

A REINserÇÃO DOS JOGOS POPULARES NOS PROGRAMAS ESCOLARES

*Alfredo G. de Faria Junior**

RESUMO

Este artigo propõe a reinserção dos jogos populares e dos brinquedos cantados nos programas escolares de educação física concebidos sob um enfoque multicultural. Na primeira parte são conceituados os termos jogo, brincadeira, brinquedo cantado, parlenda e conteste, e discutida a Teoria da Transfiguração, de Marinho (1953). Na segunda são apresentados alguns resultados de pesquisas que buscaram resgatar as experiências de grupos de idosos em relação a jogos, brincadeiras e brinquedos cantados. Com base nesses resultados argumenta-se que, possivelmente, a classe trabalhadora se tornou repositária de brincadeiras, brinquedos cantados e jogos que foram sendo perdidos (ou transformados) em consequência dos processos de urbanização e industrialização. Finalmente, discutem-se as dificuldades inerentes a essa proposta de reinserção.

ABSTRACT

The aim of this article is to suggest the (re)introduction of traditional games and popular singing games in the Brazilian physical education school curriculum. The first part of the article discusses Marinho's Theory of Games and distinguishes game from play, contest and singing games. The second presents some results from a study which sought to bring back to the memory of 48 elderly people traditional games and popular singing games in their childhood. It is argued that working class people became the guardians of these popular games in the process of their disappearance under industrialization and urbanization. Finally, the article analyses the difficulties for that (re) introduction under the multicultural approach.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



s objetivos deste artigo são conceituar jogo popular e brinqueado cantado e propor sua reinserção nos programas escolares de educação física. A proposta fundamenta-se na possibilidade de uma educação física concebida para atender uma sociedade multicultural como o é a brasileira, de forma a enfrentar o racismo, o sexismo e o classismo, endêmicos na nossa educação em geral, e na nossa educação física em especial (Faria Junior, 1989 In: Faria Junior, 1993).

Desde o final da década de 70 venho denunciando que, em termos da ótica do direito de oportunidades, o modelo de desenvolvimento da educação física brasileira é “*extremamente injusto, uma vez que inúmeros segmentos de nossa população - mulheres, idosos, adultos trabalhadores, negros, pessoas com necessidades especiais (principalmente os oriundos da classe trabalhadora) a ele não tem acesso, encontrando-se por isso marginalizados*” (Faria Junior, In: Costa, 1981. p.317). Tenho argumentado ainda que a educação física burguesa, branca, católica e machista que vigia e ainda predomina entre nós, deveria dar lugar a uma educação física concebida para atender a uma sociedade multicultural como o é a brasileira (Faria Junior, 1989 In: Faria Junior, 1993).

Certamente a nova geração de professores de educação física vem se tornando cada vez mais consciente das desigualdades existentes na sociedade

brasileira entre ricos e pobres, exploradores e explorados, brancos e negros, homens e mulheres, jovens e idosos. Entretanto, a maior parte de nossos professores de educação física ainda tem experiências predominantes em *ambientes monoculturais*, em escolas, clubes, comunidades e academias e por isto tendem a estar pouco sensibilizados em relação às questões da *diversidade cultural*. Além disto, nossa literatura especializada pode ser considerada incipiente quando se volta para as questões de uma educação física apropriada para uma sociedade *culturalmente diversificada*.

Aqui, julgo importante para a compreensão do referencial teórico que se está a construir tornar evidente que a expressão diversidade cultural usualmente se refere a diferenças associadas a gênero, raça, etnia, nacionalidade, classe social, religião, idade, habilidade motora (diferenças na) etc. Todavia, em seu sentido lato pode incluir por exemplo, diferenças na orientação sexual, personalidade, aparência física, estado civil, *status* familiar, linguagem etc.

Finalmente, da mesma forma que Edward Revenhill (1994) considero que “*a educação física e a multicultural não podem continuar a ser simplesmente entendidas como uma preocupação pessoal, nem sequer são apenas da responsabilidade de instituições*” (p.36). Exercer o magistério em uma sociedade multicultural exige muito mais do que tolerância pela diferença cultural; exige respeito e apreciação pela diferença.

Na escola brasileira observa-se a hegemonia do desporto moderno, exportado e difundido pelo mundo através do expansionismo e colonialismo in-

glês. Transformado em marcante manifestação cultural da atualidade o desporto neste final do século XX assinala uma prática cultural de origem europeia que, como nenhuma outra se disseminou pelo mundo. Sua hegemonia na escola discrimina e estereotipa fazendo com que a ginástica, os jogos infantis, os brinquedos cantados, parlendas e a dança praticamente desapareçam dos nossos programas de educação física.

Entretanto, a proposta de uma educação física em (e para) uma sociedade multicultural traz em seu bojo a iniciativa da reinserção da dança, da ginástica e dos jogos populares nos nossos programas escolares.

Qualquer revisão da literatura que se faça, mesmo que não exaustiva, revela a falta de consenso no que diz respeito à conceituação do termo **jogo**. Entretanto, preliminarmente, *jogo* poderia ser entendido através das características que

apresenta: (a) “organização, simples ou complexa, com normas ou regras pré-fixadas, que deverão ser cumpridas por todos os participantes, havendo comumente, sanções para os infratores; (b) evolução, em que distinguimos claramente fases ou etapas adrede previstas, com um momento culminante em que surge a vitória da habilidade, da força ou da velocidade; (c) conhecimento dos objetivos a atingir, de forma que os participantes idealizam até mesmo planos táticos, estratégicos e ardis; (d) forma de competição, cuja intensidade apresenta uma variação muito grande” (Faria Junior, 1969. p.78).

Várias teorias procuram explicar a origem dos jogos e, a título de ilustração, apresento nos Quadros 1 e 2 algumas consideradas clássicas, referenciando seus autores e apresentando um pequeno resumo.

QUADRO 1

Principais teorias dos jogos, autores e resumos (Faria Junior, 1969).

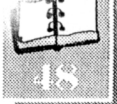
TEORIA	AUTOR	RESUMO
Teoria do Descanso ou do Recreio	Guts Muths, M. Lazarus e Shaller	O jogo seria uma forma de recreio, com o objetivo de proporcionar descanso ao organismo e ao espírito fatigados.
Teoria do Ativismo ou da Recapitulação	Granville Stanley Hall	Baseia-se na lei biogenética de Haeckel (a ontogênese recapitula a filogênese). Os jogos representariam atividades das gerações passadas, a criança recapitularia os estádios da civilização.

