos agora reter algumas das especificidades dos jogos tradicionais:

1. Práticas lúdicas, que apresentam uma relação directa com o mundo do trabalho, agrícola e pastoril colectivo. A mecanização

dessas ocupações remeteu para o esquecimento, grande parte dessas práticas.

2. Actividades corporais, como, divertimentos, concursos de destreza, força e precisão que acompanhavam o ritmo das estações e festas do calendário.
3. A civilização tecnológica, nomeadamente o poder hipnótico da televisão, remeteu para o desuso e esquecimento, um conjunto de práticas lúdicas, simples e divertidas, que aconteciam ao serão familiar e à taberna, hoje, aparentemente duas realidades antagónicas.
4. Práticas, que até determinado percurso histórico, eram transversais a todas as sociedades, isto é, realizadas por toda a população. Muitos não conseguiram resistir à vaga uniformizadora da modernidade. Hoje, constituem, apenas práticas regulares ou esporádicas de crianças nos logradouros das escolas.
5. Da grande panóplia de exercícios aleatórios, satíricos, burlescos e de demonstrações de força e de precisão no lançamento de moedas ou pequenas chapas, o canto à desgarrada, que aconteciam nas tabernas, nas ruas ou em espaços contíguos, deixaram de existir. Estes jogos e folguedos perderam o seu cenário privilegiado, as tabernas, deram lugar a cafés, bares e “pubs.”

Estas práticas corporais, como podemos constatar, pelo seu carácter universal a sua variabilidade e constância temporal, em algumas localidades, a espontaneidade, a liberdade, a autenticidade na medida em que resultam do que é puro e simples, a sua forte ligação com o trabalho,

a natureza e a festa, a utilização de materiais e espaços rudimentares, mantiveram as suas características ancestrais. Não foram transvertidos pelo processo de “desportivização”, traduzido na regulamentação estrita, na standardização dos espaços e materiais e na submissão à tutela (Cabral, 1985, 1990; Serra, 2001, 2004, 2005).

6.3 Distinção entre jogo popular e tradicional

Questão importante, é considerarmos a necessidade de se fazer a distinção entre jogo popular e jogo tradicional, o qual segundo, vários autores Serra e Veiga (1983), Cabral (1998) e Rodrigues e Araújo (2005) não significam a mesma coisa.

A origem etimológica do termo popular é do latim “*populare*”, que significava relativo ao povo, pertencente ao povo, do próprio povo, enquanto tradicional, tem sua origem no termo tradição, do latim “*traditione*”, que sugere longevidade, de existe há muito tempo, transmissão oral de factos de geração em geração. (Rodrigues et al., 2005).

O jogo como elemento genuíno da cultura local, como instrumento de reforço dos elos comunitários, como um espelho que reflecte uma comunidade, encontra-se profundamente enraizado nas práticas sociais, marcando presença constante nos dias de descanso ou nos momentos festivos, quase sempre alinhados pelo calendário religioso, bem patente nas inúmeras romarias que se realizam, já sem o fulgor de outros tempos, de norte a sul do país (Guedes, 1991; Silva 2010).

Da estreita relação com o trabalho rural, da instintiva necessidade de jogar, de se divertir, nasceram os jogos. Como refere Feio (1989), a

sua intemporalidade, permite-nos observar a sua existência em todas as eras e culturas, constituindo-se como um dos principais vectores da vida humana.

Popularizado o jogo, este, entrou nos hábitos do povo, popularizou-se a sua prática, gerando um sentimento de pertença, de propriedade, considerado como práticas intimamente suas.

No entender de Silva (2010) determinadas práticas lúdicas além de se constituírem como elementos identificadores de um país, região, localidade, com presença constante ao longo de gerações, daí a sua tradicionalidade, são populares.

Nesta linha, os jogos populares são aqueles que o povo pratica, podendo ser tradicionais ou não, não imperando a necessidade de trazer consigo uma marca temporal acentuada, um cunho cultural comunitário, uma relação com o trabalho rural, uma história existencial transmitida de geração em geração através da oralidade, da observação e da imitação (Silva, 2010).

Na controvérsia entre jogo tradicional e jogo popular, há jogos tradicionais que não são populares, por exemplo o xadrez tem séculos de tradição mas não é considerado popular, em contrapartida, uma popular corrida de pneus, o jogo das caricas, o elástico, etc. tem quanto muito, como refere Silva (2010, p. 209) “*a idade do brinquedo*”, necessitando passar mais algum tempo para que se possam enquadrar dentro dos jogos tradicionais (Serra et al., 1983; Cabral, 1998; Rodrigues et al., 2005; Silva, 2010).

Em contrapartida, muitas das práticas lúdicas de tradição, como é o caso da bilharda, do pião, do jogo da péla, como muitos outros, hoje raramente praticados ou mesmo apagados da memória dos homens, tiveram sua origem nas camadas superiores da sociedade, a nobreza,

grande detentora do privilégio do tempo livre, tornaram-se populares. (Rodrigues et al., 2005; Silva, 2010).

Cabral (1985, 1998), admite que a maioria dos jogos tradicionais são populares, exceção do xadrez, já observado anteriormente, assim como, os jogos infantis são jogos populares, apontando para isso, duas razões. A primeira das razões apontadas, é que a sua simbologia se liga na sua maioria aos costumes do povo, mormente o rural. A segunda, é que seja qual for a condição social dos seus pais, as crianças os jogam indistintamente, sobretudo nos logradouros das escolas, cujo tempo correspondem os jogos populares infantis, propriamente ditos.

Em suma, os jogos populares são aqueles que o povo pratica, podendo ser tradicionais ou não, dependendo para isso, o facto, de fazerem parte do acervo das comunidades, da história local, recriando práticas culturais transmitidas de geração em geração (Silva, 2010).

6.4 Finalidades dos jogos tradicionais

Como temos vindo a fazer referência, neste trabalho, os jogos tradicionais, para além da função lúdica, apresentam também uma dimensão educativa e pedagógica.

O jogo como afirma Iuri Lotman (1978, citado por Cabral, 1985, p. 34) *“é um dos meios mais importantes de aquisição das diferentes situações vitais, de aprendizagem de tipos de comportamento.”*

Os jogos tradicionais pela sua simplicidade, fonte de prazer e alegria que proporcionam à criança quando joga, colocando-a em situações globais, lúdicas, concretas, que as leva a resolverem problemas corporais, temporais, espaciais e de relação umas com as outras. Estes contribuem para a formação do carácter, da imaginação, da destreza

motora e da agilidade, assim como, através da sua prática a criança adquire uma experiência societária de completa significação para o seu desenvolvimento integral (Guedes 1980; Friedmann, 1995; Silva, 2005; Dias et al., 2010).

Através do seu dinamismo lúdico e da sua carga afectiva, os jogos tradicionais, como actividade extremamente rica, contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano, pelo que devem ser considerados um meio educativo (Guedes 1980), sendo a criança o sujeito da educação (Friedmann, 1995).

Na integração em grupo, os participantes, são chamados a desempenhar acções individuais e colectivas, na presença de todos. As crianças, ao se agruparem, participam numa acção comum, seja em jogos cantados ou acompanhados de gestos (Guedes, 1980; 1991).

De intensa linguagem corporal, como qualquer desporto colectivo ou individual, o JT, proporciona na criança momentos de relações unívocas (Guedes, 1980), são portanto, uma actividade lúdica socializadora, na justa medida em que propiciam à criança a apropriação de elementos dessa cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental.

O jogo aparece como o primeiro meio de que a criança dispõe para absorver a cultura (Cabral, 1985; Guedes, 1991; Brougère, 1998; Kishimoto, 2000).

Assim, segundo Kishimoto (2000, p. 56), *“tentar embutir um significado alheio ao cotidiano das crianças em seus jogos, é obrigá-la a brincar com elementos destituídos de impregnação cultural”*, há que partir dessa cultura e não pressupô-la.

A aquisição de adaptabilidade corporal, no qual, como se pretende, ao jogar, segundo Bragada (2002) uma optimização motora

consonante, através do envolvimento das diferentes partes do corpo solicitadas para a execução dos gestos.

Ao jogar a criança desenvolve a coordenação motora, ajustando os gestos necessários a cada situação. Há jogos em que é desenvolvida a independência de uma parte do corpo favorecendo a lateralização, noutros a criança descobre a sua mão e o que ela é capaz de manipular (Guedes 1980).

O desenvolvimento do sentido rítmico e compreensão do tempo, uma vez que nas danças de roda através de uma profusão de cantos, lengalengas, marcha, saltos, batendo palmas ou fazendo gestos, param dão $\frac{1}{2}$ volta, acompanhando as actividades das crianças (Guedes 1980).

As crianças, nas suas actividades coordenam o gesto ao ritmo, isto é, são sensíveis à pulsação, à velocidade e ao abrandamento da música que cantam (Guedes, 1980).

A estruturação do espaço, uma vez que, quer nos jogos individuais, quer nos jogos colectivos, há organização do espaço próximo, a criança adquire a noção do espaço que o seu corpo abrange, se deslocar os pés, descobrem se encontram à frente, atrás ou ao lado de um colega, assim como, a estruturação do espaço nas formações em grupo: em roda, coluna, sob um túnel, etc., (Guedes 1980).

O enriquecimento oral da linguagem, grande parte destes costumes lúdicos é constituído por lengalengas, por fórmulas anfigúricas (frases sucessivamente acrescentadas, com ou sem lógica), por cantos, diálogos, contribuindo assim, para que a criança vá adquirindo o gosto pela utilização da linguagem, além de exigir um esforço de memorização (Guedes, 1980; Serra, 2004).

Deste modo, os jogos, auxiliam as crianças a contar, a somar, a pronunciarem as primeiras palavras e algarismos, de uma forma

prazerosa, com sonoridades repetidas e sempre na mesma cadência - “*um, dois, três, quatro, a galinha mais o pato*” (Serra, 2004, p.115).

A formação da personalidade, quando a criança é chamada a tomar decisões. Ao passo que, durante os jogos, a criança desempenha vários papéis, o de líder (escolhe um ou vários camaradas, conduz o grupo ou é obrigada a dar uma resposta de imediato), ou de vencedor e vencido (Guedes 1980).

Como afirma, Chateau (1975, p. 17) “*não podemos dizer de uma criança apenas que ela cresce; temos que dizer que ela se engrandece pelo jogo*”.

O jogo como actividade social, define e enriquece a personalidade além de contribuírem de modo positivo na formação do carácter (Guedes, 1980; Cabral, 1985), e é pelo jogo que a criança descobre e antecipa as condutas superiores (Chateau, 1975).

Em síntese, o jogo tem um papel vital na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade (Caillois, 1990).

6.5 Classificação dos jogos tradicionais

Existem inúmeros critérios para classificar o jogo tradicional, tarefa que tem sido levada a cabo por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, da filosofia à sociologia, passando pela pedagogia, etc., como consequência da grande variedade e extensão destas práticas lúdicas.

A elevada função pedagógica dos jogos tradicionais, justifica que sobre estas práticas lúdicas, os professores e educadores, se detenham com mais acuidade, utilizando-o como, instrumento de ensino. É nesta

perspectiva, que achamos pertinente apresentar algumas classificações dos jogos, segundo alguns autores, Guedes (1980), Cabral (1985), Ilhote (1976) e Bototav (1960), como um meio de selecção mais rápido, mais facilitador para que professores e educadores, possam eleger aqueles com que vão trabalhar, dependendo sempre do objectivo a atingir.

Segundo Vasconcellos (2008) dependendo das competências a transmitir por parte do professor, este deve ter em atenção ao recurso pedagógico (jogo) seleccionado, devendo este resultar sempre de uma escolha consciente, na medida que, qualquer objectivo só se desenvolve através da actividade que lhe é específica.

Guedes (1980), apresenta uma classificação dos jogos de uma forma prática, de uso rápido e cómodo (Quadro 6.2).

1. Jogos de interior: são todos os jogos que são realizados em espaços interiores, áreas cobertas, salvo em condições extraordinárias.

Entre os jogos de interior, podemos distinguir os jogos de agilidade e força, jogos de inteligência, de observação, sensoriais e jogos de sociedade

2. Jogos de pátio: todos os que podem ser realizados no exterior, ou num espaço interior. Predominam os jogos realizados pelas crianças.

Destes, a autora destaca, os jogos de ataque e defesa, jogos de corrida e perseguição, os de equilíbrio e destreza, de força-luta, os jogos de lançamento e competição se movimentação e com movimentação, os jogos de levantar e transportar e por último os jogos de saltos.

3. Os Jogos de rua e campo, são todos os jogos realizados pelos adultos ou pelas crianças, que necessitam de espaço suficiente para que a sua prática não se torne perigosa.

Quadro 6.2. Classificação dos jogos tradicionais (Guedes,1980).

Jogos de interior	Jogos de pátio	Jogos de rua e campo
Jogos realizados ao ar livre, salvo algumas exceções. 1. Jogos de agilidade e força ex: jogo das pedrinhas (com as suas variantes); jogo do tim-tim serra macaquinho, etc. 2. Jogos de inteligência ex: Jogo do padre cura; jogo do pico-pico; etc. 3. Jogos de observação ex: Cabar-cega; anelzinho, etc. 4. Jogos sensoriais ex: Jogo do gato em cautelinha; jogo do pisca, etc. 5. Jogos de sociedade ex: Jogo das prendas; jogo da berlinda, etc.	Jogos realizados no exterior e interior; A grande maioria destes jogos é praticada por crianças. 1. Jogos de ataque e defesa ex: Jogo do alho; jogo do sachinho, etc. 2. Jogos de perseguição e corrida ex: Escondidas; jogo do alerta, alerta; Lencinho, etc. 3. Jogos de equilíbrio e destreza ex: Caracol; Avião, etc. 4. Jogos de força-luta ex: Bom barqueiro; jogo do corrupio, etc. 5. Jogos de lançamento e competição: Jogos sem movimentação ex: Jogo do berlinde; jogo do bugalho; Jogo das cidades; Bilharda; Pião, etc. Jogos com movimentação Ex: Jogo da pelota; Jogo da porca, etc. 6. Jogos de levantar e transportar ex: Jogo dos pontinhos; etc. 7. Jogos de saltos Ex: Saltar à corda; Eixo; Pipa	Jogos realizados tanto por adultos como por crianças; Necessitam de espaço suficiente, para que a sua prática não se torne perigosa; Jogos realizados, nas pausas dos trabalhos do campo. 1. Jogos de ataque e defesa ou luta Ex: Jogo do pau. 2. Jogos de equilíbrio Ex: Jogo do arco; Andas; 3. Jogo de força Ex: Jogo do mastro ou Mastro de cocanha 4. Jogos de lançamento e competição Ex: Jogo do espeto; Jogo do páu-ferro; Jogo da raiola; Jogo do malho; Jogo da ferradura; Jogo do rebolo; Jogo da laranjinha; Jogo da pelota.

Guedes (1980), subdivide os jogos de rua e campo, em jogos de ataque e defesa ou luta, em jogos de equilíbrio, jogos de força e em jogos de lançamento e competição.

Para Cabral (1985), os jogos tradicionais podem ser classificados segundo a idade, o sexo, o clima, o número de jogadores, ao tipo de acessórios utilizados, ao espaço onde decorrem e quanto às qualidades que desenvolvem.

Ilhote (1976, citado por Vasconcellos, 2008, p. 55), apresenta uma classificação dos jogos tradicionais (Quadro 6.3), segundo a sua configuração e atitude psicológica, em quatro grandes grupos e, propondo para cada grupo um “antijogo” (atitude que quer seja física ou mental que impede o desenvolvimento normal do jogo).

Quadro 6.3. Classificação dos jogos tradicionais (adaptado de Ilhote, 1976, citado por Vasconcellos, 2008, p. 55).

O Prazer de Estar Junto Jogos onde as figuras se formam ao jogar Antijogo: Caretas		A Sorte ou Revés Jogos onde a forma é uma figura móvel Antijogo: Trapaças	
Jogos corporais Rodas Ginástica	Jogos de ilusão Prestidigitação Ilusão ética	Psicológica Póquer Morra	Adivinhação Dados Loterias
Jogos de Imitação Construção Quebra-cabeças	Jogos de Inteligência Enigmas Truques	Destreza Bilhar Nente	Estratégia Bridge Dominós
A Magia dos Objectos Jogos onde a forma é uma figura fixa Antijogo: Jogos Educativos		A Ordem do Mundo Jogos onde as figuras são ligadas a um terreno Antijogo: Caos	
Figuras Humanas Bonecas Mascara	Imagem do Mundo Pião Bola	Percurso Amarelinha Jogo do ganço	Localização Loto Casa da fortuna
Modelos Reduzidos Soldadinhos Carrinhos	Formas Litúrgicas Chocalhos Balanço	Combate Boxe Futebol	Combinação Xadrez Cubos Mágicos

Borotav (1960, citado por Cabral, 1985, pp. 69-74; Bandet *et al.*, 1973, pp. 159-164), apresenta uma classificação de jogos segundo diferentes classes:

1. Jogos verbais, imitativos e «mágicos», jogos de «iniciação».
2. Jogos de força e destreza.
3. Jogos intelectuais.

Apresentámos algumas formas de classificação dos jogos tradicionais, elaboradas por Guedes (1980), Cabral (1985), Ilhote (1976, citado por Vasconcellos, 2008, p. 55) e Borotav (1960, citado por Cabral, 1985, pp. 69-74; Bandet *et al.*, 1973, pp. 159-164). Escolhemos estas taxonomias, por apresentarem entre elas características bem distintas de ordenação, classificação do jogo, apesar de todas nos fornecerem informações que contribuem para compreendermos um pouco mais sobre estas práticas lúdicas de tradição.

CAPÍTULO VII – METODOLOGIA

7.1. Problema de investigação

Como refere Rojas (2007, p. 8), “*pensar o processo lúdico é como pensar a construção mágica da poesia*”, se com o jogo de palavras, o poeta, constrói a sua obra, as crianças, a partir da interacção mútua e, com os mais diversos, jogos, brinquedos e brincadeiras desde que se propicie tempo e lugares para isso, edificam os seus mundos, contactam com as culturas, pois é, a partir dessa aquisição do património colectivo, que “*o indivíduo faz a sua vida*” Silva (2011, p. 181).

De acordo com Froebel (1913, citado por Onofre, 1997, p. 25) “*no jogo está a dinâmica da vida futura*”, desse modo quanto mais enriquecedora a experiência lúdica, através da experimentação, criação, construção, descoberta, criatividade, risco, em suma, a brincar as crianças a aprendem a viver, interiorizando o seu meio físico e social.

Segundo o pensamento de Onofre (1997, p.25), as crianças “*não aprendem a brincar mas a viver*”.

Quem não se lembra, enquanto criança, com os seus pares ou com os mais velhos, VIVER momentos prazerosos, de liberdade, com a rua como cenário privilegiado.

A cultura da brincadeira de rua, sempre esteve presente na vida das crianças. O jogar/brincar é comunicação, é aprendizagem é reprodução e apropriação do mundo, é recriação, é fantasia é prazer, logo, não espanta que sempre tenha acompanhado a criança, nas sucessivas construções das relações sociais (Sarmiento, 2004).

O trabalho resulta da necessidade de entender como os jogos, brinquedos e brincadeiras têm realizado o seu percurso intergeracional, ao longo da vida destes actores sociais.

Resgatar a memória lúdica das diferentes gerações de actores sociais (avós, pais e netos), representa um ampliar do universo lúdico-cultural das crianças (Miranda, Barão e Resende, s/d), para tal, e como linha condutora deste trabalho, definimos seguinte pergunta de partida:

A partir dos diferentes testemunhos geracionais (avós, pais e netos), que transformações ocorreram na prática dos jogos, brinquedos e brincadeiras?

Esta pergunta não é mais do que a definição de um objectivo geral que, por sua vez, conduziu à definição dos seguintes objectivos.