TEORIA	AUTOR	RESUMO
Teoria do Excesso de Energia	Herbert Spencer e Friedrich Schiller	A criança teria um excesso de vitalidade e, por não ter atividades sérias, as energias seriam acumuladas e ela procuraria o jogo como forma de equilíbrio.
Teoria da Derivação pela Ficção	Edouard Claparède	O jogo seria um fenômeno da derivação pela ficção.
Teoria do Exercício Preparatório ou Prévio	Karl Groos	O jogo seria uma preparação para a vida séria. Cada classe de animal utilizaria certos jogos que corresponderiam às atividades dos animais adultos de sua espécie.
Teoria do Exercício Complementar ou da Compensação	Konrad Lange	A infância existiria para brincar. O jogo teria por função despertar tendências que se encontrassem latentes no indivíduo.
Harvey A. Carr , Teoria Catártica	Karl Groos, Sigmund Freud	A função do jogo seria purgar o indivíduo das tendências anti-sociais, sexuais etc.

QUADRO 2

Outras teorias sobre os jogos, seus autores e resumos (*ibid*).

TEORIA	AUTOR	RESUMO
Teoria do Jogo Estimulante	Harvey A.Carr	O jogo produziria no organismo, entre outros estímulos, o necessário ao crescimento dos órgãos. O sistema nervoso seria beneficiado com o jogo, que lhe ofereceria os estímulos indispensáveis ao exercício e ao desenvolvimento das suas funções.



TEORIA	AUTOR	RESUMO
Teoria Estrutural	F.J.J. Buytendijk	O jogo representaria uma adaptação incompleta que possui suas próprias leis, o que fica coerente consigo mesma no interior da dinâmica infantil. O jogo existe porque existe uma infância.
Teoria Hórnica	Taylor e Curti	A criança jogaria para se libertar dos conflitos e satisfazer a razões próprias.
Teoria da Recreação	Patrick	A criança jogaria para re-criar-se, isto é criar-se novamente.
Teoria da Rivalidade	Mc Dougall	O jogo existiria pela necessidade de satisfazer ao instinto de rivalidade.
Teoria da Necessidade Biológica	Appleton	O tipo de jogo é determinado pela criança, de outro pelo estágio do seu desenvolvimento orgânico.
Teoria do Jogo Infantil	Jean Piaget	O jogo seria menos uma forma específica da conduta, do que antes uma polarização da conduta geral, salvando-a entre as demais formas de comportamento em termos de assimilação e de acomodação.

Neste artigo, limito minha análise a provavelmente a única teoria sobre o jogo desenvolvida no âmbito da educação física brasileira - a *Teoria da Transfiguração*, proposta por Inezil Penna Marinho (1953). Este autor partiu da idéia que cada ser humano possuiria o instinto da transfiguração, em estado

latente e potencial, que se caracterizaria pela necessidade de vivenciar outros papéis. O instinto da transfiguração se exteriorizaria por impulsos que levariam o indivíduo a modificar sua personalidade, revestindo-se ou se identificando com outras figuras, quer no plano físico, quer no plano mental, ou em

ambos. Para o autor da Teoria, o instinto da transfiguração poderia manifestar-se algumas vezes “*de forma verdadeiramente alarmante, culminando com a transfiguração sexual, mais comum no homem do que na mulher*” (*ibid* p.33). O autor exemplifica com o nosso carnaval, em que “*verificamos que a quantidade de homens que se vestem de mulher é muitíssimo maior do que a de mulheres que se vestem de homem,*” (*idem*) o que confirmaria sua tese. Essa transfiguração seria fundamentalmente psíquica, determinando em consequência, comportamento característico do sexo com o qual o indivíduo procura identificar-se. Para evitar que o instinto da transfiguração, “*nas suas manifestações mais intensas e negativas, possa eclodir na adolescência ou na vida adulta, trazendo consequências às vezes desastrosas*” (*idem*), recomenda propiciar à criança múltiplas oportunidades que funcionem como verdadeira válvula de segurança. Segundo a Teoria, a mulher encontraria na vida normal e diária mais oportunidades de satisfazer ao seu instinto de transfiguração. Este instinto seria mais forte no homem que, como macho, seria ainda privilegiado pela fixação e transmissão dos caracteres modificados. Pela Teoria da Transfiguração, o passado, o presente e o futuro estabeleceriam uma determinada ordem de evolução nos jogos das crianças, evolução esta condicionada aos seus interesses, que, em última análise, buscariam oportunidades para satisfazer ao instinto de transfiguração. Os jogos [...] seriam excelentes oportunidades para que a criança satisfizesse parcialmente ao seu instinto de transfiguração.

Na Teoria da Transfiguração crítico o *biologismo* de sua concepção, sua

abordagem *evolucionista* e, conseqüentemente, suas bases *lamarckiana*, *darwiniana* e *haeckeliana*; o caráter sexista, estereotipado, preconceituoso e discriminatório (em relação à mulher e à orientação sexual das pessoas), e seus descompassos em relação aos atuais conhecimentos da genética.

Comumente credita-se a Charlotte Buhler a primeira iniciativa de classificar as formas de jogo observadas entre as crianças em: *jogos funcionais*, *jogos de ficção*, *jogos receptivos*, *jogos de construção* e *jogos de sociedade* (Beyer, 1992, p.560).

No campo da educação física, a mais difundida entre nós, possivelmente por influência do trabalhos de Inezil Penna Marinho, parece ser a de Edouard Claparède que classificou os jogos infantis em *jogos que exercitam as funções dos homens* - sensoriais, psíquicos, motores; e *jogos que exercitam as funções especiais do indivíduo* - de luta ou competição, de caça, sociais, familiares, de imitação e com imitação (Faria Junior, 1969, p.79). Mais recentemente tem sido divulgada entre nós a prestigiosa classificação de Roger Caillois (1958) que comporta quatro categorias: jogos de disputa, luta, competição, desejo de sobressair e obter reconhecimento (*agon*); jogos de sorte, incluindo os de azar, onde o acaso ou as chances (e não o oponente) controlam o resultado (*alea*); jogos de imitação, disfarce, simulacro, drama e arremedo (*mimicry*); jogos de vertigem (*ilinx*). Caillois (*ibid*) desenvolve a tese que as sociedades evoluíram sob o efeito de uma dupla predominância. Da supremacia do par *mimicry-ilinx* teríamos passado à união *agon-alea*.