7.2. Objectivos do estudo

O objectivo deste trabalho é identificar os jogos, brinquedos e brincadeiras, a partir dos testemunhos de várias gerações de atores sociais, com o propósito de investigar o que permanece e o que efectivamente mudou.

O objectivo aponta, assi para a recuperação o resgate destas manifestações sociais, com o desígnio de as manter vivas, para que “voltem” parte do nosso quotidiano.

Objectivos

1. Verificar quais os jogos tradicionais que os diferentes atores sociais (avós, pais e netos), praticam ou praticavam na sua infância.

2. Investigar como se constituem ou constituíam os grupos de brincadeira.
3. Pesquisar qual o local ou locais onde essas práticas lúdico-culturais se realizam ou realizavam.
4. Analisar a frequência da prática dos jogos tradicionais ou populares, entre as várias gerações.
5. Possibilitar uma reflexão entre os brinquedos de hoje com os brinquedos de ontem.
6. Perceber como de criança em criança, de geração em geração as regras e as formas de brincar são ensinadas e aprendidas.
7. Investigar qual a importância que os pais e avós atribuem ao conhecimento das brincadeiras de ontem na vida das crianças.
8. Verificar que memórias guardam os pais e os avós dos jogos tradicionais.

7.3. Métodos

A base metodológica deste trabalho configura-se na vertente de estudos qualitativos em educação, de acordo com Ludke e André (1986), por o mesmo compreender o contacto directo do pesquisador com o ambiente e a situação estudados, de um modo cooperativo ou participativo.

Como referem Quiy et al. (1992, p. 161), *“as informações úteis, muitas vezes, só podem ser obtidas juntos dos elementos que constituem o conjunto”*.

Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas, elaboração de um questionário por entrevista semiestruturado, com questões fechadas, abertas e semiabertas, o levantamento do património lúdico que os actores sociais praticam ou praticavam e por fim, a culminância do projecto, proporcionar uma manhã de lazer, a vivência intergeracional, com das diferentes gerações de atores (filhos, pais e avós) através de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais.

O presente estudo pretende numa primeira fase fazer um levantamento de jogos tradicionais, brinquedos e brincadeiras realizados pelos actores sociais. O grande objectivo desta etapa, consistiu em identificar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, assim como, “investigar” a frequência e o local onde se realizam ou realizavam essas actividades, como eram repassadas de geração em geração e que memórias e importância lhe são atribuídas pelas gerações mais velhas (pais e avós). Para recolher os dados foi elaborada uma entrevista semiestruturada, que posteriormente foi respondida por todos os intervenientes da acção.

7.3.1 Amostra

Foram participantes directos deste projecto de investigação-acção os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica Integrada do Agrupamento de Escolas de Amareleja, ano lectivo 2012-2013, num total de 98 alunos, num universo de 113, e respectivos pais e avós, paternos e maternos.

Todos os alunos das turmas do 1.ºCEB foram participantes do projecto, excepção para os alunos de etnia cigana (n=15, 13,2%), que pela sua itinerância nos poderiam fornecer dados sobre as práticas lúdicas não específicas da localidade (Amareleja).

Uma vez delimitada a população, 87% dos alunos, a amostra é, assim, constituída por 98 crianças de ambos os sexos, 48% (n=48) do sexo feminino e 52% (n=52) do sexo masculino, com idades cronológicas entre os 6 e os 12 anos, com $7,7 \pm 9,2$ anos de idade. Sendo as idades mais representadas os 7 anos (n=24, 24,4%), os 8 anos (n=23, 23,4%), e os 9 anos (n=25, 25,5%), verificando-se apenas 1 criança com 11 anos (1,02%) e 2 com 12 anos (2,04%).

Participaram também 81 pais de ambos os sexos, 63% (n=51) do sexo feminino e 37% (n=30) do sexo masculino, com $38,8 \pm 7,8$ anos de idade.

São também participantes 62 avós de ambos os sexos, 58,06% (n=36) do sexo feminino e 41,93% (n=26) do sexo masculino, com $64,01 \pm 9,7$ anos de idade.

A totalidade da amostra fica completa através da constituição do “corpus de famílias” (Silva, 2010, p. 469), num total de 11 famílias (11 crianças, 22 pais, pai e mãe e 44 avós, maternos e paternos), num total de 77 sujeitos, representativa dos pais e avós, cujos filhos e netos frequentam a Escola Básica Integrada de Amareleja.

7.3.2 Recolha de dados

Para fazer o levantamento de dados foi elaborado um questionário por entrevista (não validado), com perguntas fechadas, abertas e

semiabertas, que posteriormente foram respondidas por todos os intervenientes da acção.

O questionário por entrevista, de administração directa, isto é, quando é o próprio inquiridor que preenche a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo entrevistado (Quiy et al., 1992), encontra-se, dividido em duas partes: uma dirigido às crianças e outra aos pais e avós.

O questionário por entrevista dirigido às crianças é composto por 11 questões, 8 fechadas e 3 semiabertas. O inquérito dirigido aos pais é constituído por 13 questões, 9 fechadas, 3 semiabertas e 1 aberta.

As questões seleccionadas tinham como objectivo, procurar investigar, analisar, comparar, e verificar, que mudanças sofreram na sua prática os JTP, brinquedos e brincadeiras ao longo destes trajectos temporais (avós, pais e netos).

CAPÍTULO VIII – RESULTADOS

8.1 Análise e interpretação dos resultados

No sentido de uma melhor interpretação dos dados, apresentamos em simultâneo figuras e tabelas respeitantes (Anexo VII) às variáveis em análise.

Os resultados são apresentados em primeiro lugar, considerando toda amostra recolhida, a que designamos análise de dados e resultados geral, e o grupo específico de 11 crianças, seus 22 pais e respectivos 44 avós, a que designamos por análise de dados e resultados específica.

8.1.1. Análise e interpretação dos resultados geral

Sobre os jogos tradicionais que conhecem as crianças (Figura 8.1.; Anexo VII.1.)¹ destaca-se que os jogos mais conhecidos são a apanhada (18,67%) e as escondidas com 18,22%. Com valores intermédios (de 40 a 60 crianças) surgem os jogos do berlinde (12,22%), “sirumba” (11,33%) e macaca (9,11%).

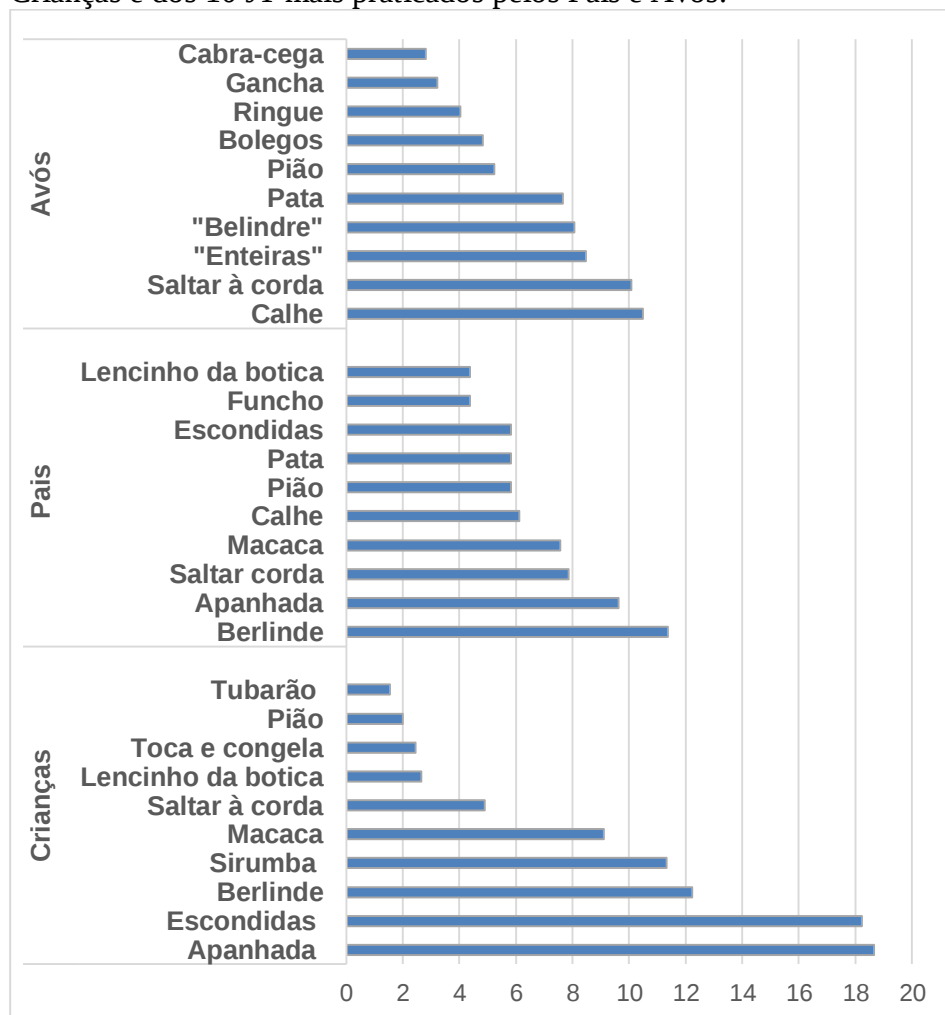
Sobre os jogos tradicionais que mais praticavam os pais (Figura 8.1.; Anexo VII.2.) destaca-se o berlinde como o jogo mais praticado pelos pais (11,37%) sendo que o jogo da apanhada (9,62%), também é muito praticado, assim como os jogos de saltar à corda e a macaca. Com valores intermédios surgem os jogos das escondidas, pata e pião com 5,83% e o jogo da calhe com 6,12%.

Sobre os jogos tradicionais que mais praticavam os avós (Figura 8.1.; Anexo VII.3.) destaca-se que o jogo da calhe (10,48%) e da corda

¹ Optámos por incluir na figura apenas os 10 jogos mais conhecidos (crianças) e mais praticados (pais e avós), sendo registados no anexo todos os jogos indicados. Como justificação: economia de espaço, até porque seria impossível apresentar todos os dados.

(10,08%). Com valores intermédios surgem os jogos das “enteiras” (8,47%), “belindre” (8,06%) e pata (7,66%)

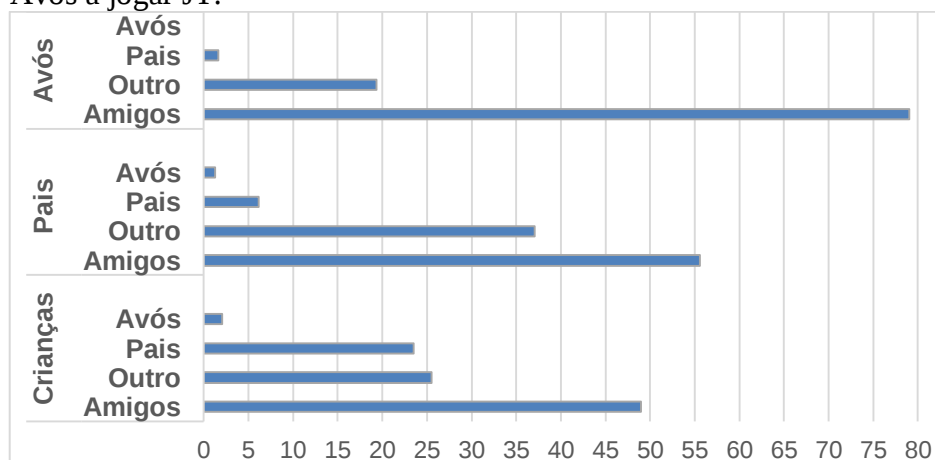
Figura 8.1. Valores percentuais dos 10 JT mais conhecidos pelas Crianças e dos 10 JT mais praticados pelos Pais e Avós.



Ao questionar sobre quem ensinou as crianças, os pais e os avós a jogar JT constatamos que 48,98% das crianças (Figura 8.2.; Anexo VII.4.) aprendem com os seus grupos de pares (criança-criança) denominada de paralela, de qualquer modo existem também uma

percentagem intermédia (25,51%), na qual a transmissão se processa entre indivíduos de gerações mais velhas, tios, primos (Outros), assim como de pais para crianças (23,47%).

Figura 8.2. Valores percentuais de quem ensinou as Crianças, os Pais e os Avós a jogar JT.



Sobre a transmissão dos JT entre os pais (Figura 8.2.; Anexo VII.5.) verificamos que não se processam grandes alterações em relação às crianças no que se refere à transmissão entre pares (55,56%), assim como, em outros (37,04%).

A transmissão da cultura lúdica entre os avós (Figura 8.2.; Anexo VII.6.) realizava-se entre indivíduos de uma mesma geração (79,03%), denominada paralela. Também se verificava a transmissão entre indivíduos pertencente a gerações diferentes (Outros), que poderiam ser os tios, professores (19,35%).

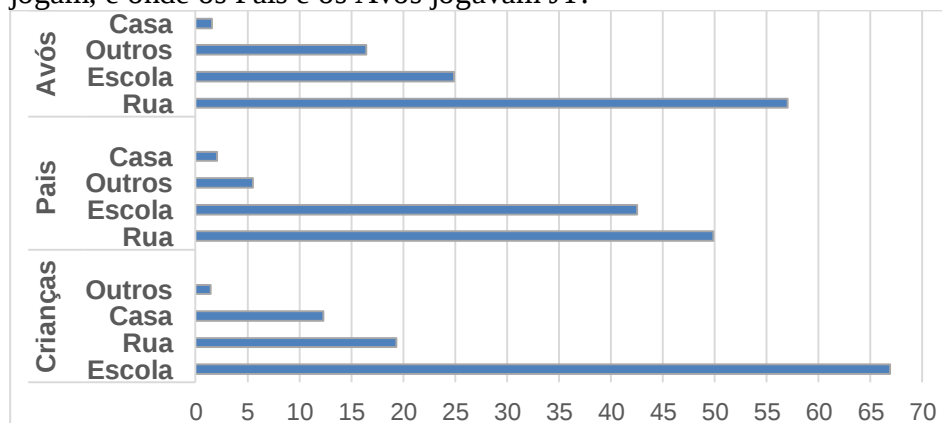
Relativamente à leitura da figura 8.2., verificamos que a maior parte dos inquiridos (crianças, pais e avós), referem que é entre parceiros de brincadeira da mesma geração (criança-criança) que ela se desenrola predominantemente.

De salientar que, no que se refere à transmissão dos JT de gerações mais velhas (avós), para outros de outra geração (filhos, netos), a percentagem é muito baixa nos diferentes estratos geracionais.

Sobre os locais onde as crianças habitualmente jogam JT (Figura 8.3.; Anexo VII.7.) destaca-se a escola como o local privilegiado para a sua prática (66,9%) sendo que a rua (19,32%), e a casa (12,31%), aparecem com valores intermédios.

Relativamente aos locais onde os pais jogavam os JT (Figura 8.3.; Anexo VII.8.), verifica-se que 49,85% tinham na rua o seu espaço de realização lúdica, sendo que 42,46 % dos pais refere a escola como local para a prática dos JT.

Figura 8.3. Valores percentuais de local onde habitualmente as Crianças jogam, e onde os Pais e os Avós jogavam JT.



Sobre os locais de prática dos JT dos avós (Figura 8.3.; Anexo VII.9.), salientamos o facto de a sua prática se realizar quase exclusivamente na rua (57,02%). Com valores intermédios surge a escola (24,09%) e Outros (Monte, herdade,..) com uma percentagem de 5,53%.

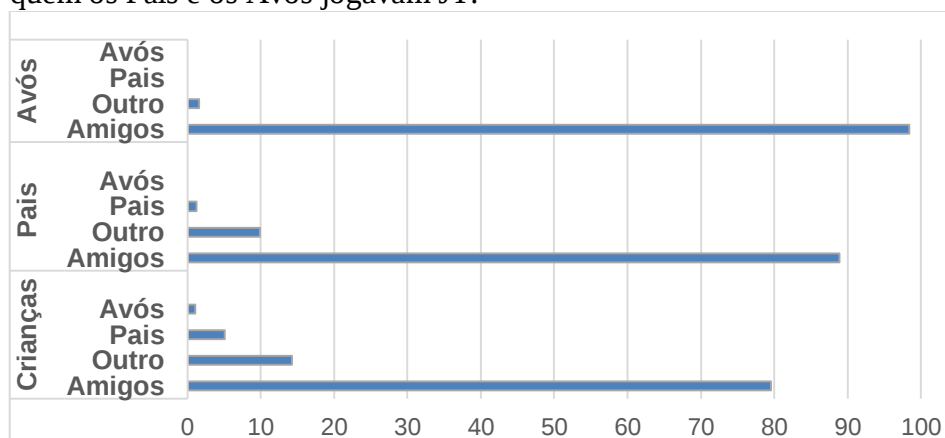
Relativamente à análise dos dados da figura 8.3, locais de prática das crianças, pais e avós verificamos que os pais e avós (1.º estratos

geracionais) tinham a rua como espaço de jogo. Podemos constatar também que para os pais (42,56%) e para os avós (24,89%), a escola também se constituía como um espaço para a prática dessas actividades lúdico-culturais.

Como nos mostra a figura 8.3, para as crianças, por diferentes razões, principalmente a insegurança, aumento do tráfego automóvel, etc., na rua, têm na escola (66,90%) o espaço para a prática de JT.

Sobre os parceiros de brincadeira das crianças durante a prática de JT (Figura 8.4.; Anexo VII.10.) destacam-se os amigos (79,59%), isto é, os grupos de pares como os constituintes preferenciais na formação do grupo da brincadeira.

Figura 8.4. Valores percentuais de com quem as Crianças jogam, e com quem os Pais e os Avós jogavam JT.



Sobre os parceiros de brincadeira dos pais (Figura 8.4.; Anexo VII.11.) , este também se constitui preferencialmente entre os grupos de pares (89%), nomeadamente, entre amigos, colegas de escola, etc.

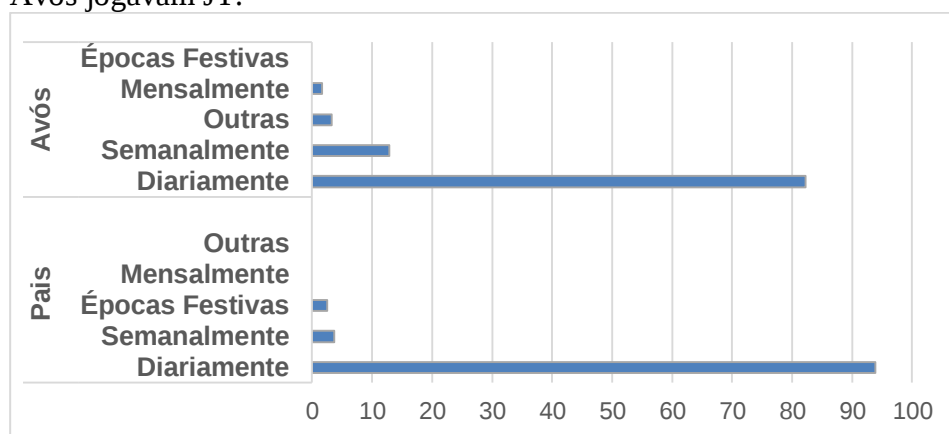
No que se refere aos parceiros de brincadeira dos avós (Figura 8.4.; Anexo VII.12.), mostrou-nos que os avós jogam os JT, à

semelhança do que se verificou para os pais e crianças, com os seus pares (98%).

Da análise que efectuamos dos dados recolhidos (Figura 8.4.), denotámos que para os três estratos geracionais (avós, pais e crianças), é nos grupos de coetâneos que se constituem os grupos de brincadeira.

Sobre a frequência da prática de JT (Figura 8.5.; Anexo VII.13.), os dados indicam que 93,8% dos pais jogavam os JT maioritariamente todos os dias.

Figura 8.5. Valores percentuais da frequência com quem os Pais e os Avós jogavam JT.

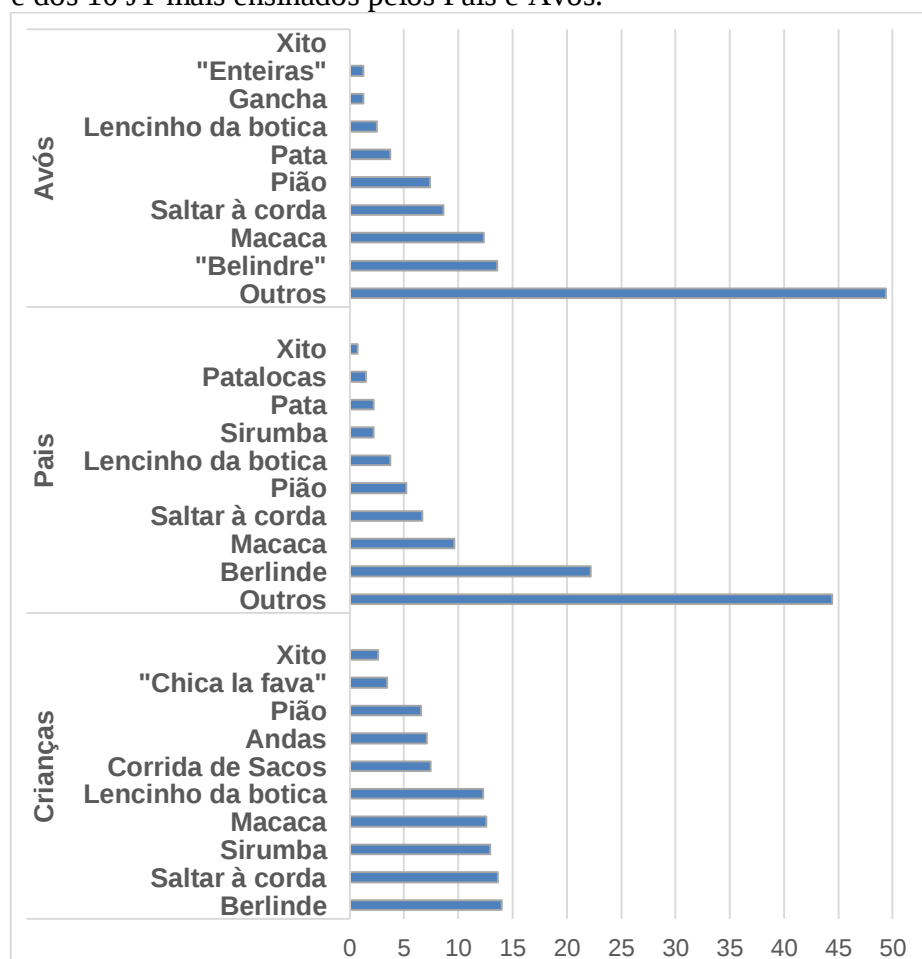


Relativamente à frequência com que os avós jogavam JT (Figura 8.5.; Anexo VII.14.), constatamos que é diariamente (82,26%) que essa prática se efectivava, sendo também relevante observar que 12,90% dos avós declaram que jogavam JT uma vez por semana. Assim com, 1,61% o fazem mensalmente.

Perante o exposto, conclui-se que os JT eram praticados maioritariamente todos os dias nos dois estratos geracionais (pais e avós).

Sobre os jogos tradicionais mais praticados pelas crianças (Figura 8.6.; Anexo VII.15.) destaca-se o berlinde como o jogo mais praticado (13,99%) sendo que os jogos de saltar à (13,64%), “sirumba” (12,95%), a macaca (12,61%) e o jogo lencinho da botica (12,26%), são também muito praticados. Com valores intermédios surgem os jogos das corridas de sacos, andas e pião e o jogo “chica la fava” (3,45%) e o jogo do “xito” com 2,59%.

Figura 8.6. Valores percentuais dos 10 JT mais praticados pelas Crianças e dos 10 JT mais ensinados pelos Pais e Avós.



Em relação aos jogos mais ensinados pelos pais (Figura 8.6.; Anexo VII.16.), desacatam-se outros (44,44%), como o jogo da apanhada, escondidas, dominó, jogo de cartas (peixinho). O jogo do berlinde (22,22%), aparece também como um jogo muito ensinado pelos pais, assim como, os jogos da macaca (9,63%), saltar à corda (6,67%) e o jogo do pião (5,19%).

Sobre os jogos tradicionais mais ensinados pelos avós (Figura 8.6.; Anexo VII.17.) destacam-se outros (49,4%) como são exemplo, o jogo dos “boleiros”, “escondarelos”, cabra-cega, jogos de baralho, etc. Os jogos do “berlinde” (13,6%) e o jogo da macaca (12,3%), são também muito ensinados pelos avós.

Com valores intermédios surgem os jogos de saltar à corda (8,6%) e o pião (7,4%).

Da variável respeitante aos jogos praticados (crianças)/ensinados (pais e avós), os dados demonstram que ao jogo mais praticado pelas crianças (berlinde 13,99%) corresponde também ao jogo mais ensinado (exceptuando outros) pelos pais (22,22%), e avós (13,6%), verificando-se uma correspondência total.

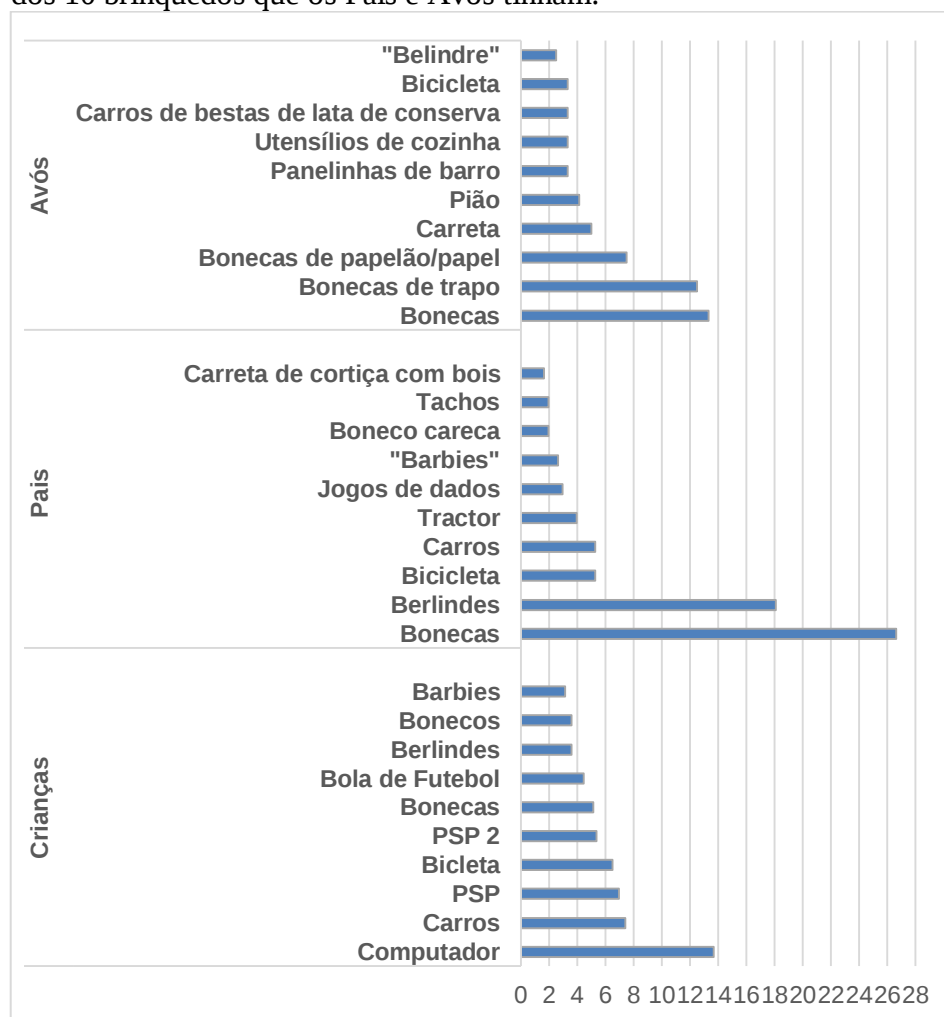
Sobre os brinquedos que as crianças possuem (Figura 8.7.; Anexo VII.18.) destaca-se o computador como brinquedo mais usado (13,68%) sendo que os “carros” (7,40%), a PSP (6,95%), a bicicleta (6,50%), a PSP2 (5,38%) e as bonecas (5,16%) são também eles parceiros de brincadeiras (de 33 a 23 crianças).

Constata-se que dos brinquedos manipulados pela criança, apenas o berlinde (3,58%), como brinquedo tradicional figura nesta lista dos 10 brinquedos mais usados pela criança.

Sobre os brinquedos que os pais tinham (Figura 8.7.; Anexo VII.19.) destacam-se as bonecas como o brinquedo mais usado pelos pais

(26,64%) sendo que os berlines (18,09%), também eram muito usados, assim como a bicicleta e os carros.

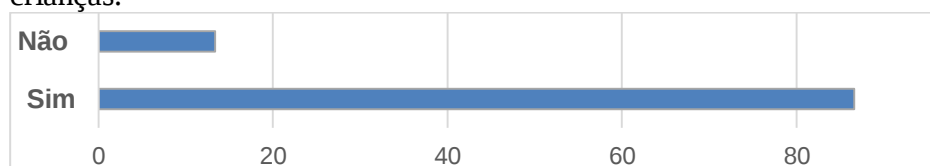
Figura 8.7. Valores percentuais dos 10 brinquedos que as Crianças têm e dos 10 brinquedos que os Pais e Avós tinham.



Relativamente aos brinquedos dos avós (Figura 8.7.; Anexo VII.20.) destaca-se a boneca (13,33%) como o brinquedo com maior manipulação por parte deste estrato geracional, sendo que a boneca de trapos também era muito usada (12,50%).

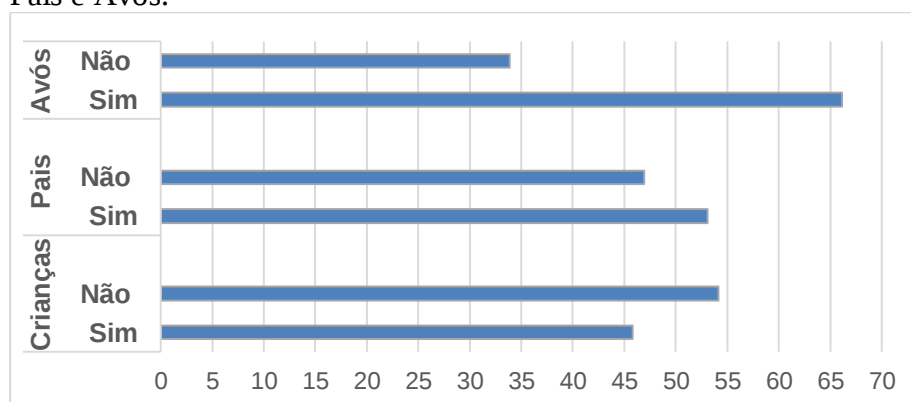
Da variável respeitante aos brinquedos comprados para as crianças (Figura 8.8.; Anexo VII.21.), os dados demonstram que a maioria os brinquedos que as crianças possuem foram comprados (86,6%). No entanto, existe uma percentagem (13,4%), na qual os inquiridos afirmam que alguns dos seus brinquedos não foram comprados, podendo ser construídos pela própria criança ou oferecidos por terceiros (pais, avós, irmão, professora, etc.).

Figura 8.8. Valores percentuais de brinquedos comprados para as crianças.



Sobre os brinquedos construídos por crianças, pais e avós (Figura 8.9.; Anexos VII.22., VII.23. e VII.24.) destacamos que este estrato geracional (criança), respondeu que não construíram o seu brinquedo (54,16%).

Figura 8.9. Valores percentuais de brinquedos construídos por Crianças, Pais e Avós.

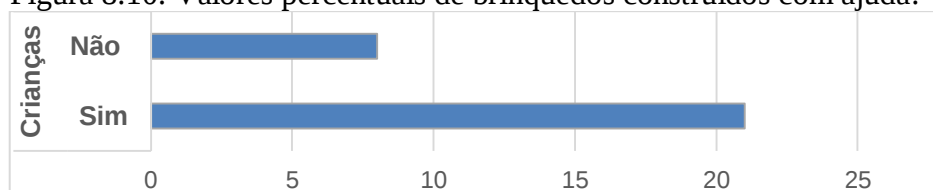


Relativamente aos brinquedos construídos pelos pais constatamos que 53,08% construíram os seus próprios brinquedos e uma percentagem de 46,91% que não constroem os seus brinquedos.

No que se refere aos brinquedos construídos pelos avós verifica-se que a maioria dos inquiridos (66,12%) costumava construir os seus próprios brinquedos. No entanto, 33,87% não o faziam.

Quanto à variável brinquedos construídos com ajuda (Figura 8.10.; Anexo VII.25.), os dados demonstram que na sua grande maioria os brinquedos foram construídos em cooperação (72,40%), sendo que, algumas das crianças (27,60%) atestam que os brinquedos construídos ocorreram sem ajuda de terceiros.

Figura 8.10. Valores percentuais de brinquedos construídos com ajuda.

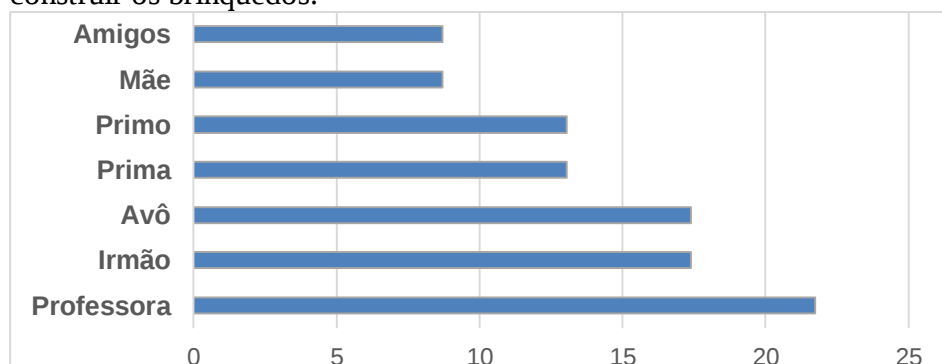


Sobre as pessoas que ajudaram as crianças a construir brinquedos (Figura 8.11.; Anexo VII.26.) destaca-se a professora (21,73%) e com valores intermédios surgem o irmão e o avô (17,39%), também como parceiros na construção do brinquedo.

Importa salientar, que é também dentro do círculo familiar, como vimos para o irmão e avô, mas também os primos (13,0%) e a mãe (8,7%), que se processava a construção do brinquedo.

Como podemos constatar cerca de 8,7% das crianças escolhiam os seus pares (amigos) para a produção doméstica dos brinquedos.

Figura 8.11. Valores percentuais de pessoas que ajudaram as Crianças a construir os brinquedos.



Relativamente aos brinquedos construídos pelas crianças (Figura 8.12.; Anexo VII.27.), verificamos que o mais construído é a construção em lego (51,11%), sendo que a construção de puzzle e avião de madeira ambos com 6,66%, também figuram na lista de brinquedos construídos pelas crianças.

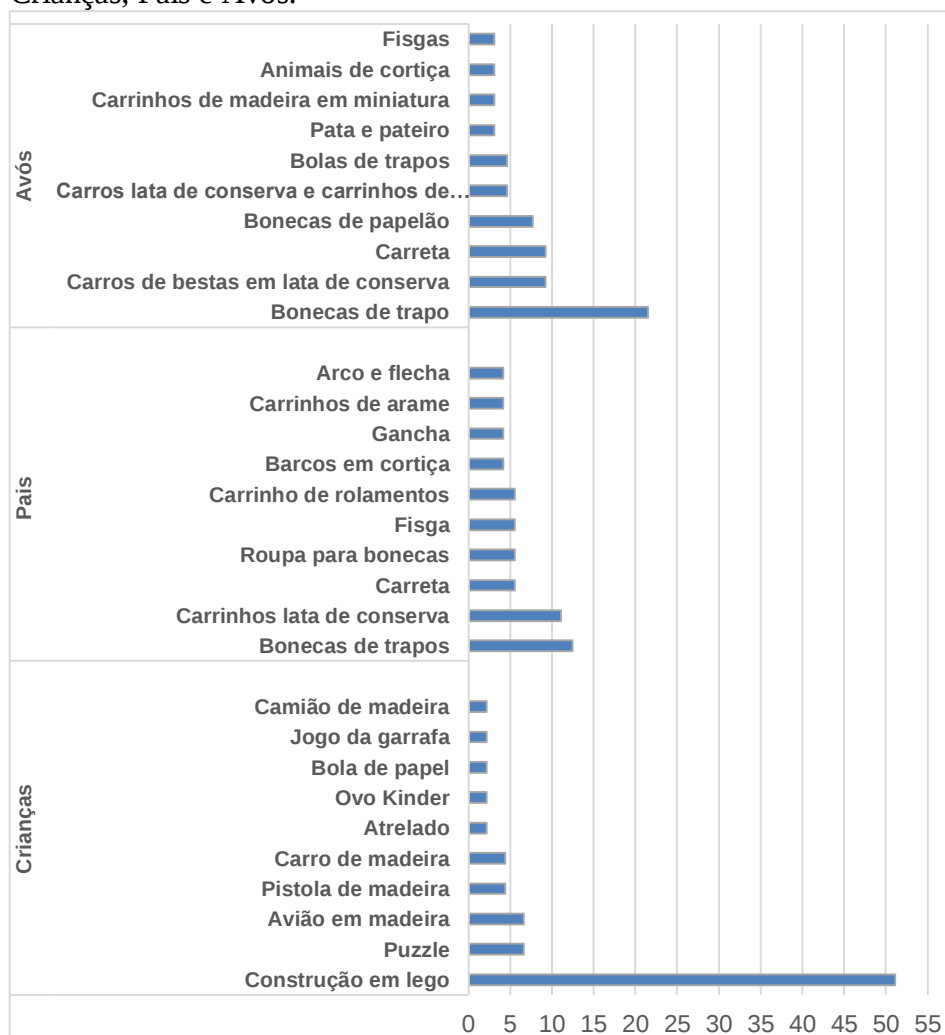
De salientar a construção de pistola de madeira e atrelado ambos com 4,44% e ainda o jogo da garrafa (2,22%).

Sobre os 10 brinquedos mais construídos pelos pais (Figura 8.12.; Anexo VII.28.) destacam-se a boneca de trapos (12,50%) e os carrinhos de lata de conserva (11,11%). Além dos citados anteriormente e ainda na categoria “brinquedos”, constatamos a existência de mais 8 diferentes subcategorias, nomeadamente a “carreta”, a roupa para bonecas, a fisga e os carrinhos de rolamentos com percentagem de 5,55%. De salientar a construção de barcos de cortiça, da gancha, de carrinhos de arame e do arco e flecha.

Em relação aos brinquedos construídos pelos avós (Figura 8.12.; Anexo VII.29.) e pela análise dos dados que efectuamos podemos constatar que a boneca de trapos (21,53%), sendo que os carros de bestas em lata de conserva e a carreta (9,23%), as bonecas de papelão (7,69%),

as bolas de trapos, a fiska e a pata e o pateiro (3,07%), aparecem também como brinquedos construídos por esta geração de atores sociais.