Neste artigo procuro induzir ao entendimento de jogo através da apresentação e crítica a outras conceituações baseadas em teorias contemporâneas, pretendendo chegar a uma explicação do **jogo** sob uma ótica teórico-crítica. Começo a discussão desse tópico pelas teorias fenomenológicas. O termo fenomenologia apareceu em 1807, com a obra *Fenomenologia do Espírito*, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Beyer, 1992, p.72). Em seguida, o conceito permanece esquecido por muito tempo, reaparecendo graças a E. Husserl, e na França a corrente ganha destaque com os trabalhos de M. Merleau-Ponty. As teorias fenomenológicas vêem no jogo um fenômeno arcaico que seria a base de todas as formas lúdicas (Huizinga, 1951; Scheuerl, 1975). Ele seria entendido como um movimento total, fenomenologicamente identificado, que encontraria sua identidade nas características estruturais do próprio desenvolvimento do jogo. Do trabalho de Hans Scheuerl (*ibid*) é possível identificar seis características do jogo: gratuidade, fechamento, mimetismo, ambivalência, finitude e atualidade (Beyer, *op. cit.* p. 558). O materialismo dialético critica a fenomenologia por reduzir a sociedade a relações individuais e por reduzir a evolução histórica à experiência vivida e aos projetos futuros do indivíduo (sua intencionalidade). Em resumo, o resultado de uma interpretação fenomenológica do jogo poderia corresponder à soma total de fenômenos observáveis, cuja unidade ontológica seria difícil demonstrar.

As teorias psicanalíticas prolongam, no nível dos significados dados ao jogo e a seus diversos, a teoria feno-

menológica (Bayer, 1985). O jogo assume uma importância particular por dar a cada indivíduo a possibilidade de se exprimir graças à prática lúdica de significados inconscientes. Os conceitos de simbolismo e de sublimação ofereceriam a todos uma possibilidade de exercer uma catarse, uma fonte de descarga autorizada pela sociedade das pulsões, desejos, ou fantasmas proibidos pelas normas culturais. O jogo torna-se assim um meio para revelar fenômenos em relação ao desenvolvimento e para curar distúrbios mentais. A escala das medidas ludoterapêuticas vai da auto-cura através do jogo livre, passando pela aquisição de habilidades sociais, até a enculturação. Na linha psicanalítica vários autores estudaram e conceituaram jogo. Melanie Klein, por exemplo, vê no jogo não somente a satisfação do desejo mas, sobretudo, o triunfo e o domínio da realidade penosa, graças ao processo de projeção sobre o mundo exterior de perigos internos. O jogo poderia, então, transformar a angústia da criança normal em prazer. D.W. Winnicott (1975), por seu turno, conceitua jogo como uma atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal com o mundo real do indivíduo. Critica-se na abordagem psicanalítica, principalmente, a visão predominantemente terapêutica do jogo, distanciada portanto das situações normais do mesmo. A ausência na formação de professores de uma sensibilização em relação aos métodos clínicos tiram a possibilidade para todo educador de adotar uma atitude clínica (Bayer, *op. cit.*).

Por outro lado, a concepção marxista de *jogo* é determinada pelo reconhecimento da superioridade da prática social como primazia do trabalho. Como se sabe, essa concepção preconiza também uma educação integral sob o nome de *educação politécnica* que sugere colocar à disposição do ser humano toda a cultura do seu tempo; o trabalho manual é valorizado, permitindo assim a aquisição de habilidades, e o jogo é visto com enriquecedor das atitudes motoras do indivíduo. A preparação para o trabalho como cultura politécnica é uma atividade consciente e se integra no processo de *hominização*. Em consequência, “*o jogo torna-se filho do trabalho e como tal ele reproduz as formas de atividade laboral em que o elemento jogo foi perdido*” (Rubinstein, 1971, p. 727). Desta maneira, a idéia de primazia do trabalho suprime o conceito de *mun-do do jogo*, e nega o trabalho como jogo e a criatividade produtiva do jogo. Sob aquele mesmo enfoque, o jogo é analisado logicamente sob os termos de reprodução da força de trabalho e prática social (Böhme *et al.* 1972). O jogo é um mediador entre a necessidade que a criança tem de agir e sua incapacidade de realizar os gestos necessários a esse fim (Leontjew, 1983). O valor do jogo na educação foi, desde há muito, reconhecido por vários educadores socialistas, pioneiros, como Sylvain Maréchal, Étienne Cabet, Victor Considérant, Paul Robin e Francisco Ferrer.

Na teoria crítica de Jürgen Habermas o jogo é interpretado sob uma perspectiva dualista: o trabalho é ação estratégica, e o jogo é ação comunicativa. A abordagem teórico-crítica de

Habermas situa o jogo no seio dos comportamentos compensatórios dos tempos livres que adiciona uma dimensão ao *mundo do trabalho*. O homem pode tornar-se livre da alienação do trabalho e ter acesso à felicidade quando ele conscientemente rejeita o consumismo e decide participar em jogos e recreação. Para ele, os jogos podem trazer de volta uma parte da felicidade da vida diária.

Outro ponto que gostaria de abordar aqui refere-se à identificação que comumente se faz entre jogo e brincadeira infantil. Alguns autores como Ernest Loisel (1974) interpretam o jogo como igual a brincadeira infantil e, outros, como Arminda Aberastury (1972) consideram jogo, brinquedo e brincadeira como sinônimos. Para ela o objeto brinquedo é às vezes denominado jogo. Neste artigo, entretanto, da mesma forma que Karl Gröber (*apud* Benjamin, 1984), Ethel Bauzer Medeiros (1961), Constance Kamii e Rheta DeVries (1980) faço a distinção entre jogo, brincadeira infantil e brinquedo. Além disso, como argumenta Walter Benjamin (*op. cit.*), consideramos que “*as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe social que provém*” e seus jogos, brincadeiras e brinquedos representam um “*diálogo simbólico*” com o mundo (p.70).