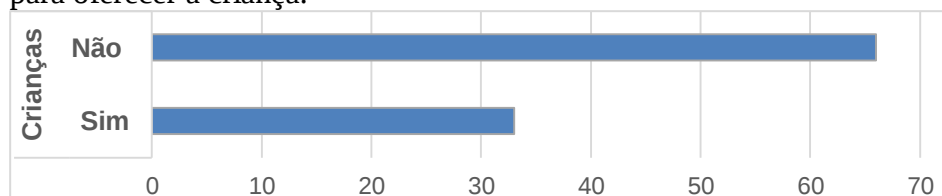
Figura 8.12. Valores percentuais dos 10 brinquedos construídos pelas Crianças, Pais e Avós.



Como podemos constatar relativamente à construção de brinquedos para oferecer à criança (Figura 8.13.; Anexo VII.30.), destacamos que 66% não teve ninguém para lhe construir um brinquedo.

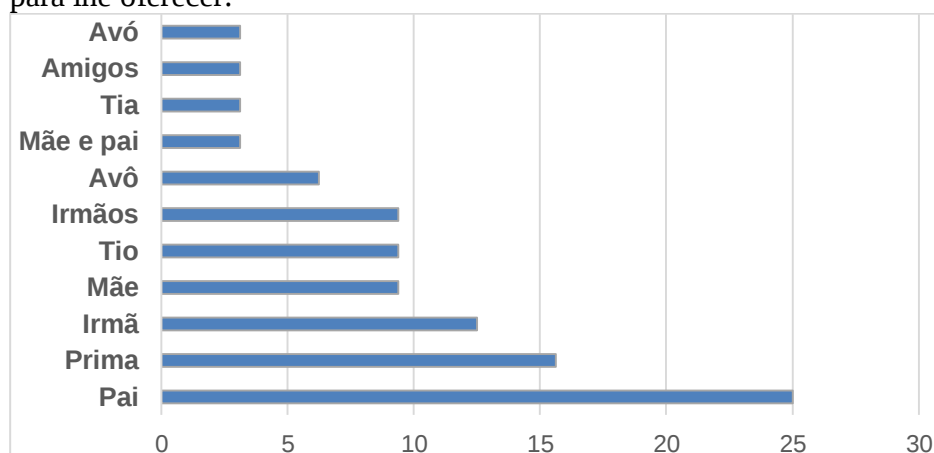
Verificamos, também através da análise dos dados que, 33% das crianças tiveram alguém que lhe construiu um brinquedo.

Figura 8.13. Valores percentuais de pessoas que construíram brinquedos para oferecer à criança.



Sobre as pessoas que construíram brinquedos para oferecer às crianças (Figura 8.14.; Anexo VII.31.) destacam-se o pai (25%) a prima (15,62%) e a irmã (12,5%). Sendo que com valores intermédios surgem a mãe o tio e os irmãos (9,37%), também como “sujeitos” que construíam brinquedos com que presenteavam as crianças.

Figura 8.14. Valores percentuais de pessoas que construíram brinquedos para lhe oferecer.



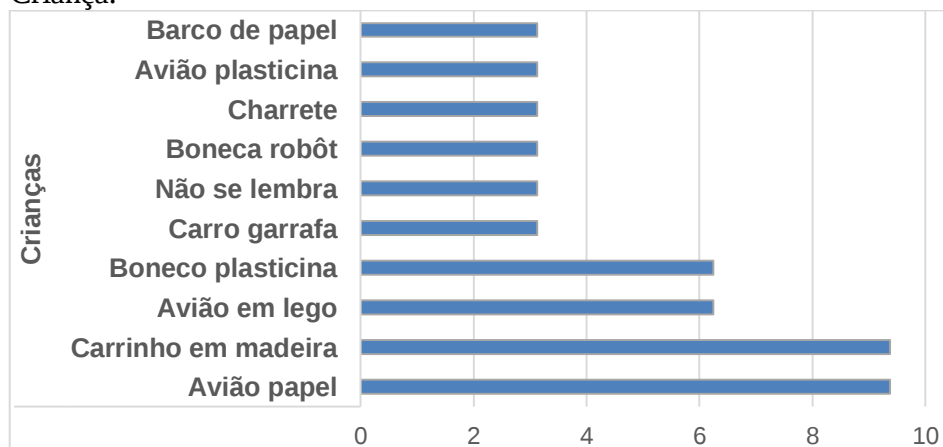
Importa salientar, e pela leitura dos dados, que é dentro da esfera familiar, como vimos para o pai (25%) e a prima (15,62%), mas também

a irmã (12,5%) e a mãe (9,37%), o avô (6,25%) e a avó (3,12%), que se processava a construção/oferta do brinquedo.

Como podemos observar, cerca de 3,12% das crianças tinham nos amigos, os autores dos seus brinquedos.

Perante a variável: “brinquedos construídos para a criança” (Figura 8.15.; Anexo VII.31.), destacamos os brinquedos avião de papel e carrinho em madeira (9,37%) como sendo os mais manufacturados por terceiros (pais, avós, professores, etc.). Salientamos ainda, com valores intermédios o avião em lego e o boneco em plasticina (6,25%). O barco de papel, o carro garrafa, o avião em plasticina e a charrete, são mais alguns dos brinquedos construídos para as crianças.

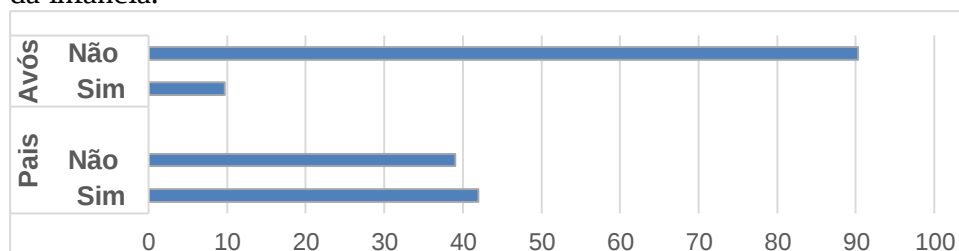
Figura 8.15. Valores percentuais dos brinquedos construídos para a Criança.



Como podemos visualizar (Figura 8.16.; Anexo VII.33.), relativamente aos brinquedos que os primeiros estratos geracionais (pais e avós) guardam, destacamos que a maioria dos avós não guardam (90,3%) brinquedos da sua infância. Relativamente aos pais, 51,9%

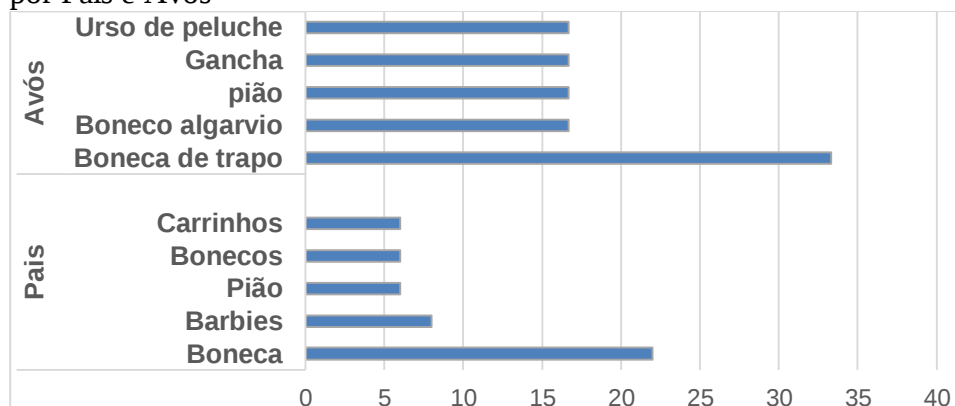
guardam os brinquedos da sua infância (Figura 8.16.; Anexo VII.34.), sendo que 48,1% não guardaram os seus brinquedos.

Figura 8.16. Valores percentuais de Pais e Avós que guardam brinquedos da infância.



Sobre os 5 primeiros brinquedos guardados pelos pais (Figura 8.17.; Anexo VII.35.) destaca-se a boneca (22,00%), sendo que as “barbies” (8,00%), o pião (6,00%), os bonecos (6,00%), e os carrinhos (6,00%) apresentam-se também como brinquedos guardados pelos pais.

Figura 8.17. Valores percentuais dos 5 primeiros brinquedos guardados por Pais e Avós



Em relação aos brinquedos guardados pelos avós (Figura 8.17.; Anexo VII.36.), destacamos a boneca de trapo (33,33%) como o brinquedo que os avós mais guardam. Segundo os dados recolhidos podemos verificar que os brinquedos como o boneco algarvio, o pião, a

gancha e o urso de peluche, todos com 16,97%, aparecem também como os mais guardados.

No que diz respeito às justificações que os pais indicam para guardarem os brinquedos da infância (Figura 8.18.; Anexo VII.37.), destacamos a “*recordação*” (28,57%), assim como, “*para ficarem para os filhos*” (14,28%). De salientar, também como razões para a guarda de brinquedos: “*porque gosto deles*”, “*lembrança para os meus filhos brincarem*” e “*relação afectiva*” (4,76%).

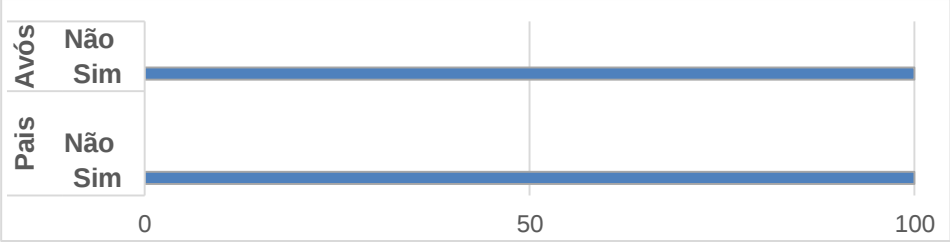
Relativamente às justificações dos avós (Figura 8.16. Anexo VII.38.), para guardar os brinquedos da infância, destacam-se, “*estimação/recordação*” (66,66%) e “*recordação da minha infância*”(33,33%).

Figura 8.18. Valores percentuais das primeiras cinco justificações dos Pais e Avós para guardar brinquedos.



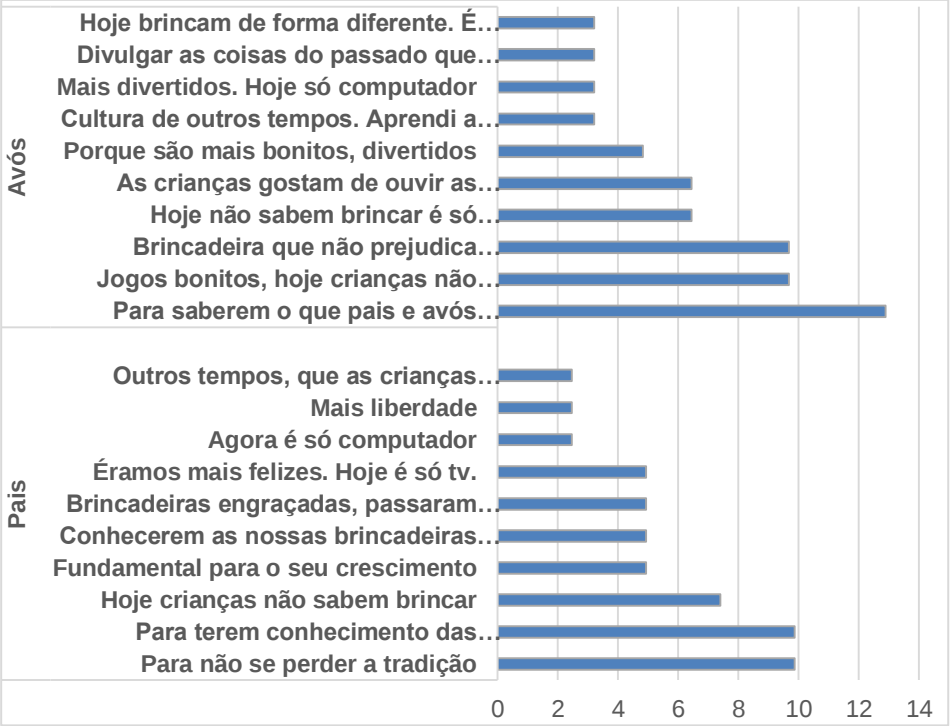
À variável importância das crianças conhecerem as brincadeiras do passado ambos os estratos geracionais, pais (Figura 8.19.; Anexo VII.39.) e Avós (Figura 8.19.; Anexo VII.40.) responderam positivamente (100%) a esta averiguação. Nenhum dos inquiridos respondeu não (0,0%) o que demonstra a importância dada pelos pais e avós aos jogos e brincadeiras de antigamente.

Figura 8.19. Valores percentuais de Pais e Avós que consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras.



Sobre as justificações dos pais, ao considerem importante as crianças conhecerem as brincadeiras. (Figura 8.20.; Anexo VII.41.) destacam-se as seguintes razões, “para não se perder a tradição” e “para terem conhecimento das brincadeiras do passado” (9,9%) assim como, “as crianças hoje não sabem brincar” (7,4%).

Figura 8.20. Valores percentuais de justificações de Pais e Avós porque consideram importante as Crianças conhecerem as brincadeiras.



De salientar ainda como fundamentações dos pais para as crianças conhecerem os jogos e brincadeiras tradicionais, o *“conhecerem as nossas brincadeiras saudáveis”*, *“fundamental para o seu crescimento”*, *“brincadeiras engraçadas, passaram de pais para filhos”* com percentagens de (4,9%).

Desta figura (8.20.), destacam-se ainda que 2,5%, apresentam como justificações *“agora é só computadores”*, *“mais liberdade”* e *“outros tempos que as crianças deveriam conhecer”*.

Em relação às justificações que levam os avós (Figura 8.20.; Anexo VII.42.) a considerarem importante as crianças conhecerem as brincadeiras de ontem e pela análise dos dados que efectuamos podemos constatar que a razão de maior frequência foi *“para saberem o que pais e avós brincavam”* (12,9%), sendo *“jogos bonitos, hoje crianças não sabem brincar”* e *“brincadeira que não prejudica ninguém”* (9,7%), *“hoje não sabem brincar é só computadores”* e as *“crianças gostam de ouvir as coisas de antigamente”* com percentagens de 6,5%.

“Porque são mais bonitos, divertidos” (4,8%), *“cultura de outros tempos. Aprendi a andar na rua”*, *“mais divertidos, hoje só computador”* e *“divulgar as coisas do passado que não devia acabar”* (3,2%), aparecem igualmente como justificações para que as crianças conheçam os jogos e brincadeiras tradicionais, praticados por esta geração de atores sociais.

Relativamente à memória que os pais guardam dos JT (Figura 8.21.; Anexo VII.43.) e através da análise dos dados, podemos verificar que a maioria dos Pais guardam *“muito boas”* memórias (19,8%) destacam-se com valores intermédios, *“as melhores. Saudades”*, *“muito divertidas”* (11,1%) e *“boas”* (7,4%).

Figura 8.21. Valores percentuais das memórias que Pais e Avós guardam dos Jogos Tradicionais.



“Convívio com amigos”, “infância feliz”, “foram tempos bons, gostava de estar nesse tempo” e “boa já não volta” são expressões que demonstram como os pais sentem os jogos e brincadeiras tradicionais.

No que tange à memória que os avós guardam dos JT (Figura 8.18.; Anexo VII.44.) e pela análise dos dados verificamos que estes guardam uma “memória muito boa” (23,1%), sendo que “saudades” (6,6%), “agradáveis, divertidos, alegres, sempre presentes”, “lembrança de quando era rapaz” e “a melhor, gostava, mais convívio” (3,3%).

8.1.2. Análise e interpretação dos resultados específica

Ao questionar as crianças relativamente aos jogos tradicionais que conhecem (Figura 8.22.; Anexo VIII.1.)¹ destaca-se que os jogos mais conhecidos são a apanhada (20,41%) e as escondidas e o jogo da “sirumba”, ambos com 18,37%. Com valores intermédios surgem os jogos do berlinde (14,29%) e a macaca (9,11%).

Jogos como o “tubarão e linda falua (4,08%) e os jogos do pião, lencinho da botica e pisa pisa pé são também conhecidos pelas crianças.

Sobre os jogos tradicionais que mais praticavam os pais (Figura 8.22.; Anexo VIII.2.) destaca-se o berlinde como o jogo mais praticado pelos pais (13,68%) sendo que o jogo da apanhada (9,47%), também foi muito praticado, assim como os jogos do pião e da “pata” (8,42%). Com valores intermédios surgem os jogos do funcho, da macaca e das escondidas com percentagem de 7,37%.

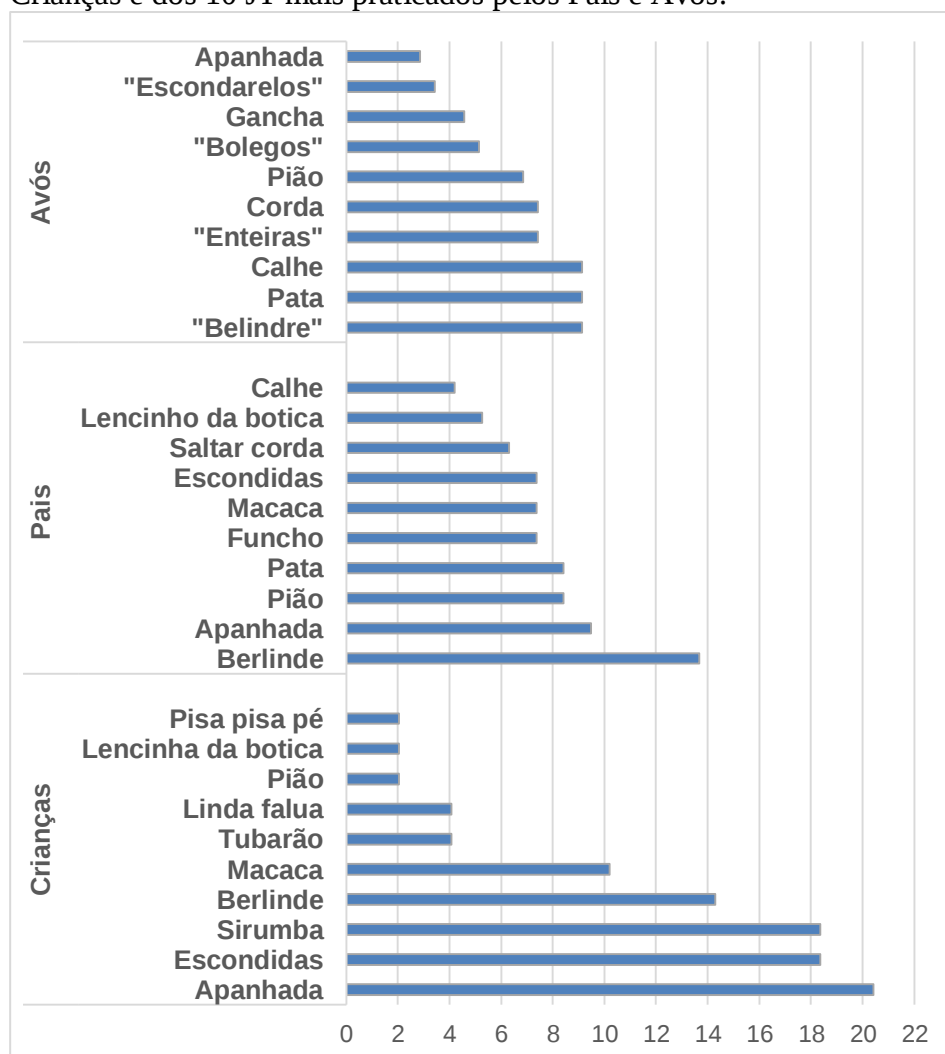
Foram também praticados pelos pais os jogos de saltar à corda, lencinho da botica e o jogo da calhe.

Por último, sobre os jogos tradicionais que mais praticavam os avós (Figura 8.22.; Anexo VIII.3.) destacam-se que o jogo do “belindre” da “pata” e da calhe (9,14%) como os mais praticados. Com valores intermédios surgem os jogos das “enteiras” e da corda (7,43%), e do pião (6,86%).