A brincadeira infantil constitui um meio para se chegar ao coletivo geral da humanidade. Nela a criança lida com questões importantes como por exemplo a fantasia, o medo, a imaginação e o faz-de-conta. Junto com o processo de formação da personalidade constrói sua

identidade. A identidade, quer pessoal, quer social, é sempre socialmente atribuída, mantida e transformada (Meneses, 1987). Nas brincadeiras a criança experimenta a problemática e vivencia as relações sociais presentes na *classe social* a que pertence. Por exemplo, com o início do processo de industrialização surge a família da classe trabalhadora onde vamos encontrar crianças muito novas já trabalhando e com pouco espaço e tempo para as brincadeiras. Nas ruas, sem a atenção e a vigilância das mães, “*aprendiam depressa e bem o que era a vida sob o capitalismo*” (Poster, 1979, p.211).

Em resumo, cavalgar cavalos de pau; encaixar o bilboquê; rodar o arco; fazer girar o cata-vento; empinar papagaios; girar pião; correr nas ruas e calçadas, praças e pátios; pendurar-se em guarda-corpos e corrimãos; saltar degraus alternados; tentar alcançar objetos em um nível mais alto; fazer túneis ou castelos de areia são brincadeiras infantis, constituindo uma categoria diferente da do jogo.

Benjamim (*op. cit.*) ao comentar a obra de Gröber fornece uma outra distinção, a que existe entre brincadeira infantil e brinquedo, como material concreto. Neste caso, a confusão ainda pode se agravar uma vez que em português brinquedo pode ser tanto o objeto material para brincar como a própria ação de brincar (Cascudo, 1979; Ferreira, 1986).

Outra identificação comum é a do conteste com o jogo. Os *contestes* são atividades físicas naturais, globais, em que as habilidades de um educando são comparadas com as de outros, dentro de certos limites especiais, onde, para isso,

se introduz um fator de natureza psicológica - um *incentivo* - destinado a promover a necessária motivação. Sarah J. George e Brian Hart (1983) defendem que os contestes podem ser oferecidos a crianças portadoras de deficiências, desde que feitas algumas adaptações e tomados alguns cuidados.

Os contestes se distinguem basicamente dos jogos pelos seguintes aspectos particulares: (a) “*num conteste não há, ao contrário de em um jogo, interferência em seus planos ou jogadas por ação dos opositores; (b) num conteste as táticas, as estratégias e os ardis não têm lugar, em contraposição com o que ocorre no jogo; (c) nos contestes, a iniciativa individual fica muito reduzida, ao passo que no jogo ela é extremamente necessária*” (Faria Junior, 1969, p.77).

Nesta segunda parte, inicialmente, conceituo *jogos populares*, que podem ser entendidos como aqueles de caráter tradicional, usualmente oriundos de atividades laborais ou de procedência mágico-religiosa, que não se encontram regulamentados (onde as regras são momentaneamente contratadas entre os participantes, sendo portanto variáveis e flexíveis) e cujos terrenos de jogo dependem das disponibilidades da ocasião (Palos, 1987). Pode-se constatar um posterior processo de *institucionalização*, com a regulamentação do jogo popular, unificação dos instrumentos, padronização das dimensões das canchas, evolução em complexidade técnica, e até criação de federações. É o que alguns autores denominam de *desportos tradicionais* (Serrano, 1974; Palos, *op. cit.*).

Mais recentemente, durante o Seminário Europeu sobre Jogos Tradicionais, realizado em Vila Real (1994), Portugal, foi elaborada uma aceitável conceituação para a expressão *jogos populares*. Nessa conceituação a palavra jogo manteve sua acepção usual, com as características anteriormente mencionadas. Nela estão incluídos os “*jogos ativos, tradicionais, locais, de caráter recreativo, exigindo qualidades em que a oportunidade e a estratégia estão subordinadas às atitudes físicas*” (Jespers, De Vroede, Renson, 1994, p.74).

Com base nesta conceituação uma classificação para os jogos populares foi elaborada: (a) “*jogos tradicionais que existiam ou que tinham sua origem nas atividades físicas antes do desenvolvimento do desporto moderno organizado em escala internacional; (b) jogos tradicionais, onde a atitude física sobrepõe outras características como a estratégia e a sorte; excluem-se a dança e o folclore; (c) nem a competição nem a necessidade de treinamento são critérios absolutos, mas a maior parte dos jogos tradicionais comportam elementos dos dois (pode-se até admitir o profissionalismo). Ainda que a maior parte dos jogos tradicionais não sejam estruturados em uma organização, a prática do jogo seguirá uma estrutura identificável e terá características de ensino-aprendizagem (d) Jogos infantis que atendam às características anteriormente descritas. (e) Certos jogos tradicionais são nacionais, enquanto que outros são locais. (f) A ênfase será posta nos jogos que ainda sobrevivem*” (Renson, 1994, p.146).

Como exemplo de jogos populares podemos apontar, no campo das artes marciais, a *savate* (ou boxe francês), na França; a *capoeira*, no Brasil; e o *jogo do pau*, em Portugal; no dos jogos de lançar, tem-se o *varpa* (o projétil é um disco pesado) na Suécia e *jogo do panco*, (arremesso de um tronco) em Portugal; no dos jogos de bola temos o *jeu de paume*, na Bélgica (Wallonie) e a *pelota vasca*, na Espanha (País Vasco y Navarra).

Na institucionalização dos jogos populares estão implicadas as noções de associação e de organização. Dentro desta ótica, costumam-se agrupar os jogos populares, segundo sua organização, em: jogos em âmbito local, jogos em âmbito regional e jogos em âmbito nacional. A organização pode implicar na existência de associações nesses três níveis. Por exemplo, no nível local existe em Gant (na Bélgica) a associação de esgrima Sint-Michiel, cuja origem remonta ao século XVII. No nível regional, pode-se citar a Scottish Games Association que opera organizando diferentes jogos populares. Finalmente, no nível nacional posso citar a Fédération Française de Pétanque (Petiot, 1982, p.58).

No Brasil, um exemplo recente de institucionalização é o da realização, com apoio governamental, dos I Jogos Indígenas Brasileiros, realizados em 1995, que misturaram jogos tradicionais dos indígenas, como corridas a pé, mergulhos, jogos aquáticos e canoagem, com futebol.

Em alguns países a institucionalização dos jogos populares alcançou também o meio universitário. Assim, no

início dos anos 90, na Universidade do Porto, tiveram lugar os I Jogos Populares Inter Universitários. Os jogos incluídos na competição foram: jogo do barril, corrida com andas, corrida de cântaros, jogo das argolas, jogo do arco, jogo do carrinho, jogo de bilharda e jogo da pipa.