São também praticados os jogos dos “boleços”, da gancha, “escondarelos” e da apanhada.

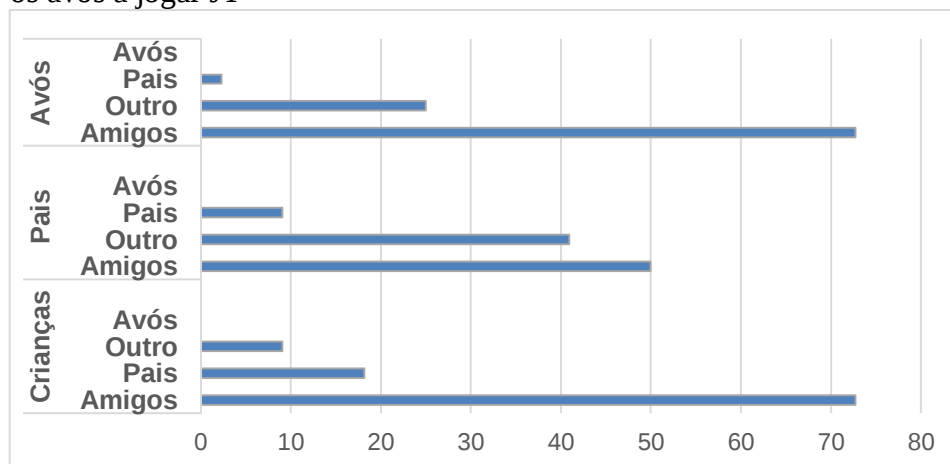
¹ Optámos por incluir na figura apenas os 10 jogos mais conhecidos (crianças) e mais praticados (pais e avós), sendo registados no anexo todos os jogos indicados. Como justificação: economia de espaço, até porque seria impossível apresentar todos os dados.

Figura 8.22. Valores percentuais dos 10 JT mais conhecidos pelas Crianças e dos 10 JT mais praticados pelos Pais e Avós.



Ao questionar sobre quem ensinou as crianças, os pais e os avós a jogar JT constatamos que 48,98% das crianças (Figura 8.23.; Anexo VIII.4.) aprendem com os seus grupos de pares (criança-criança) (72,73%), denominado de mecanismo de transmissão paralela. Existem também uma percentagem intermédia (18,18%), na qual a transmissão se processa de pais para crianças, assim como, de tios e primos (Outros).

Figura 8.23. Valores percentuais de quem ensinou as crianças, os pais e os avós a jogar JT



Sobre a transmissão dos JT entre os pais (Figura 8.23.; Anexo VIII.5.) verificamos que não se processam grandes alterações em relação às crianças no que se refere à transmissão entre pares (50%). Também se verificava a transmissão entre indivíduos pertencente a gerações diferentes (Outros), que poderiam ser os tios, professores (40,91%).

A transmissão da cultura lúdica entre os avós (Figura 8.23.; Anexo VIII.6.) realizava-se entre indivíduos de uma mesma geração (72,72%), e também através dos pais (25%).

Pela leitura da figura 8.23., verificamos que a maior parte dos inquiridos (crianças, pais e avós), referem que é entre parceiros de brincadeira da mesma geração (criança-criança) que ela se desenrola fundamentalmente.

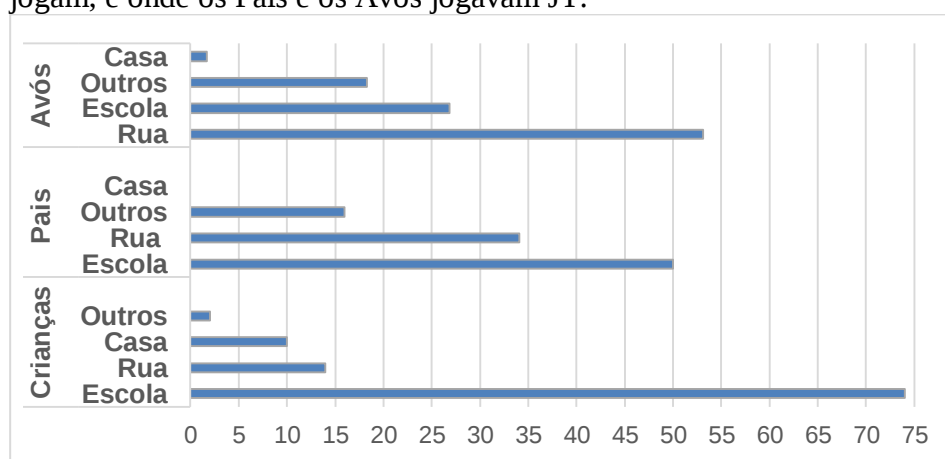
De salientar que no que se refere à transmissão dos JT de gerações mais velhas (avós), para outros de outra geração (filhos, netos), não se verifica correspondência (0%).

Sobre os locais onde as crianças habitualmente jogam JT (Figura 8.24.; Anexo VIII.7.) destaca-se a escola como o local privilegiado para

a sua prática (74%) sendo que a rua (12%), e a casa (10%), aparecem com valores intermédios.

Relativamente aos locais de prática dos pais (Figura 8.24.; Anexo VIII.8.), verifica-se que 50% tinham na escola o seu espaço de realização lúdica, sendo que 34,04% dos pais refere a rua como local para a prática dos JT.

Figura 8.24. Valores percentuais de local onde habitualmente as Crianças jogam, e onde os Pais e os Avós jogavam JT.

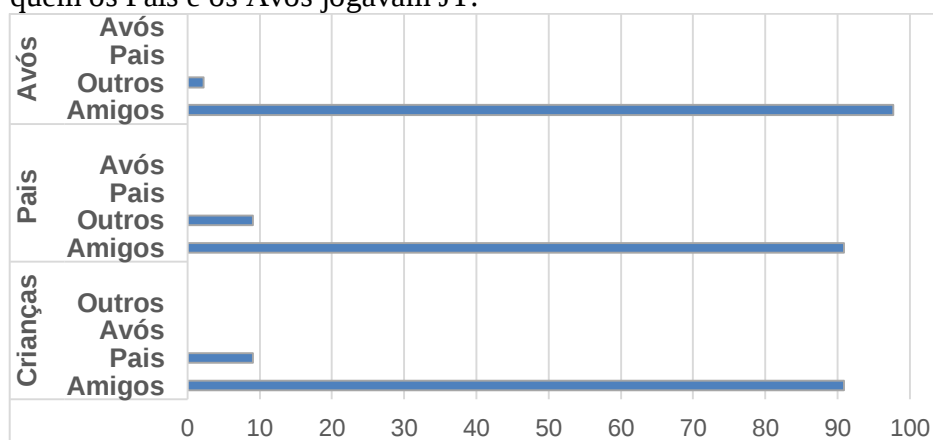


Sobre os locais de prática dos JT dos avós (Figura 8.24.; Anexo VIII.9.), salientamos o facto de a sua prática se realizar quase exclusivamente na rua (53,14%). Com valores intermédios surge a escola (26,85%) e Outros (Monte, herdade,...) com uma percentagem de 18,28%.

Relativamente à análise dos dados da figura 8.24., locais de prática das crianças, pais e avós verificamos que os avós (primeiro estrato geracional) têm a rua como espaço de jogo. Podemos constatar também que para os pais (50%) e para as crianças (74%), a escola vem se constituindo como o espaço para a prática dessas actividades lúdico-culturais, principalmente para as crianças.

Sobre os parceiros de brincadeira das crianças durante a prática de JT (Figura 8.25.; Anexo VIII.10.) constata-se que é entre os amigos (90,90%), isto é, através dos grupos de pares que se forma o grupo da brincadeira. Sendo que com os pais (9,09%) também se constituem grupos.

Figura 8.25. Valores percentuais de com quem as Crianças jogam, e com quem os Pais e os Avós jogavam JT.



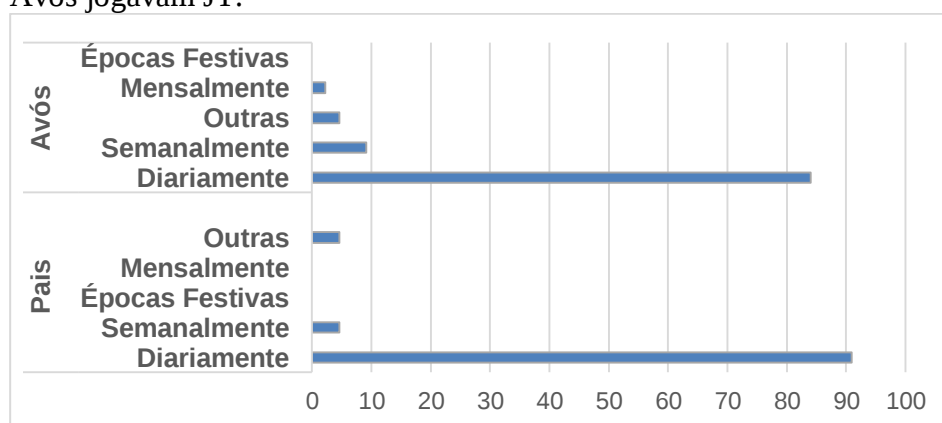
Sobre os parceiros de brincadeira dos pais (Figura 8.25.; Anexo VIII.11.), este também se constitui preferencialmente entre os grupos de pares (90,90%), nomeadamente, entre amigos, colegas de escola, etc.

No que se refere aos parceiros de brincadeira dos avós (Figura 8.25.; Anexo VIII.12.), a leitura da figura mostra-nos que os avós jogam os JT, à semelhança do que se verificou para os pais e crianças, com os seus pares (98%).

Da observação que efectuamos dos dados recolhidos (Figura 8.25.), denotámos que para os três estratos geracionais (avós, pais e crianças), é nos grupos de coetâneos que se constituem os grupos de brincadeira.

Ao questionar sobre a frequência da prática de JT (Figura 8.26.; Anexo VIII.13.), constatou-se que 90,90% dos pais jogavam os JT maioritariamente todos os dias.

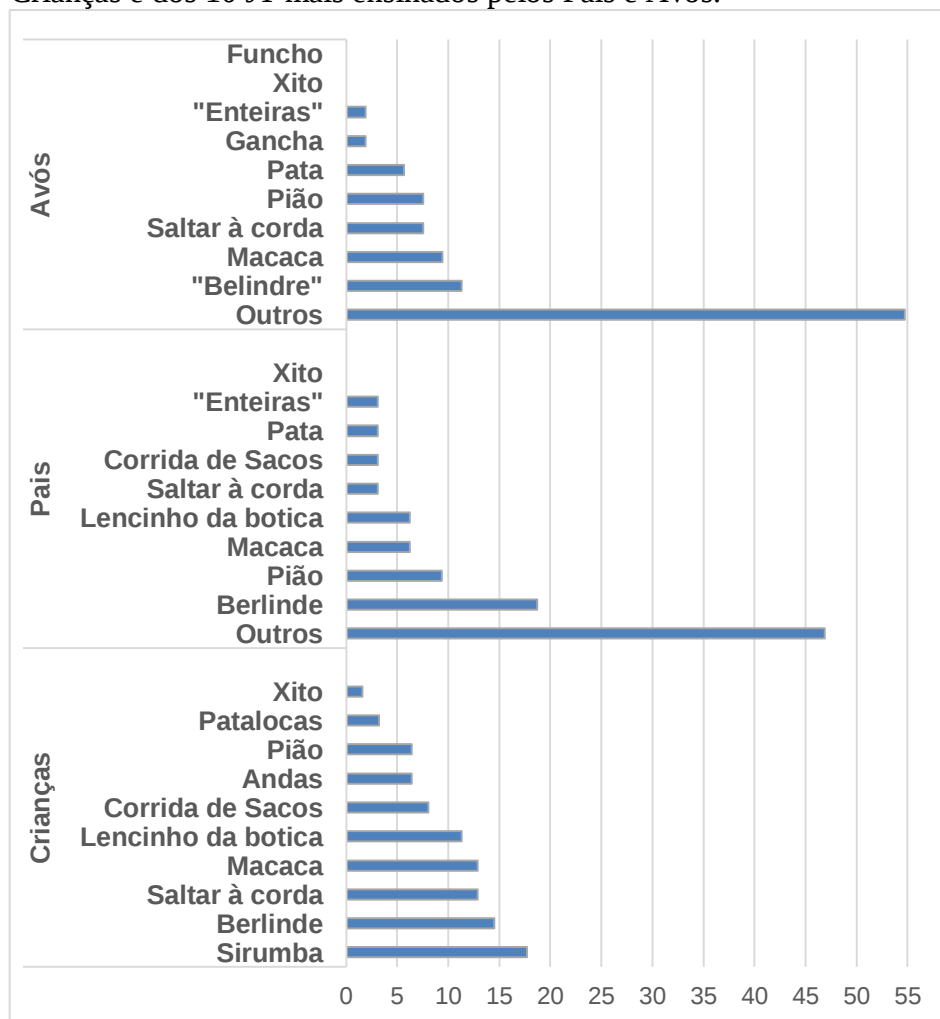
Figura 8.26. Valores percentuais da frequência com quem os Pais e os Avós jogavam JT.



Relativamente à frequência com que os avós jogavam JT (Figura 8.26.; Anexo VIII.14.), constatamos que é diariamente (84,09%) que essa prática se efectivava, sendo também relevante observar que 9,09% dos avós declaram que jogavam JT uma vez por semana e 1,61% o faziam mensalmente.

Sobre os jogos tradicionais mais praticados pelas crianças (Figura 8.27.; Anexo VIII.15.) destaca-se o jogo da “sirumba” como o mais praticado (17,74%) sendo que os jogos do berlinde (14,52%), saltar à corda e o jogo da macaca (12,90%) assim como, o jogo lencinho da botica (11,29%), são também muito praticados. Com valores intermédios surgem os jogos das corridas de sacos (8,06%) e os jogos das andas e do pião (6,45%).

Figura 8.27. Valores percentuais dos 10 JT mais praticados pelas Crianças e dos 10 JT mais ensinados pelos Pais e Avós.



Em relação aos jogos mais ensinados pelos Pais (Figura 8.27.; Anexo VIII.16.), desacatam-se “outros” (46,87%), como os jogos de cartas (peixinho) e dominó, entre outros. O jogo do berlinde (18,75%), aparece também como um jogo muito ensinado pelos pais, assim como, o jogo do pião (9,37%), da macaca e o lencinho da botica (6,25%).

Sobre os jogos tradicionais mais ensinados pelos avós (Figura 8.27.; Anexo VIII.17.) destacam-se “outros” (54,7%) como são exemplo,

o jogo dos “boleços”, “escondarelos”, cabra-cega, etc. Os jogos do “berlindre” (11,3%) e o jogo da macaca (9,43%), são também muito ensinados pelos avós.

Com valores intermédios surgem os jogos de saltar à corda e o jogo do pião (7,55%).

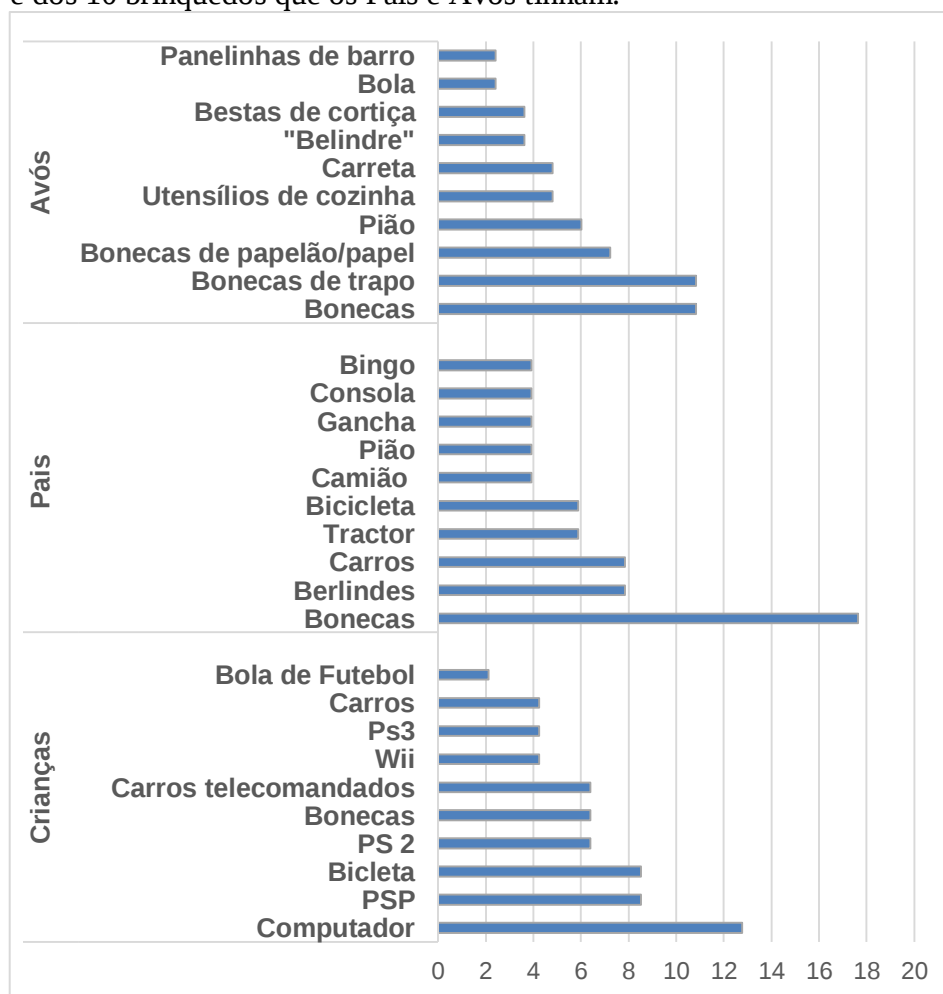
Da variável respeitante aos jogos praticados (crianças)/ensinados (pais e avós), os dados demonstram que o jogo mais praticado pelas crianças, sirumba (17,74%), apresenta uma correspondência negativa, isto é, o jogo não é ensinado nem pelos pais nem pelos avós. Para o jogo do berlindre, também muito praticado pelas crianças (14,52%), verifica-se uma correspondência positiva, na medida em que é um dos jogos mais ensinados pelos pais e avós.

Sobre os brinquedos que as crianças possuem (Figura 8.28.; Anexo VIII.18.) destaca-se o computador como brinquedo mais usado (12,77%) sendo que a PSP e a bicicleta (8,51%), e ainda, a PSP2, as bonecas e os carros telecomandados são também eles parceiros de brincadeiras (6,38%).

Constata-se que dos brinquedos manipulados pela criança, apenas a boneca (6,38%), como brinquedo tradicional figura nesta lista dos 10 brinquedos mais usados pela criança.

Sobre os brinquedos que os pais tinham (Figura 8.28.; Anexo VIII.19.) destacam-se as bonecas como o brinquedo mais usado pelos pais (17,65%) sendo que os berlindes e os carros (7,84%), também eram muito usados, assim como o tractor e a bicicleta.

Figura 8.28. Valores percentuais dos 10 brinquedos que as Crianças têm e dos 10 brinquedos que os Pais e Avós tinham.

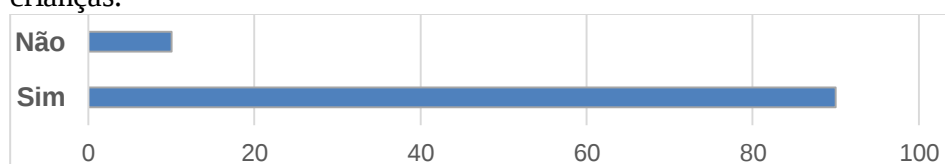


Relativamente aos brinquedos dos avós (Figura 8.28.; Anexo VIII.20.) destacam-se as bonecas de trapo (10,84) e as de papel ou papelão (7,22%), como o brinquedo com maior manipulação por parte deste estrato geracional, sendo que o pião (6,02%), os utensílios de cozinha e a carreta (4,81%) eram também utilizados.

Da variável respeitante aos brinquedos comprados para as crianças (Figura 8.29.; Anexo VIII.21.), os dados indicam que a maioria

dos brinquedos que as crianças possuem foram comprados (90%). No entanto, há uma percentagem (10%), na qual os inquiridos afirmam que alguns dos seus brinquedos não foram comprados (construídos pelos próprios ou por terceiros).

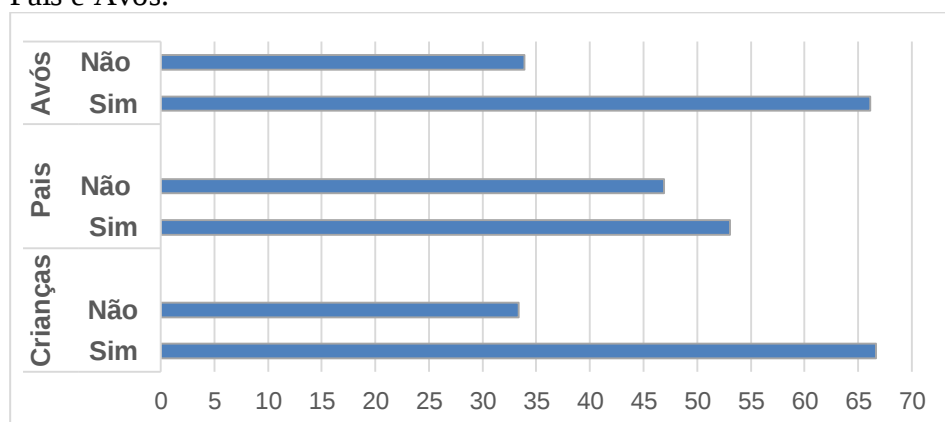
Figura 8.29. Valores percentuais de brinquedos comprados para as crianças.



Sobre os brinquedos construídos por crianças (Figura 8.30.; Anexos VIII.22.) destacamos que este estrato geracional, respondeu que 66.67% construíram o seu brinquedo.

Relativamente aos brinquedos construídos pelos pais (Figura 8.30.; Anexos VIII.23.) constatamos que 54,55% construíram os seus próprios brinquedos e uma percentagem de 45,45% não constroem os seus brinquedos.

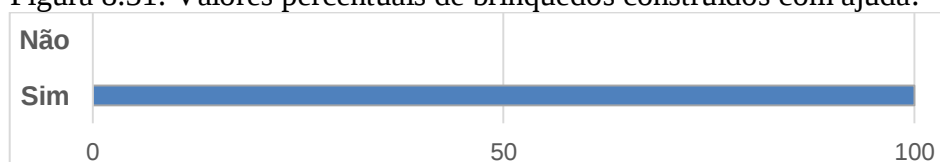
Figura 8.30. Valores percentuais de brinquedos construídos por Crianças, Pais e Avós.



No que se refere aos brinquedos construídos pelos avós (Figura 8.30.; Anexos VIII.24.) denota-se que a maioria dos inquiridos (61,36%) costumava construir os seus próprios brinquedos. No entanto, 38,64% não o faziam.

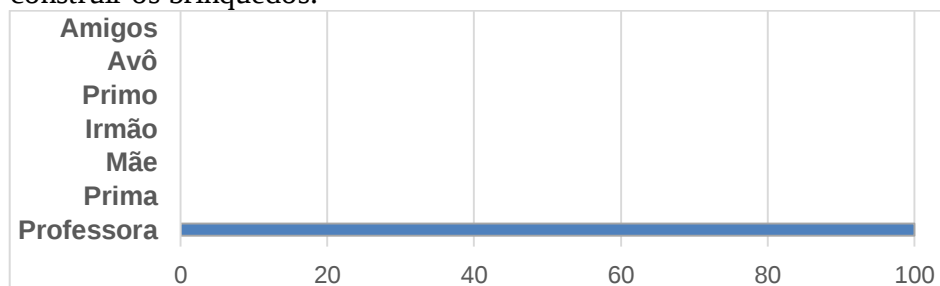
Quanto à variável brinquedos construídos com ajuda (Figura 8.31.; Anexo VIII.25.) os dados demonstram que todos os brinquedos construídos pelas crianças ocorreram com ajuda (100%).

Figura 8.31. Valores percentuais de brinquedos construídos com ajuda.



Sobre as pessoas que ajudaram as crianças a construir brinquedos (Figura 8.32.; Anexo VIII.26.) os dados demonstram que todos os brinquedos construídos em cooperação tiveram ajuda da professora (100%).

Figura 8.32. Valores percentuais de pessoas que ajudaram as Crianças a construir os brinquedos.



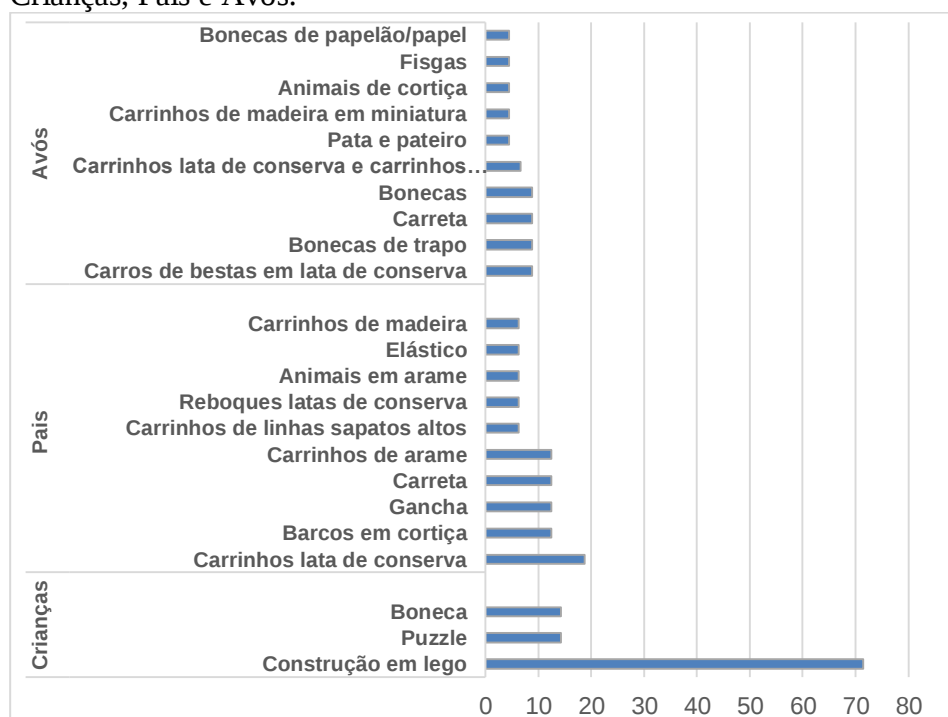
Relativamente aos brinquedos construídos pelas crianças (Figura 8.33.; Anexo VIII.27.), verificámos que o brinquedo mais construído é a construção em lego (71,42%), sendo que a construção de puzzle e

bonecas de madeira ambos com 14,28%, também figuram na lista de brinquedos construídos pelas crianças.

Sobre os 10 brinquedos mais construídos pelos pais (Figura 8.33.; Anexo VIII.28.) destacam-se os carrinhos de lata de conserva (11,11%).

Ainda na categoria “brinquedos”, constatamos a existência de mais 8 diferentes subcategorias, nomeadamente os barcos de cortiça, a gancha, a carreta e os carrinhos de arame com percentagem de 12,5%. De salientar a construção de reboques de latas de conserva, carrinhos de madeira e ainda animais de arame (6,25%).

Figura 8.33. Valores percentuais dos 10 brinquedos construídos pelas Crianças, Pais e Avós.

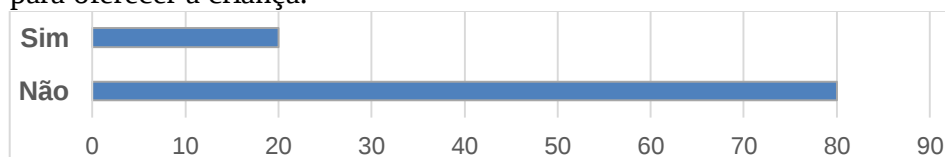


Em relação aos brinquedos construídos pelos Avós (Figura 8.33.; Anexo VIII.29.) e pela análise dos dados que efectuamos podemos constatar que os carros de bestas em lata de conserva, as bonecas de

trapo, a carreta e as bonecas (8,88%), como os mais construídos. Sendo que os carrinhos de lata de conserva e carrinhos de linhas, a pata e o pateiro, os animais de cortiça e a fiska aparecem também como brinquedos construídos (4,44%) por esta geração de atores sociais.

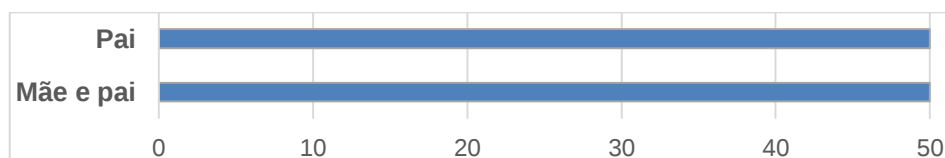
Como podemos constatar (Figura 8.34.; Anexo VIII.30.), relativamente aos brinquedos construídos para oferecer à criança, destacamos que a maioria das crianças não teve ninguém (80%) que lhe desse um brinquedo. Verificamos, também, através da decomposição dos dados que, 20% das crianças já receberam brinquedos de terceiros.

Figura 8.34. Valores percentuais de pessoas que construíram brinquedos para oferecer à criança.



Relativamente às pessoas que construíram brinquedos para oferecer às crianças (Figura 8.35.; Anexo VIII.31.), destacam-se o pai (50%) e a mãe e o pai (50%).

Figura 8.35. Valores percentuais de pessoas que construíram brinquedos para lhe oferecer.

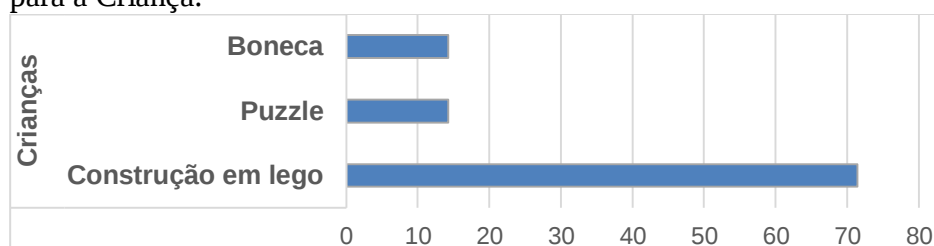


No que respeita à variável, brinquedos construídos para oferecer à criança (Figura 8.36.; Anexo VIII.32.), destacamos a construção em lego

(71,42%) como sendo o mais manufacturado por terceiros (pai e pai e mãe) para “presentear” as crianças.

O *puzzle* e a boneca são mais alguns dos brinquedos construídos para as crianças, com percentagem de 14,28%.

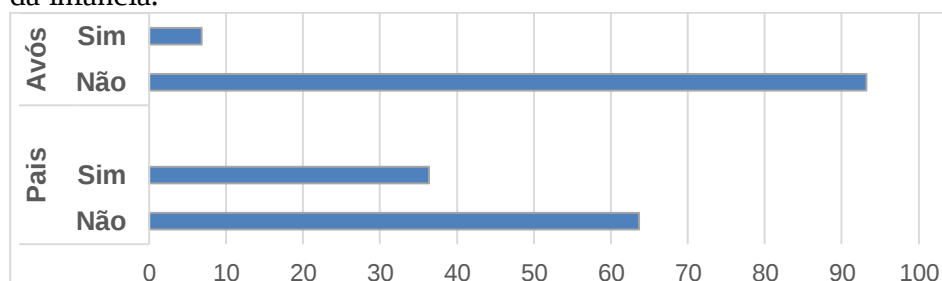
Figura 8.36. Valores percentuais e absolutos dos brinquedos construídos para a Criança.



Como podemos visualizar, relativamente aos brinquedos que os primeiros estratos geracionais (pais e avós) guardam, destacamos que a maioria dos pais 63,63% não guardam os brinquedos da sua infância (Figura 8.37.; Anexo VIII.33.), sendo que 36,36% guardaram os seus brinquedos.

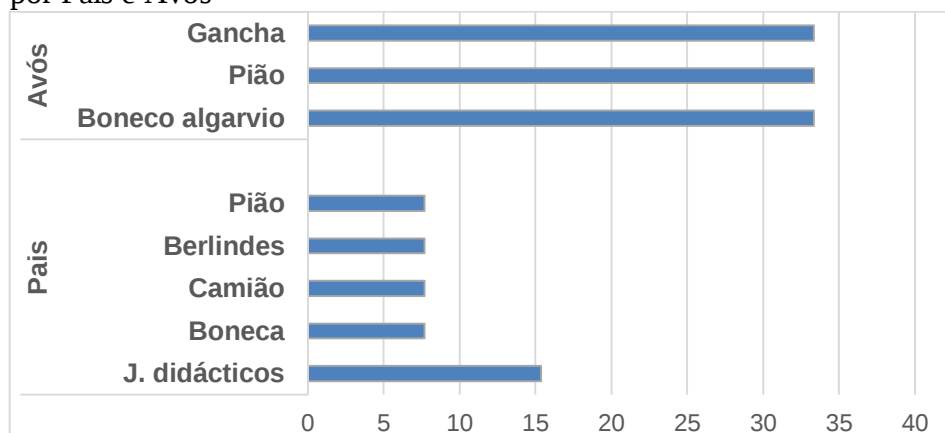
Relativamente aos avós, (Figura 8.37.; Anexo VIII.34.), não guardam (93,18%) brinquedos da sua infância, e apenas 6,81% guardam.

Figura 8.37. Valores percentuais de Pais e Avós que guardam brinquedos da infância.



Sobre os 5 primeiros brinquedos guardados pelos pais (Figura 8.38.; Anexo VIII.35.) destacam-se os jogos didáticos (15,38%) sendo que a boneca, o pião, o camião e os berlindes (7,69%), apresentam-se também como brinquedos guardados por estes actores sociais.

Figura 8.38. Valores percentuais dos 5 primeiros brinquedos guardados por Pais e Avós

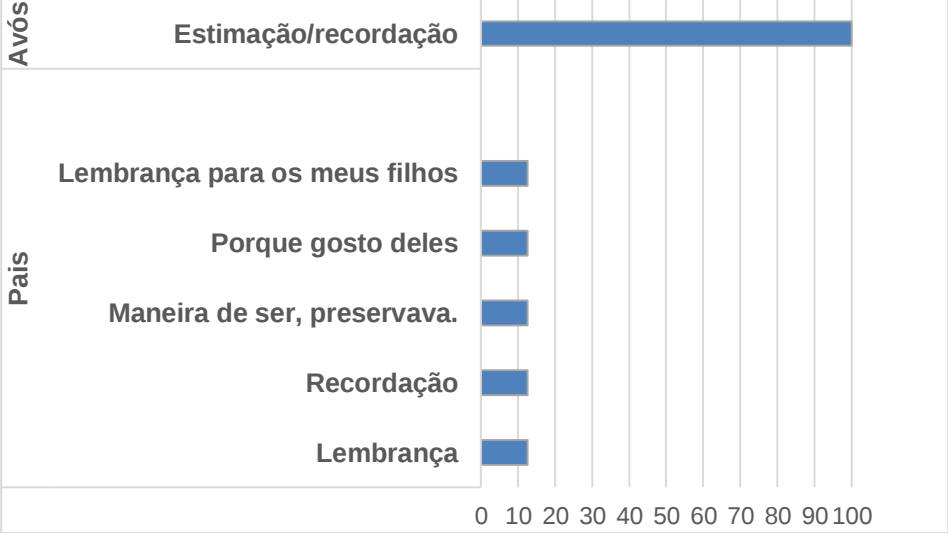


Em relação aos brinquedos guardados pelos avós (Figura 8.38.; Anexo VIII.19.), destacamos o boneco algarvio, o pião e a gancha como os brinquedos mais guardados pelos avós (33,33%).

No que diz respeito às justificações dos pais para guardarem os brinquedos da infância (Figura 8.39.; Anexo VIII.37.), destacamos a “*recordação*”, assim como, “*lembrança*”, “*maneira de ser preservava*”, “*porque gosto deles*” e “*lembrança para os meus filhos brincarem*” com percentagens de (12,50%).

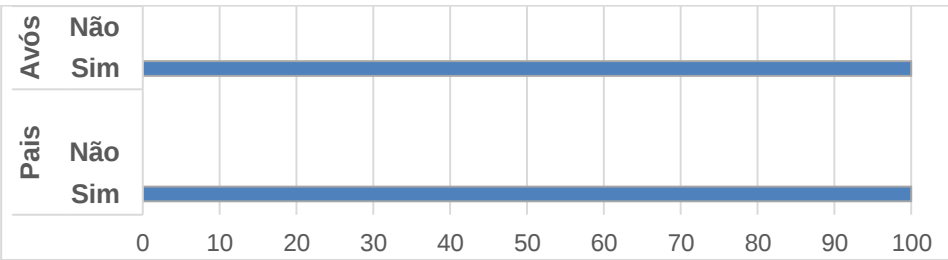
Relativamente às justificações dos avós (Figura 8.39.; Anexo VIII.38.), para guardarem os brinquedos da infância, estes apenas indicam uma razão, “*estimação/recordação*” (100%).

Figura 8.39. Valores percentuais das primeiras cinco justificações dos Pais e Avós para guardar brinquedos.



À variável importância das crianças conhecerem as brincadeiras do passado ambos os estratos geracionais, pais (Figura 8.40.; Anexo VIII.39.) e avós (Figura 8.40.; Anexo VIII.40.), responderam positivamente (100%) a esta averiguação. Nenhum dos inquiridos respondeu não o que demonstra a importância dada pelos pais e avós aos jogos e brincadeiras de antigamente.

Figura 8.40. Valores percentuais de Pais e Avós que consideram importante as Crianças as conhecerem as brincadeiras.



Sobre as justificações dos pais ao considerarem importante as crianças conhecerem as brincadeiras. (Figura 8.41.; Anexo VIII.41.) destacam-se as seguintes razões, “*as crianças hoje não sabem brincar*” “*para não se perder a tradição*” e “*brincadeiras engraçadas, passaram de pais para filhos*” (9,09%).

Figura 8.41. Valores percentuais de Pais e Avós que consideram importante as Crianças as conhecerem as brincadeiras.



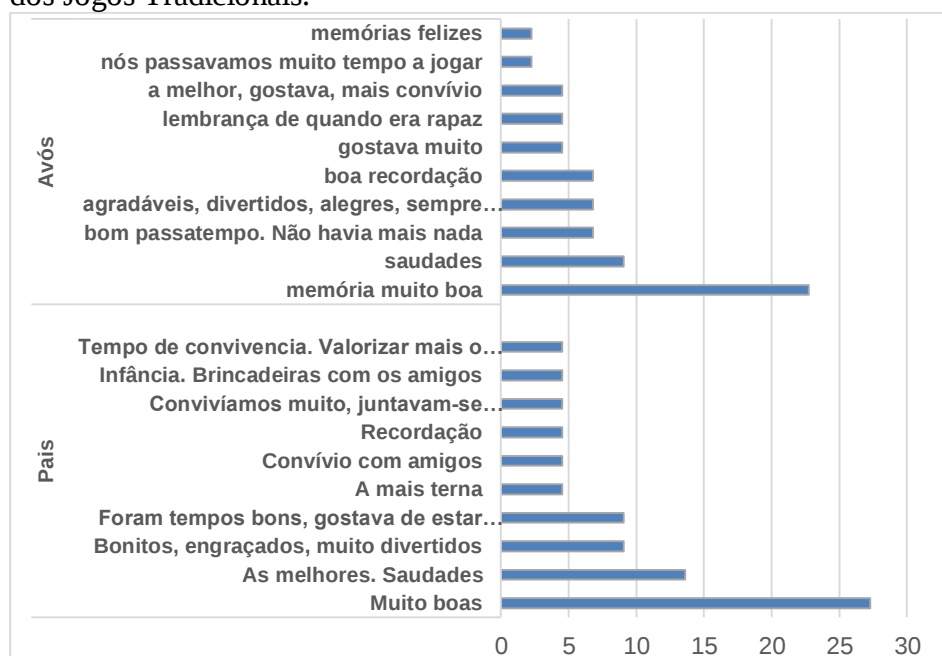
De salientar ainda como fundamentações dos pais para as crianças conhecerem os jogos e brincadeiras tradicionais, “*fundamental para o seu crescimento*”, “*continuidade da cultura*” “*conhecerem as nossas brincadeiras saudáveis*”, “*são brincadeiras que nós tínhamos se as aprenderem iriam gostar*”, “*mais liberdade*” e “*agora é só computadores*” com percentagens de (4,54%).