No Brasil, o exemplo clássico de jogo popular, genuinamente brasileiro, é a *peteca*. O jogo de peteca é indígena e sua denominação encontra sua origem etimológica no idioma tupi, significando "bater", enquanto que "em guarani bater é petez" (Brasil. MEC, 1978, p.4). Nossos indígenas faziam a peteca com um saquinho de couro, cheio de terra, areia ou farinha, ao qual prendiam penas com barro, unindo-as com um cordão. Desde então gerações de brasileiros se divertiram jogando peteca nas ruas, praias, salões e quadras. O jogo de peteca foi, provavelmente, exibido pela primeira vez na Europa por ocasião dos Jogos Olímpicos de Antuérpia levado por nadadores brasileiros. Na vila olímpica um dos técnicos da Finlândia se interessou pelo jogo chegando a solicitar as regras do mesmo, pedido impossível de ser atendido pois, até 1920 o jogo permaneceu sem regras oficiais (*ibid*). Mais recentemente, em 1936, Karl Hans Kron, professor de educação física, introduziu na Alemanha o jogo de peteca, que lá passou a ser conhecido como *indiaca* (Alonso, 1991). O valor do jogo de peteca (*indiaca*) para uma abordagem co-educacional tem sido destacado na literatura (VaNstechelman *et al.* 1995). Hoje, no Brasil, apesar da institucionalização e da existência de regras oficiais, crianças e adultos con-

tinuam a jogar peteca criando suas próprias regras segundo as circunstâncias que se apresentam. Em alguns locais e bairros esses jogos são sazonais, como ocorre por exemplo em bairros próximos ao da Penha, no Rio de Janeiro, onde anualmente se realiza a festa de N.S. da Penha, tendo como centro o átrio da igreja do mesmo nome. Nesta época, as crianças costumam chegar às escolas com as petecas compradas durante as festividades e jogar na entrada, saída e recreio (ou ainda nas aulas de educação física, quando o professor inteligentemente aproveita a ocasião para introduzir o jogo como uma unidade didática).

Encontramos ainda em nosso país muitos jogos populares que foram trazidos pelos migrantes que para aqui se deslocaram. É o caso do *Undo-Kai*, trazido pelos migrantes japoneses e que, em cidades do interior, "era, às vezes a única diversão dos japoneses e seus filhos" (Furuya, *In*: Costa, 1981, p.255). Esta gincana, criada no século passado, sofreu algumas modificações que não traíram sua essência, de forma a permitir a participação de crianças, mulheres, idosos e até de toda a família. O *Undo-kai* realiza-se uma vez por ano, em data próxima ao do aniversário do [falecido] imperador japonês Hiroito, sem que haja nenhuma relação entre os dois acontecimentos (*idem*). Hoje, os brasileiros que inicialmente apenas se aproximavam para conhecer as provas do *Undo-Kai*, também participam desse jogo popular.

Outro exemplo é o do jogo de bocha, muito popular em locais de grande concentração de migrantes italianos. Cidades como Valinhos, em São Paulo,

chegam a proceder a adaptações para o município da *regra oficial brasileira de bochas* (Brasil. Prefeitura de Valinhos, 1994). Cláudia Miriam Wiffler, em comunicação no I Seminário Atividade Física e Corporeidade, promovido em 1994 pelo SESC de Campinas, relata sua bem sucedida experiência com o jogo de bocha para mulheres da terceira idade.

Considerando-se a tipologia apresentada por Roland Renson (*op. cit.*) temos também os **jogos populares infantis** (jogos infantis). Para autores como Francisco J. Corpas Rivera, Salvador Toro Bueno, Juan A. Zarco Resa (1994) os jogos populares infantis “*emergem como a forma mais fresca e operante, onde o passado se incorpora ao presente e se entronca no viver das gerações jovens que o assimilam e mantém*” (p.269). Como exemplo, temos em Moçambique os jogos *ntchuva* - um jogo de cálculo e estratégia em que os participantes posicionam-se frente a frente, sentados, e um a um procuram conquistar os objetos do adversário; - e o *siruma* - jogo em equipe, com ações individuais, cuja finalidade é eliminar o adversário (Prista, Guedes, *In: Bento, Marques, 1991, p.423*).

Através dos jogos populares as crianças captam um saber popular, transmissor de cultura, que lhes possibilita descobrir os códigos básicos da sociedade em que vivem. Desta forma, os jogos populares infantis apresentam enorme potencial educativo no quadro de uma educação física sob o enfoque multicultural. Assim, por exemplo, crianças portadoras de deficiência física podem encontrar alegria e prazer em

participar de jogos tanto quanto qualquer outra criança e, com um pouco de reflexão e imaginação, é possível adaptar para um dado grupo um amplo repertório de jogos (George, Hart, *op. cit.*).

Vilson Bagatini (1987) é da mesma opinião e sugere como exemplos os jogos infantis para portadores de deficiências: *O balão voador* (p.278), *os castores* (p.279), *bochas de salão* (p.281), *a mudança e vasinho inquieto* (p.282), *a soma* (p.284), *quebra cabeças e telefone sem fio* (p.285). Sidney de Carvalho Rosadas (1991) coaduna da mesma idéia e exemplifica com os jogos: *pega-pega e lenço atrás* - jogos ativos; *dono do circo e bola em ziguezague* - jogos moderados (p.180); *meu pai tem uma loja e espelho* - jogos calmos (p.181).

Raul C. Lorda Paz (1990), para a terceira idade, sugere alguns contestes - *relevo do bastião* (p.80) e *condução da vela acesa* (p.82), jogos (infantis) - *os esquilos* (p.81), *soprão, balde ball* (p.96), *quebra cabeças* (p.100) e *soma misteriosa* (p.101) - e desportos adaptados - *o voleiglobo* (p.92) e *seis tentos* (p.95). De minha parte, penso que as questões da *infantilização* no trabalho com idosos e os riscos da emulação na terceira idade não foram ainda suficientemente discutidas para que se façam essas recomendações de forma categórica. Por isto recomendo cautela no uso de contestes, desportos adaptados e jogos populares infantis com idosos. Além disto as menções que os idosos fazem quanto a seus interesses têm se limitado aos “*jogos de carta e bocha*”, ou de algum desporto, como a “*natação e futebol*” (Schwartz, Okuma, Matos, *In: Marques, Gaya, Constantino,*

1994). Em meu estudo sobre expectativas dos idosos em relação ao projeto *Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia* (Faria Junior, Ribeiro, 1995), não foi mencionada nenhuma expectativa em relação às atividades lúdicas (Faria Junior. *In*: Marques, Gaya, Constantino, *op. cit.* p.324).