Em relação às justificações que levam os avós (Figura 8.41.; Anexo VIII.42.) a considerarem importante as crianças conhecerem as brincadeiras de ontem e pela análise dos dados que efectuamos podemos constatar que a razão de maior frequência foi “para saberem o que pais e avós brincavam” (18,18%), sendo “jogos bonitos, hoje crianças não sabem brincar” e “brincadeira que não prejudica ninguém” (9,09%).

Destacamos ainda “porque são mais bonitos, divertidos” (6,81%) e “cultura de outros tempos. Aprendi a andar na rua”, divulgar as coisas do passado que não deviam acabar”, etc., com percentagens de 4,54%.

Relativamente à memória que os pais guardam dos JT (Figura 8.42.; Anexo VIII.43.) e através da análise dos dados, podemos verificar que a maioria dos pais guardam memórias “muito boas” (27,27%) e “as melhores saudades” (13,63%).

Figura 8.42. Valores percentuais das memórias que Pais e Avós guardam dos Jogos Tradicionais.



Destacam-se com valores intermédios, “*bonitos, engraçados, muito divertidos*” e “foram tempos bons, gostava de estar nesse tempo (9,09%).

“*A mais terna*”, “*convívio com amigos*”, “*recordação*” e “*convivíamos muito, juntavam-se grupos grandes*” são expressões que demonstram como os pais sentem os jogos e brincadeiras tradicionais.

No que tange à memória que os avós guardam dos JT (Figura 8.42.; Anexo VIII.44.) os dados demonstram que estes guardam uma “*memória muito boa*” (22,72%), sendo que “*saudades*” (9,09%), “*bom passatempo. Não havia mais nada*”, “*agradáveis, divertidos, alegres, sempre presentes*” e “*lembrança de quando era rapaz*”.

CAPÍTULO IX – CONCLUSÃO

9.1. Discussão

Pesquisamos, a partir de diferentes testemunhos geracionais, as crianças os pais e os avós, estes últimos, *“aceitaram fazer uma viagem no tempo ao tempo em que jogavam e brincavam nas suas infâncias”* (Silva, 2010, p.471), para percebermos que transformações ocorreram na prática dos jogos, brinquedos e brincadeiras, ou seja, perceber o que permanece e o que efectivamente mudou, tendo em vista a recuperação e o resgate dessas manifestações culturais, com o desígnio de as manter vivas, para que voltem a fazer parte do nosso quotidiano.

Sobre os testemunhos das crianças, no que se refere aos JT que as estas conhecem e os que os pais e avós praticavam, verifica-se que os jogos do pião e do berlinde são comuns aos três estratos geracionais, e que a maioria dos 10 jogos mais praticados pelos avós (a gancha, o ringue, os “boleços” e o jogo da “enteiras”), não são nem praticados nem conhecidos quer pelos pais quer pelas crianças.

Pode-se assim inferir que a maioria dos JT enquanto actividades lúdicas da localidade de Amareleja, já não eram praticadas pelos pais, nem conhecidos pelas crianças, caindo em desuso e ou no esquecimento. Se este cenário se mantiver, como refere Silva (2010, p 652), *“não só se não recuperarão as já perdidas como, certamente, perecerão as poucas que ainda lá permanecem”*.

Da revisão da literatura, muitos dos jogos aqui enunciados, como são o caso do pião, cabra cega, saltar à corda, o berlinde, entre outros apesar se suas especificidades relativas a cada região, demonstram o seu carácter de universalidade (Cabral, 1985,1990; Feio, 1985; Serra, 2001; Bragada, 2002).

No que se refere à transmissão da cultura lúdica infantil, quem ensinou/com quem aprendeu a jogar, e como afirma Silva (2010, p.222), “são multiformes os sentidos que pode assumir a cadeia transmissiva”.

Assim, para as crianças, os resultados obtidos mostram-nos que a transferência da cultura lúdica infantil se processava entre elas (criança-criança), e segundo a classificação de Cavalli-Sforza e Feldman, citados por Silva (2010), denominada de paralela. Para os outros actores sociais (pais e avós), a transmissão também se processava entre os grupos de pares.

Como referem Pontes et al., (2003, p.120), *“acredita-se que a transmissão da cultura das brincadeiras de rua é essencialmente entre criança-criança”*.

No entanto, registamos distintos mecanismos de transmissão na qual as crianças, pais e avós apontam como Outros (tios, primos, vizinhos, entre outros), com responsáveis pelo seu processo de aquisição cultural.

Verificamos também, que entre as crianças e os pais, se processam ou processavam outros canais transmissivos, no qual estes estratos geracionais indicam os pais e os avós como responsáveis pela sua aprendizagem lúdica.

Na senda de vários estudos (Pontes et al. 2003; Caetano, 2005; Ribeiro, 2005; Silva, 2010), podemos afirmar que é entre as crianças, quer seja através da observação, imitação que as crianças aprendem a brincar. Como refere Silva (2010, p. 671) *“a cultura lúdica, marcante das culturas da infância, foi historicamente transmitida sem verdadeiramente nunca sair da esfera onde se expressa, numa rotação incessante entre as crianças que sequencialmente vão alimentando a*

continuidade em que se tem escorado e afirmado a sua condição geracional”.

Relativamente aos locais de prática dos JT, tem-se observado uma inversão nas instâncias lúdicas, dos primeiros estratos geracionais (avós), para as crianças, isto é, olhando os dados que recolhemos, constatamos que nestes percursos temporais a escola vem ganhando espaço de destaque nos grupos formais de brincadeira. Se para os primeiros estratos geracionais (avós e pais), não se verificavam constrangimentos, ou se quisermos, grandes limitações espaciais, a que Neto (s/d, p. 2) designa de *“independência ou autonomia de mobilidade”*, isso não se confirma para as crianças (terceiro estrato geracional), na medida alguns factores em muito contribuem (a progressiva urbanização dos meios rurais, a insegurança, o aumento do tráfego automóvel, entre outros), para que, a rua embora presente na sua vida lúdica, esta tem vindo a dar lugar a outras instâncias, nomeadamente a escola.

Como afirma Neto (s/d, p.8), *“A rua é um espaço potencial de jogo que está em desaparecimento progressivo da cultura lúdica infantil”*.

A rua surge, assim para os avós como o local privilegiado de realização lúdica, nos estudos de Caetano (2005), Ribeiro (2005) e Simões (2004) encontram-se em estreita relação com o nosso estudo, assim como, o estudo de Souza, et al., (2008) e Silva (2010), que corrobora a rua como espaço “brincante” para os primeiros estratos geracionais, mas também aponta a escola como local de prática lúdica.

No que diz respeito aos parceiros de brincadeira (com quem brinca ou brincava), dos diferentes actores sociais (crianças, pais e avós) os resultados desta investigação, demonstram que é entre os grupos de pares (criança-criança), que se formam os grupos de brincadeira.

Tais resultados comprovam o que diz o estudo de Silva (2010, p. 600), “*os mundos lúdicos*”, constroem-se essencialmente, entre os grupos de pares, em todos os estratos geracionais (crianças, pais e avós).

Dos resultados também podemos inferir que as crianças muito raramente formam grupos de brincadeira com os seus pais. Conforme Oliveira (2008, citado por Gonçalves, 2008, p. 55), um estudo europeu revelou que “*os portugueses são os que menos brincam com os filhos, só 6% dos mais pequenos brincam diariamente com os seus pais*”.

Verificou-se, relativamente à frequência de prática de JT, para os primeiros estratos geracionais (avós e pais), que esta acontecia maioritariamente todos os dias (diariamente). No estudo realizado por Souza et al. (2008), encontramos resultados semelhantes, em que adultos afirmam que brincavam sempre (todos os dias).

Uma ilação relevante, centra-se na incidência de prática dos jogos e brincadeiras populares, no qual as crianças dos primeiros estratos geracionais os praticavam diariamente, na sua infância, seja nos intervalos do trabalho, mormente o rural, para os primeiros estratos geracionais, seja nos logradouros da escola para as crianças (Cabral, 1985, 1998; Serra, 2001).

No que concerne aos jogos praticados pelas crianças e ensinados pelos pais, o cruzamento de dados, mostrou que de uma panóplia de JT, praticados pelas crianças, como são exemplo, o jogo do berlinde (o mais praticado pelas crianças e ensinado pelos pais e avós), o jogo do pião, da macaca, saltar à corda, o jogo do “xito” e o lencinho da botica, apresentam uma correspondência positiva, isto é, são praticados pelas crianças e foram ensinados pelos pais e avós.

Também se observa uma correspondência parcial em relação ao jogo da Sirumba, na medida em que este jogo é praticado pelas crianças,

e ensinado pelos pais mas não pelos avós. Na comparação específica este jogo (sirumba), apresenta-se como JT mais praticado pelas crianças mas não foi ensinado pelos primeiros estratos geracionais (pais e avós).

Os jogos das “enteiras” e gancha, apresentam uma correspondência negativa, na medida em que são jogos ensinados pelos avós, mas não praticados pelas crianças. Neste sentido, as crianças e como já tivemos oportunidade de referir “*elas aprendem sempre com as suas congêneres*” Iturra (1999, citado em Silva, 2010, p. 618), mas como, refere Amado (1972, citado por Silva, 2010, p. 618), “*parece inquestionável a cota parte que neste processo ininterrupto de aprendizagem lúdica a fratria sempre desempenhou*”.

Relativamente à prática de jogos e brincadeiras tradicionais, para os primeiros estratos geracionais, avós e pais, constatamos que, algumas práticas corporais eram actividades exclusivamente masculinas, apenas praticadas por homens e rapazes, como o jogo da “fossa”, do “funcho”, o pião, o jogo da pata, do xito, etc.. Enquanto, que brincar à macaca, saltar ao elástico e à corda, ao “ringue”, etc., eram brincadeiras tipicamente de meninas. Embora, também participassem em actividades de grupos mistos, como à “sirumba”, “chica la fava”, “enteiras”, “escondarelos”, etc.

No terceiro estrato geracional das crianças, também se observa esta “*segregação por sexo*” (Pontes et al., 2003, p. 120), verificando-se também esta dualidade entre brincadeiras que são típicas de meninas (macaca, linda falua, cabacinha, dominó, etc.), e as brincadeiras de típicas de meninos (corrida de carrinhos, etc.).

Com participação, também em actividades de grupos mistos, como por exemplo, brincar ao “lencinho da botica”, ao “peixinho, à apanhada, etc. Já no que concerne aos brinquedos que as crianças têm e

os brinquedos que os pais e avós tinham, os dados demonstram que a quase totalidade dos brinquedos das crianças são de origem industrial, como são o computador, a PSP, os carros, a bicicleta, entre outros. Destacamos o facto de entre os 10 brinquedos, apontados pelas crianças apenas os berlindes figuram nesta lista, como o único brinquedo tradicional.

A partir do século XIX, o brinquedo passa a ser comercializado, até então resultado de produção doméstica, proporcionando à criança um turbilhão de novidades (PSP, Wii, computadores, etc.), fundamentalmente e como afirma Silva (2010), em seu estudo, o 25 de Abril, marca a chegada dos primeiros brinquedos electrónicos, e com ele a cultura do consumo.

A massificação do brinquedo “moderno”, veio alterar significativamente a forma de brincar e como afirma Silva (2010, p. 670), *“enterrar de (vez?) o brinquedo tradicional”*.

Em relação aos parceiros de brincadeira, dos pais e regista-se o facto de muitos deles serem brinquedos tradicionais, de construção artesanal, como os berlindes, as bonecas, os tachos (utensílios de cozinha) a carreta de bois de cortiça, entre outros.

O carro de “bestas”, a carreta (avós), a carreta de bois de cortiça (pais), demonstra bem a imaginação e a criatividade das crianças do mundo rural, utilizando os recursos que a natureza coloca à sua disposição e como refere Amado (1992, p. 410), *“imitando os processos de vida habituais no meio rural”*.

A boneca aparece referenciada em todos os estratos geracionais e, como referem (Amado, 1992; Brougère, 1998; Kishimoto, 2001) é o mais universal de todos os brinquedos, é (era) feita, a partir de vários

materiais: de trapos, papelão, etc., estando presente nas três gerações de actores, assim como, os berlindes.

Os brinquedos manipulados por estes estratos geracionais (pais e avós), eram na sua maioria artesanais, o que corrobora com o estudo de Amado (1992) e Porto (2008), quando afirmam que muitos dos brinquedos dessa época, eram produzidos pela própria criança, sendo esta a única forma de “os ter”, advindo daí, aspectos positivos, quer no plano do desenvolvimento físico, quer psicológico, social e cultural.

Dos brinquedos que as crianças têm e dos brinquedos que os pais e avós tinham, conclui-se que, e pela análise dos dados, que os brinquedos das primeiras gerações (avós e pais), são comparativamente diferentes dos brinquedos das gerações actuais.

O nosso estudo encontra-se em estreita relação, com outras investigações Caetano (2005) e Ribeiro (2005), no que respeita, à concepção do brinquedo nos primeiros estratos geracionais, a sua construção era resultado de processo doméstico e “*que ligava pais e filhos*”, como afirma Porto (2008, p. 26), com recurso a materiais de origem artesanal (lata, tecido, madeira, plantas, etc.).

Paro o terceiro estrato geracional (crianças), o estudo demonstra que, as crianças não constroem brinquedos populares tradicionais, dão preferência a uma grande panóplia de jogos electrónicos (WII, PSP, computador, carros telecomandados, etc.) e a “*artigos acabados de plástico*” (Amado, 1992, p. 429).

Relativamente à questão “*Já construístes algum brinquedo?*”, quando a resposta é afirmativa, remetem essa construção para artigos pré-acabados, como ovos “*kinder*”, *puzzles*, construções em legos, etc., com excepção de algumas crianças que ainda constroem alguns brinquedos (avião em papel, pistola em madeira).

Relativamente, aos brinquedos construídos com ajuda, constatou-se que a professora, surge como a parceira na construção do brinquedo, podemos perceber as respostas dos inquiridos, se atentarmos ao tempo que as crianças passam na escola. Como refere Neto (1995, p. 131), *“as crianças passam uma grande parte do seu tempo semanal, mensal e anual na escola”*.

Outro, aspecto, que trazemos à colação, cinge-se com a importância que os pais e avós atribuem ao facto de as crianças de hoje conhecerem as brincadeiras do passado, constatando-se que a totalidade dos actores sociais considera importante *“as crianças as conhecerem”*, destacando alguns aspectos que passamos a enumerar: *“cultura de outros tempos. Aprendi a andar na rua”*, *“brincadeira que não prejudica ninguém”*, *“fundamental para o seu crescimento”* e *“divulgar as coisas do passado que não deviam acabar”*.

Tais resultados nos comprovam a pesquisa de Coimbra (2007) ao afirmar que os JT apresentam um peso importante no processo de aprendizagem da criança, além de serem actividades lúdicas simples, de serem uma prática de ocupação saudável e de representarem a cultura de cada região.

Finalmente, outro aspecto a salientar, refere-se à memória que os pais e avós guardam das brincadeiras da sua infância. Os resultados obtidos mostram-nos que estes estratos geracionais conservam muito boa memória destas práticas lúdicas: *“as melhores. Saudades”*, *“muito divertidas”*, *“infância feliz”*, *“agradáveis, divertidos, alegres, sempre presentes”* e *“lembrança de quando era rapaz”*, entre outras.

9.2. Conclusões

As principais conclusões desta investigação são as seguintes:

Em relação aos jogos tradicionais que os diferentes actores sociais (avós, pais e netos), praticam ou praticavam na sua infância, concluímos que, apenas o jogo do pião, do berlinde e o jogo de saltar à corda, são referenciados pelos três estratos geracionais. Os jogos da “enteiras”, dos “boleiros”, do ringue e gancha, enumerados pelos avós, não foram praticados pelos pais e não o são pelas crianças. Inferimos, que a maioria dos JT tradicionais, perecerão, sendo remetidos para o esquecimento, se a sua prática não for estimulada às gerações mais novas (crianças).

Sobre a forma como se constituem ou constituíam os grupos de brincadeira, concluímos que nos diferentes estratos geracionais (avós, pais e crianças), o grupo “*brincante*” desenrolava-se predominantemente entre os da mesma geração (criança-criança).

Relativamente à frequência de prática dos jogos e brincadeiras tradicionais, conclui-se que os primeiros estratos geracionais (avós e pais), os praticavam diariamente, predominantemente.

Sobre o local ou locais onde a prática dos jogos e brincadeiras tradicionais se realizam ou realizavam, concluímos que os primeiros estratos geracionais (avós e pais), tinham como espaço de jogo a rua e as crianças, por diferentes razões, têm na escola o seu espaço de realização lúdica principal. Podemos também concluir que a rua embora presente na sua vida lúdica dos diferentes actores sociais, tem vindo a dar lugar, a

perder espaço relativamente à escola durante estes percursos temporais. De referir que na comparação específica, os pais têm a escola como espaço de jogo.

No que diz respeito aos brinquedos de hoje relativamente aos brinquedos de ontem, conclui-se que, os brinquedos das primeiras gerações (avós e pais), são comparativamente diferentes dos das gerações actuais. Nos primeiros estratos geracionais a sua construção era essencialmente artesanal, em contraponto com o brinquedo industrializado da primeira geração. Por conseguinte, concluímos, que as primeiras gerações (pais e avós), construía o seu brinquedo (tradicional), o que não acontece nas crianças (terceira geração), que afirmam na sua maioria os ter “comprado”. Quando afirmam ter construído o seu brinquedo, remetem a sua construção para produtos pré-acabados (*puzzle*, etc.). O material utilizado na construção do brinquedo tinha origem nos recursos que a natureza punha à sua disposição (madeira, cortiça, pedras, argila, etc.), para os primeiros estratos geracionais.

No que diz respeito aos mecanismos de transmissão cultural, isto é, como de criança em criança, de geração em geração as regras e as formas de brincar são ensinadas e aprendidas, concluímos que esta se processa ou processava fundamentalmente de forma paralela, entre crianças (grupo de pares). Também, inferimos que a transmissão da cultura lúdica acontecia de forma vertical (transmissores e receptores com ou sem laços biológicos), dos mais velhos para os mais novos, nos diferentes estratos geracionais (avós, pais e crianças).

Sobre a importância que os pais e avós atribuem ao conhecimento das brincadeiras do passado na vida das crianças, todos consideram importante que as crianças de hoje as conheçam, atribuindo-lhes uma relevância crucial.

Relativamente às memórias das brincadeiras da infância concluímos, que os pais e os avós guardam, uma lembrança muito boa, terna e com laivos de grande saudade.