A utilização de jogos infantis tradicionais implica em atividade prévia de pesquisa envolvendo quatro fases: coleta, descrição, catalogação e balanço. Para a realização da segunda fase os expertos têm julgado necessária a existência de uma classificação que permita comparar os dados de diferentes países e regiões. Para isto, é bem conhecida a tipologia proposta por Roland Renson, Michel Manson e Erick De Vroede (*In*: De Vroede, Renson, 1991) que apresenta a seguinte configuração: jogos de bola e balão, jogos de bola e de maçãs, jogos de atirar, jogos de combate e justas, jogos de animais, jogos de locomoção e acrobacias.

A tipologia de Renson e colaboradores (*ibid*) foi duramente criticada por Brian Sutton-Smith (*In*: De Vroede, Renson, *op. cit.*) por apresentar incoerências misturando categorias que se referem a *agentes* do jogo (bola, balão e maçã) com categorias relacionadas com *ações* (lançar, atirar, combate e justas, locomoção e acrobacias). Além disto, os jogos de animais referem-se mais a um tipo de *ator*.

No Brasil, destaca-se a tipologia proposta por Veríssimo Melo (1981) e que apresenta a seguinte estrutura: *fórmulas de escolha ou seleção* - usadas para selecionar papéis no jogo, escolher

participantes ou iniciar a atividade; *jogos gráficos* - distinguindo-se pela presença de um traçado, desenho ou gráfico sobre o qual a atividade se realiza; *jogos de competição* - caracterizados pela disputa entre os participantes com apelo à força, agilidade, velocidade ou destreza; *jogos de salão* - marcados pela presença de outros elementos que não a valência física como, inteligência, humor ou sorte; *jogos com música ou cantigas de roda* - desenvolvendo-se com os participantes em círculo e de mãos dadas, acompanhando determinadas cantigas.

Entre nós, quatro nomes se destacam na pesquisa sobre jogos populares infantis, Nicanor Teixeira de Miranda (1947; 1983), Ruth Gouveia (Campos, Gouveia, Cunha, 1962), Ethel Bauzer Medeiros (1961) e Veríssimo de Melo (1981). Recentemente, no mundo acadêmico, o tema começa a merecer a devida atenção, como se evidencia através dos estudos de Alexandre Moraes de Melo (1985; 1989) e Geni Araújo Costa (1991).

No Brasil, os jogos populares infantis são quase todos oriundos da Europa, tendo chegado através dos colonizadores e dos migrantes e foram divulgados nos colégios estrangeiros, laicos e religiosos. Com isto não quero afirmar que nossos indígenas não tivessem seus próprios jogos. Como salienta Florestam Fernandes (1975), valendo-se dos escritos do padre Fernão Cardim sobre os Tupinambá, há referências sobre os "*seus jogos, principalmente os meninos, muitos vários e graciosos, em que os quais arremedam muitos gêneros de passáros, e com tanta festa e ordem que não*

há mais que pedir" (p.65). Entretanto, muitos se perderam com a dizimação dos nossos índios através dos séculos, e os que sobreviveram nunca foram valorizados pelos brancos. Dos que subsistiram encontramos formas de luta e cabo de guerra, além das já mencionados mergulhos, corridas a pé, jogos aquáticos e canoagem (Marinho, 1977).

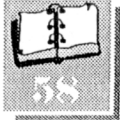
Quanto à contribuição do negro, esta parece ter sido ainda menos pesquisada e estudada. Poder-se-iam levantar certas hipóteses a respeito. Por exemplo, permitiria a dura vida nas senzalas a manutenção das tradições dos jogos infantis africanos? Proibiria o branco colonizador a prática desses jogos? A desvalorização da cultura negra durante séculos no Brasil teria afastado os pesquisadores daquela temática? Cremos que daqui para a frente, com a valorização da cultura negra pelos afro-brasileiros, a consolidação da pós-graduação em nosso sistema universitário, a (re)emergência da área da história da educação física e o surgimento da área de antropologia da educação física e do desporto no Brasil, essas e outras perguntas começarão a ser respondidas.

Por isto limito minhas menções aos jogos populares infantis com origens européias diversas, exaustivamente pesquisados por estudiosos de várias especialidades. Como exemplos desses jogos temos: gato e rato, seu lobo, preciso de uma casa, presidente e ministros (*rei e vassalos*), pega-pega (*pilha-pau*), só dois (*pilha três*), caracol (*labirinto*), Portugal; duas laçadas (*loop touch*), dois contra um (*dodger tag*), galinha e pintinhos (*red rover*), onças e macacos (*chase your partner*), rebeldes (*King's rebels*),

Inglaterra; a caminho de Jerusalém (*mauer blumchen*), Alemanha; corra, seu urso (*le patient impatienté*), lenço atrás (*la clé de Saint-George ou cachetampon*), roda gigante (*course en cercle*), apanhar o lenço (*la course au chapeau*), carajás e caraós (*pile ou face*), capturar a bandeira (*le drapeau*), França.

Finalmente, gostaria de alertar para a percepção do jogo pela criança, em relação a questão do gênero. Os usos, costumes e tradições e o reforço familiar contribuem para a rotulação de jogos masculinos (só para meninos e rapazes), jogos femininos (só para meninas e moças), e indistintamente masculinos e femininos. Evidências oriundas de pesquisa levada a cabo em Portugal revelam que "*já aos 6 anos tanto rapazes como raparigas atribuem uns jogos ao sexo masculino (luta ou futebol), outros ao sexo feminino (macaca, saltar a corda ou ao elástico) e um outro como apropriado a ambos os sexos (caçadinhas)*" (Gomes, Queirós, Santana, 1995, p.182). Por outro lado, as proibições oficiais (e até mesmo legais) e a prática dos professores de separar meninos (rapazes) e meninas (moças) para as aulas, também tem servido para reforçar "*condicionantes sociais*" (Abreu, In: Votre, 1993) e afastar a educação física de uma perspectiva coeducacional. Os resultados das pesquisas revelam "*uma lógica círculo-viciosa: mulheres devem praticar jogos femininos, que são rotulados de femininos porque tradicionalmente as mulheres os têm praticado*" (Faria Junior, In: Murad, 1995), que tem que ser vencida..

A compreensão, a interpretação e a aceitação de papéis segundo o gênero



pelas crianças e pré-adolescentes, e os estereótipos masculinos e femininos podem sofrer alteração com o tempo, o que deve ser levado em consideração na opção didático-pedagógica pelo jogo que aqui defendemos. Como exemplo, cito o jogo de bola (jogo de futebol) que hoje já deixou de ser uma atividade exclusivamente masculina, tanto no Brasil (*ibid*) quanto em Portugal (Gomes, Queirós, Santana, *op. cit.*).

A seguir faço referência às *parlendas*, “conjuntos de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não. Ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a acompanha, seja jogo, brinquedo ou movimento corporal [...] a parlenda é um enunciado lúdico-pedagógico; ela diverte e ensina” (Heylen, 1987). Em Portugal são conhecidas como *lenga-lengas*. Como exemplo de parlenda posso citar esta, colhida no Ceará:

“Meio dia
Macaco assobia
Panela no fogo,
Barriga vazia”.

Na parlenda que apresento a seguir, o verso é acompanhado pelo movimento de *pular num pé*:

“Lé com lé
Cré com cré
Um sapato em cada pé” (*ibid*
p.253).

Finalmente, no que concerne aos *brinquedos cantados*, são entendidos como uma das “*mais elementares for-*

mas de atividades lúdicas” (Faria Junior, 1969, p.87). No Brasil são provenientes, em larga escala, da tradição cultural lusa, além das contribuições recebidas da Alemanha, Espanha, França, Inglaterra e Suécia. Assim, por exemplo, são de procedência: portuguesa - *Ciranda, cirandinha, Rá, rá, rá minha machadinha, A moda das tais anquinhas*; espanhola - *Viuvinha da banda d'além, Maria Cachucha, Senhora Dona Sancha*; francesa - *Eu sou pobre, pobre, pobre, Giroflê, Girifla*; sueca - *A linda rosa juvenil*. De origem árabe, segundo Adelino Brandão (1971) temos o:

II

“Bão-ba-la-lão Bão-ba-la-lão
senhor capitão senhor capitão
espada na cinta em terras mouras
ginete na mão. morreu seu
irmão”.

Por outro lado, as contribuições dos negros e de nossos indígenas têm sido pouco pesquisadas e divulgadas por nossos estudiosos, da mesma forma que ocorre em relação aos jogos populares infantis.

Os brinquedos cantados permitem à criança: aprender a usar seu aparelho fonador, possibilitando o treinamento da articulação da palavra; enriquecer seu vocabulário infantil; atender às solicitações da sua imaginação infantil; ensejar novas formas de pensamento divergente, e complementar seu desenvolvimento anátomo-fisiológico. Os brinquedos cantados, desenvolvendo-se gradualmente em escala de comple-

xidade, estimulam, paulatinamente, as coordenações neuromusculares, facilitando, por exemplo, a posterior aprendizagem da dança. Podem ser usados também com crianças portadoras de deficiências como sugere Rosadas (*op. cit.*) que dá como exemplos: *ciranda, cirandinha, Teresinha de Jesus, nesta rua e escravos de Jó* (p.183).

Entretanto, apesar de sua importância, o reconhecimento dos brinquedos cantados como fator educacional só ocorreu quando se evidenciaram os valores pedagógicos do jogo e do canto coletivo. Em resumo, os brinquedos cantados focalizando os usos, costumes e tradições - *ó pião* (Mascarenhas, 1956, p.31), *viva o carnaval* (*ibid*, p.34), exibindo os regionalismos verbais - *prenda minha* (*ibid*, p.56) e destacando os traços comuns a vários povos - *na Bahia tem* (*ibid*, p.41) e até mesmo apresentando aspectos instrucionais - *quantos dias tem o mês* (*ibid*, p.22), tornam-se imprescindíveis a uma educação física desenvolvida sob um *enfoque multicultural*.

No Brasil, nos grandes centros, os hábitos de *jogos populares infantís, parlendas e brinquedos cantados* foram sendo perdidos (ou transformados), nos últimos cinquenta anos, possivelmente como consequência dos processos de urbanização e de industrialização. Como se sabe, a organização social muda em função da organização do trabalho nas cidades e o capitalismo rompe com os laços de tradição e da comunidade, entre vida e palavra. Daí a influência da ação da mídia em geral e da televisão em especial, dos brinquedos eletrônicos e, mais recentemente, da informática,

com a introdução dos *vídeo games*, na perda ou transformação daqueles hábitos. Em Portugal, Jorge Olímpio Bento (*In: Gomes, 1991*), de forma análoga, sugere que hoje "*a grande referência lúdico-motora não reside mais nos jogos populares tradicionais*" (p.17).

Por outro lado, pesquisas por nós conduzidas sobre as *experiências* (Benjamin, 1984) em jogos populares infantís e brinquedos cantados que permaneceram na *memória* de um grupo de idosos da classe trabalhadora constataram que aqueles, juntos com as *festas populares*, foram importantes elementos que persistiram na memória dos idosos do grupo pesquisado (Faria Junior, 1994;1995; Faria Junior, Laborinha, Ribeiro, 1995). O período escolhido (1900 a 1950) se deve à constatação de que o Rio de Janeiro desta época pré-industrial, ainda que capital do país, apresentava uma realidade sócio-cultural que se transformaria radicalmente nos anos 60. Reconhecendo as condições da experiência (de característica coletiva e diretamente ligada à memória e ao fato de se contarem histórias) que se extinguiu com o desenvolvimento do capitalismo, penso que urge resgatá-la. Assim, daqueles estudos surgiram evidências que a *classe trabalhadora* parece ter se tornado repositária daqueles hábitos de jogos populares infantís e brinquedos cantados, antes de perdidos ou transformados.

Segundo os idosos entrevistados, aqueles jogos e brinquedos tinham lugar todos os dias, à tardinha ou à noite, até as 20 horas, reunindo irmãos, primos e vizinhos. Para os que viviam em áreas urbanas eles tinham lugar nas escolas,

quintais, praças, ruas e calçadas (consideradas prolongamento da casa). Para os que viviam no meio rural eles tinham lugar nas áreas livres dos engenhos e das fazendas.