Em síntese, uma das finalidades desta pesquisa, de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, construída através dos testemunhos dos diferentes actores sociais (avós, pais e netos), foi a de tentar reviver, essas práticas lúdicas, num encontro de gerações, onde todos tivessem a oportunidade de as praticar.

9.3. Limitações e Recomendações

Uma potencialidade dos dados refere-se à sua análise recorrendo a estatística inferencial não realizada neste trabalho. Importa de futuro fomentar tal investimento, em particular quando se pretender proceder ao designado estudo intergeracional.

Na mesma linha, o aprofundamento metodológico e técnico da análise de conteúdo das respostas permitirão obter e sistematizar a informação mais fidedigna.

Importa promover o processo de validação dos questionários, por forma a poder generalizar a sua aplicação a outras populações e regiões do país.

A divulgação deste património, que regatamos e promovemos, acreditamos, ter contribuído não só para a Educação mas também para as

práticas de Lazer comunitário, podendo ser, generalizável a outras populações e comunidades.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (1992). Função educativa dos brinquedos tradicionais populares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 6, 393-433.

Araújo, C. (1990). Flexibilidade: uma vida a trabalhá-la – um trabalho para a vida. *Revista Horizonte*, Dossier, 36, I-VIII.

Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Lisboa: Prime Books.

Azevedo, A., Costa, D. & Silva, S. (s/d). *Brinquedo e cultura*. Retirado a 20 de Outubro, 2012, de <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2008/gts/gt9/Poster/SUELENE%20DE%20OREZENDE%20E%20SILVA.pdf>

Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. S. Paulo: Editorial Estampa.

Batista, C. & Martins, F. (2008). *Manifestações lúdicas de lazer e a escola: a diversidade em questão*. Retirado a 20 de novembro, 2012, de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/625/508>

Bomtempo, E. (2001). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. Kishimoto, (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp.13-43). Petrópolis: Editora Vozes.

Bracht, V. (2003). Educação física escolar e lazer. In C. Werneck and H. Isayama (orgs.), *Lazer, recreação e educação física* (pp. 147-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Bragada, J. (2001). *Os jogos tradicionais no distrito de bragança*. Retirado a 20 de Janeiro, 2013, de <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/jtrad.pdf>

Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas.

Cabral, A. (1985). *Jogos populares portugueses*. Porto: Editora Domingos Barreira.

Cabral, A. (1990). *Teoria do jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.

Cabral, A. (1991). *Jogos populares infantis*. Lisboa: Editorial Notícias.

Cabral, A. (1998). *Jogos populares portugueses de jovens e adultos*. Lisboa: Editorial Notícias.

Caetano, R. (2005). Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos. Jogos, brinquedos e brincadeiras dos nossos avós:

um estudo de género. Monografia com vista à obtenção do grau de licenciado realizada no âmbito do seminário das “práticas lúdicas e recreativas em idosos”. Retirado a 20 de Novembro, 2012, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17563/1/Monografia%20final.pdf>

Caillois, R. (1979). *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.

Camargo, L. (2002). *Educação para o lazer*. São Paulo: Editora Moderna. Coleção Polémica.

Carvalho, A. (1988). Capacidades motoras V – As capacidades coordenativas. *Revista Treino Desportivo*, 17, 23-27.

Carvalho, A., Vieira, J., Coelho, O. & Cruz, S. (1990). *Desenvolvimento motor e capacidades físicas da criança*. Oeiras: Município de Oeiras, DESAS.

Chateau, J. (1975). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.

Ciqueira, D. (s/d). *Jogos e Brincadeiras no Contexto Escolar: Uma Reflexão Sobre o Uso Pedagógico do Jogo Tradicional no 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental*. Retirado a 20 de Novembro, 2012, de

<http://cev.org.br/biblioteca/jogos-brincadeiras-contexto-escolar-uma-reflexao-sobre-o-uso-pedagogico-jogo-tradicional-1-2-ciclos-ensino-fundamental/>

Coimbra, A. (2007.) *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Retirado a 20 de Outubro, 2012, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14519/2/5741.pdf>

Constantino, J. (1993). Desporto e Tempo livre. O cidadão e o desporto novas tendências no desporto actual. *Revista Horizonte*, 54, 205-210.

Convenção sobre os direitos das Crianças. Retirado a 14 de Julho, 2013, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Corbin, C., & Fox, K. (1987). A flexibilidade: a parte esquecida da aptidão. *Revista Horizonte*, 19, 10-16.

Cordeiro, M. (1999). As crianças portuguesas ainda têm tempo para brincar? *Visão*, 347, 4-11.

Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses: retrospectiva e tendências futuras. *Revista Exedra*, 1, 1:91-100. Retirado a 20 de Outubro, 2012, de http://www.exedrajournal.com/docs/N3/04A-Goncalo-dias_Rui-Mendes_pp_51-58.pdf

Dias, G., & Mendes, R. (2012). As potencialidades do jogo no desenvolvimento das crianças. *Revista Efdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 17, 173, 1-6. Retirado a 28 de Dezembro, 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd173/jogo-no-desenvolvimento-da-crianca.html>

Dias, G., & Mendes, R. (2013). *Vamos aprender com: Jogos tradicionais portugueses*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança. Estudo de caso*. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Retirado a 27 de Julho de 2013, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>

Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular*. Brasil: Editora perspectiva S. A.

Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. Brasil: Editora perspectiva S. A.

Estanque, E. (2005). Lazer, desigualdades e transformação social. In Gomes, R. (Eds.), *Os lugares do lazer* (pp.87-102). Instituto do desporto de Portugal.

Feio, Noronha, (1985). *Portugal desporto e sociedade*. Lisboa. Terra Livre. Direcção-Geral da comunicação Social.

Feio, N. (1985). *Discurso de abertura*, in Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha, Oliveira de Azeméis.

Feio, N. (1989). *Jogo, movimento, cidade, natureza*. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *C.E.I. Cadernos de educação de infância*, 90, 35-37.

Freidman, A., (sd). *Jogos tradicionais*. Retirado a 17 de Dezembro, 2012, de
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf

Gomes, R. (1994). O ócio da Lisboa de 1900 – tradição e mudança nas práticas e representações urbanas. In Pais, J.; Torres, F. & Cox, S. (Eds.), *New routes for leisure. Actas do congresso mundial do lazer/world leisure congress* (pp.299-326).

Gonçalves, B. (2008). *Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas das crianças. Recreios escolares em escolas do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Tábua*. Monografia com vista à obtenção do grau de licenciado realizada no âmbito do seminário, das “práticas lúdicas em crianças”. Retirado a 01 de Novembro, 2014, de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12032/3/Bruno%20Goncalves_2008.pdf

Guedes, M. (1989). *Os Jogos Tradicionais Portugueses e a Corporalidade*. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

Guedes, M. (1991). As crianças e os jogos tradicionais. *Horizonte*, 43, 9-14.

Guedes, M. (1980). *Jogos Tradicionais Portugueses*. Lisboa: Instituto Nacional de Desportos, Divisão de Documentação e informação.

Guedes, M. (1989). *Os jogos tradicionais e a corporalidade*. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

Guedes, M. (1989). Os jogos tradicionais e a introdução à língua e à cultura portuguesa. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

Hasse, M. (1994). O jogo e a socialização da criança em Portugal na transição do século XIX para o século XX. *Ludens*, 14, 1, 11-14.

Hirtz, P. (1986). Rendimento desportivo e capacidades coordenativas. *Revista Horizonte*, 13, 25-28.

Hirtz, P., & Holtz, D. (1987). Como aperfeiçoar as capacidades coordenativas Exemplos concretos. *Revista Horizonte*, 17, 166-171.

Hirtz, P., & Schielke, E. (1986). O desenvolvimento das capacidades coordenativas nas crianças, nos adolescentes e nos jovens adultos. *Revista Horizonte*, 15, 83-88.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. S. Paulo, Editora Perspectica, S.A. Retirado a 17 de janeiro de 2013, de http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf

INE (2002). *Diferenças e Semelhanças entre o Uso do Tempo das Crianças e dos Adultos em Portugal*. Retirado a 23 de maio, 2012, de http://alea-estp.ine.pt/html/actual/pdf/actualidades_35.pdf.

Iza, D., Jalantonio, R., & Pedrazzani, D. (2010). Atividades de brincadeiras tradicionais: uma proposta em programas Intergeracionais. *Revista Efdeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, 15, 151, 1-12. Retirado a 20 de novembro, 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd151/brincadeirastradicionaisprogramasintergeracionais.htm>

Júnior, J., Magalhães, J., Martins, R., Silva, E. & Silva, F. (2008). A evolução dos jogos populares. *Revista Efdeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, 13, 127, 1-9. Retirado a 20 de novembro, 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd127/a-evolucao-dos-jogos-populares.htm>

Kishimoto, T. (2000). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Kishimoto, T. (2001). O jogo e a educação infantil. In Kishimoto, T. (org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp.13-43). Petrópolis: Editora Vozes.

Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do brasil. *C.E.I. Cadernos de educação de infância*. 90, 4-7.

Lopes, J. (2005). Das novas relações entre cultura e lazer. In Gomes, R. (Eds.), *Os lugares do lazer* (pp.79-86). Instituto do desporto de Portugal.

Ludke, M.; André, M. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marcelino, N. (1995). *Lazer e humanização*. Campinas, Papirus Editor.

Marcelino, N. (2000). *Lazer e educação*. Campinas, Papirus Editor.

Marcelino, N. (2002). *Pedagogia da animação*. Campinas, Papirus Editor.

Mariovet, M. (2002). Entrevista com Salomé Mariovet. *Revista Desporto*, 3, 12-17.

Marques, A. (1988). Metodologia do desenvolvimento da força, da velocidade, da flexibilidade e da resistência na escola. *Revista Horizonte*, 27, 79-85.

Matvéiev, L. (1986). *Fundamentos do treino desportivo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Melo, V., & Junior, E. (2003). *Introdução ao lazer*. Brasil: Editora Manole, Ltda.

Mendes, R., & Dias, G. (2013). *Vamos aprender com os jogos tradicionais portugueses*. Edições Convite à Música.

Mitra, G., & Mogos, A. (1990). *O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Neto, C. (1984). Motricidade infantil e contexto social. Suas implicações na organização do ensino. *Revista Horizonte*, 1, 8-17.

Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14, 1, 5-10.

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira; A. Pinto (Coord.) *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições Asa.

Neto, C. (s/d). *O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Retirado a 11 de Novembro, 2012, de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>

Neto, C. (s/d). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Retirado a 11 de Novembro, 2012, de http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf

Onofre, P. (1997). O princípio...era o verbo brincar...e do brincar se fez jogo...e do jogo se faz cultura. *Revista Horizonte*, 78, 22-25.

Okamoto, S. (2011). *O jogo popular como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física*. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Física na Educação Básica da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial ao título de Especialista em Educação Física Escolar. Retirado a 20 de outubro, 2012, de http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/Sueli_Ribeiro.pdf

Pedro, M. & Neto, C. (1994). O jogo e a exploração do espaço lúdico. *Ludens* 14, 1, 23-27.

Pereira, B. & Neto, C. (1994). O tempo livre na infância e as práticas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14, 1, 35-41.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piccolo, G. (2008). O universo lúdico proposto por Caillois. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 13, 127, 1-9. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd127/o-universo-ludico-proposto-por-caillois.htm>.

Pimenta, E. (1997). O brinquedo. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de <http://www.emanuelpimenta.net/ebooks/archives/1997%20O%20Brinquedo%20PT%20-%20Emanuel%20Pimenta.pdf>

Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Pontes, F. & Magalhães, C. (2003). A cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia reflexão e crítica*, 16(1), 117-124. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2521/1/Artigo_TransmissaoCulturaBrincadeira.pdf

Porto, C. (2008). Brincadeira ou actividade lúdica. In *Salto para o futuro. Jogos e brincadeiras: desafios e descoberta*. Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf>

Porto, C. (2008). O brinquedo como objecto de cultura. In *Salto para o futuro. Jogos e brincadeiras: desafios e descoberta*. Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf>

Prista, A. (1989). *A (re) valorização dos jogos tradicionais em Moçambique. Algumas informações*. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações.

Resendes, R. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança. Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica*. Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores. Retirado a 13 de Janeiro, 2013, <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1542/1/DissertMestradoRobertoCarlosSilvaResendes2012.pdf>

Ribeiro, F. (2005). *Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos. Jogos, brinquedos e brincadeiras da freguesia de Pernes*”. Retirado a 01 de Novembro, 2012, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/16500/1/Monografia%20Frederico%20Ribeiro%20Dez.-2005.pdf>

Rojas, J. (2007). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS. Retirado a 06 de maio, 2013, de http://www.ffllipe.ufms.br/material/fasciculo_Jucimara_Rojas__Jogos,_brinquedos_e_brincadeiras_a_linguagem_ludica_formativa_na_cultura.pdf

Rosa, M. (2003). Corpo e cultura. In C. Werneck and H. Isayama (orgs.), *Lazer, recreação e educação física* (pp. 115-144). Belo Horizonte: Autêntica.

Rosa, S. (2002). *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez.

Rosário, T. (1996). *O desporto em Portugal – Reflexo e projecto de uma cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sarmiento, M. (s/d). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.º modernidade*. Retirado a 17 de agosto, 2013, de http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

Serra, M. (2001). *O jogo e o trabalho – Episódios lúdico-festivos das antigas ocupações agrícolas e pastoris colectivas*. Lisboa: Colibri, INATEL.

Serra, M. (2004). *Jogos tradicionais ao serão e na taberna*. Lisboa: Colibri, INATEL.

Serra, M. (2005). Os jogos tradicionais e a sua integração no planeamento das vilas e cidades. Seminário internacional. A educação, o desporto e o desenvolvimento regional. Mais planeamento. Melhor qualidade de vida.

Silva, A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos Intergeracionais*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Área de Especialização em Sociologia da Infância. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de <https://www.google.pt/#psj=1&q=Jogos%2C+brinquedos+e+brincadeiras+%E2%80%93+Trajectos+Intergeracionais>.

Silva, T. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: Algumas reflexões*. Revista Multidisciplinar UNIESP, Saber Académico., 11, 162-171. Retirado a 20 de Dezembro, 2012, de <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista11/pdf/artigos/14.pdf>

Simões, L. (2004). Identificação e análise das práticas lúdicas e recreativas em idosos. Jogos, brinquedos e brincadeiras das nossas avós: um estudo de género. Monografia com vista à obtenção do grau de licenciado realizada no âmbito do seminário das “práticas lúdicas e recreativas em idosos”. Retirado a 20 de Novembro, 2012, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18410/1/Monografia.pdf>

Soares, M. (2010). Brincar é coisa séria. *C.E.I. Cadernos de educação de infância*, 90, 18.

Sousa, T. (1989). Jogos e brinquedos populares tradicionais. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

Souza, C.; Silva, E.; Silva F.; Magalhães, J.; Júnior, J. & Martins, R. (2008). A evolução dos jogos populares. *Revista Efedeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, 13, 127, 1-9. Retirado a 20 de Outubro, 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd127/a-evolucao-dos-jogos-populares.htm>

Umbelino, J. (1996). *Lazer, Desporto e Território*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Universidade Nova de Lisboa) para Obtenção do Grau de Doutor em Geografia e Planeamento Regional, Especialidade de Geografia Humana.

Vasconcellos, T. (2008). Jogos e brincadeiras no contexto escolar. In *Salto para o futuro. Jogos e brincadeiras: desafios e descoberta*. Brasil: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Retirado a 20 de dezembro, 2012, de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165801Jogos.pdf>

Vasconcelos, O. (1989). *Os Jogos Tradicionais Portugueses, sua importância no desenvolvimento ontogenético da organização, orientação e estruturação espacial na criança e no jovem adolescente*. Oliveira de Azeméis. Seminário, Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.

ANEXOS

ANEXO I: GUIÃO DE ENTREVISTA À CRIANÇA

Questionário por entrevista – Mestrado em Educação e Lazer
Jogo, brinquedo e brincadeira tradicional
Percursos Intergeracionais
Guião de Entrevista à criança

1.Sexo: M..... ☐ F..... ☐

2. Idade: _____

3. Que jogos tradicionais conheces?

3.1 _____

3.2 _____

3.3 _____

3.4 _____

3.5 _____

4. Quem te ensinou a jogar?

Pais ☐ Avós ☐
Amigos ☐ Outro ☐ Se outro, quem? _____

5. Em que local ou locais os costumas jogar?

Jogos Locais	Escola	Rua	Casa	Outro Espaço
1				
2				
3				
4				
5				

6. Com quem os jogas?

Pais ☐ Avós ☐
Amigos ☐ Outros ☐ Se outros, quem? _____

7. Quais os jogos tradicionais que mais jogas?

“Xito” ☐	“Belindre” ☐	Corrida de sacos ☐
Funcho ☐	Pião ☐	Macaca ☐
Saltar à corda .. ☐	Siruma ☐	Pata ☐
Andas ☐	Arco Gancheta . ☐	Lencinho da botica ☐
“Chica da fava” . ☐	Patalocas ☐	“Enteiras” ☐
Outros ☐	_____	

8. Que brinquedos tens?

8.1 _____
8.2 _____
8.3 _____
8.4 _____
8.5 _____

9. Todos os brinquedos que tens em casa foram comprados?

Sim .. ☐ Não .. ☐

10. Já construístes algum brinquedo? Sim ☐ Não ☐ (Se respondeu não passe à questão 11).

10.1 Se sim, qual: _____

10.2 Construístes com a ajuda de alguém? Sim .. ☐ Não .. ☐

10.3 Se sim, qual: _____

11. Já alguém construiu um brinquedo para te dar? Sim .. ☐ Não .. ☐

(Se respondeu não terminou o questionário).

11.1 Se sim, quem? _____

11.2 Qual? _____

Obrigado!

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS















ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PAIS E AVÓS

Questionário por entrevista – Mestrado em Educação e Lazer
Jogo, brinquedo e brincadeira tradicional
Percursos Intergeracionais
Guião de Entrevista aos pais e avós

1.Sexo: M..... ☐ F..... ☐

2. Idade: _____

3. Que jogos tradicionais praticava na sua infância?

3.1 _____
3.2 _____
3.3 _____
3.4 _____
3.5 _____

4. Quem o ensinou a jogar?

Pais ☐ Avós ☐
Amigos ☐ Outro ☐ Se outro, quem? _____

5. Em que local ou locais os jogava?

Jogos Locais	Escola	Rua	Casa	Outro Espaço
1				
2				
3				
4				
5				

6. Com quem os jogava?

Pais ☐ Avós ☐
Amigos ☐ Outros ☐ Se outros, quem? _____

7. Lembra-se com que frequência jogava esses jogos?

Diariamente ... ☐ Semanalmente .. ☐
Mensalmente . ☐ Épocas festivas . ☐
Outras ☐ _____

8. Que brinquedos havia na sua infância?

8.1 _____
8.2 _____
8.3 _____

9. Tinha brinquedos feitos por si? Sim .. ☐ Não .. ☐

Se sim Quais? (Se respondeu não passe à questão 10).

9.1 _____
9.2 _____
9.3 _____

10. Ainda guarda algum brinquedo da sua infância? Sim .. ☐ Não .. ☐

(Se respondeu não passe à questão 10.2).

10.1 Qual?

10.2 Porquê? _____

7. Que jogos ensinou ao seu filho/neto?

“Xito”	☐	“Belindre”	☐	Corrida de sacos	☐
Funcho	☐	Pião	☐	Macaca	☐
Saltar à corda ..	☐	Siruma	☐	Pata	☐
Andas	☐	Arco Gancheta .	☐	Lencinho da botica	☐
“Chica da fava”.	☐	Patalocas	☐	“Enteiras”	☐
Outros	☐	_____			

12. Considera importante que as crianças de hoje conheçam as brincadeiras de ontem? Sim .. ☐ Não .. ☐

12.1 Porquê? _____

13. Que memória guarda desses jogos tradicionais?

Obrigado!