Encontramos em Benjamin (*op. cit.*) referência ao caráter coletivo da memória que vai além da importância do simplesmente lembrar, mas o que recordar significa. Percebeu-se assim nas entrevistas um certo clima nostálgico ao lembrar da infância e um grau de perplexidade com a transformação das cidades e com as mudanças nas relações sociais em geral, e nas familiares em particular.

No que concerne às brincadeiras infantis as mais lembradas por todos foram: *boneca, comidinha, pular corda e empinar papagaio*. Sem o advento da televisão estimulando o consumismo e a pertinência dos entrevistados à classe trabalhadora, os brinquedos que usavam (como materiais concretos) eram feitos pelas próprias crianças. Os jogos incluíram a *amarelinha*, diferentes jogos de perseguição (Benjamin, *op. cit.*) - *pegador, pega-pega, piques e chicote queimado*. O jogo de *peteca* foi o único de origem não européia lembrado. No que diz respeito aos brinquedos cantados os mais lembrados pelos idosos foram: *Ciranda Cirandinha, Rá Rá Rá, minha machadinha; A moda das tais anquinhas; Pai Francisco; Pirolito que bate, bate; O cravo brigou com a rosa, e Esta rua tem um bosque*.

O estudo de Gisele M. Schwartz, Silene S. Okuma e Tânia C.S. Matos (1994) com adultos e idosos de São Paulo, ainda que sem referência a classe social, parece de certa forma confirmar

nossos resultados, com os entrevistados referindo-se às brincadeiras de *casinha, pular corda, empinar pipa, brincar de estilingue e gangorra*; a jogos como *jogar bola e malha*; e a brinquedos cantados, principalmente *rodas*.

Quanto à divisão por gênero, no nosso estudo, andar de patinete e jogar bola eram praticados apenas por meninos; no estudo em São Paulo "*as únicas atividades comuns entre ambos os sexos eram os jogos de cartas, esconde-esconde e brincar no mato...*" (*ibid*, p.316).

A mesma tendência foi identificada na pesquisa de Maria Alice Setúbal e Silva, Maria Alice Lima Garcia e Sônia C. Miguel Ferrari (1989), realizada em São Paulo, onde os idosos citam como brincadeiras infantis, brinquedos cantados e jogos populares infantis, nas primeiras décadas do século XX: *bilboquê, cabeleireira, cabra-cega, casinha, escolinha, esconde-esconde, estátua, fogãozinho, mão na mula, médico, panelinha, pular corda* (brincadeiras); *ciranda-cirandinha, escravos de Jób* (brinquedos cantados); *amarelinha, barra manteiga, peteca* (jogos).

Nesta parte final do artigo parto do pressuposto que as tradições criariam uma identidade e um valor para os que são encarregados de sua preservação, sendo que para Sutton-Smith (*In: De Vroede, Renson, op. cit.*) a "*tradição é, de fato, a retórica de nossa identidade*" (p.28). Finalmente, argumento que os jogos populares infantis e os brinquedos cantados desempenham importante papel na identidade cultural da classe trabalhadora e sua reinserção na escola representaria um forte elemento de apoio a *uma educação física em (e para) uma*

sociedade multicultural. Além disto, essa reintrodução ajudaria a enfrentar a corrente que tenta manter o modelo de *desportivização* imposto a nossa educação física escolar como a única referência lúdico-motora das crianças, válida.

A preservação do patrimônio cultural é uma idéia que parece começar a tomar corpo entre nós despertando uma nova consciência de nossa identidade cultural. Ela se inscreve também em um processo de identificação étnica das minorias culturais e constitui uma forma de reação às ideologias colonialista e imperialista do desporto moderno. Isto se desenvolve paralelamente com a idéia de reinserir aqueles jogos e brinquedos cantados na escola como defendem vários autores.

Atualmente, com as discussões sobre politecnia e escola produtiva é importante lembrar a sugestão de Anton Semenovitch Makarenko (1981) que propõe que se organize o jogo “*de tal forma que, sem desvirtuar seu caráter, contribua para formar as qualidades do trabalhador e do cidadão do futuro*” (p.48).

Outros autores, ainda que sob matizes ideológicas diferentes, também defendem aquela reinserção. Assim, Maria das Graças Guedes (*In: Bento, Marques, op. cit.*) sugere que sejam devolvidos às crianças de hoje e de amanhã os jogos das crianças de ontem e que são parte integrante de sua cultura, ainda que universais, assemelhando-se, quer pelos nomes, quer pelos objetivos e regras que os caracterizam. Pierre Parlebas (*apud* Renon, 1994) é outro autor que vai mais além na defesa dos jogos populares quando alerta que os desportos

modernos tendem a favorecer um tipo de instituição lúdica predominantemente unidimensional, enquanto que os jogos tradicionais permitem formas de comunicação interpessoais utilizando um *vocabulário* e uma *gramática* mais ricos. Oscar A. Zapata (1990) lembra que no contexto das correntes pedagógicas contemporâneas se configura uma tendência que defende a reinserção do jogo nos diferentes níveis do ensino e Rivera, Bueno e Resa (*op. cit.*) argumentam que o social na escola tem nos jogos populares uma “*fonte viva de recursos ligados ao ambiente da criança, às manifestações familiares e de seu povo*” (p.269).

Entretanto, a devolução dos jogos populares a nossa realidade escolar não se fará sem oposição. Primeiro será necessário convencer os educadores da seriedade do jogo como atividade na escola. Depois, convencer do caráter inovador da reinserção de um elemento educacional que muitos consideram ligados ao passado e de certa forma ultrapassados pela história. Finalmente caberá equacionar a distribuição do tempo do jogo pelo tempo de permanência do aluno na escola.

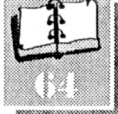
Outra dificuldade se encontra no seio da própria educação física onde setores conservadores estão comprometidos com os modelos desportivos dominantes, impostos como as únicas formas de cultura valorizadas. Assim, torna-se necessário reorganizar o próprio ensino da educação física de modo a poder reinserir os jogos populares no programa. Finalmente há que discutir a questão da intervenção e da não intervenção “*do mundo sério no patrimônio*

lúdico da criança"(Renson, *op. cit.* p.89). Assim, a educação física estaria confrontada com o dilema da intervenção (ou não) no jogo, na escola pois, de um lado, defende o jogo livre, de outro tende a encará-lo como um meio pedagógico intencional. Na interpretação de Renson (*ibid*) isto nada mais é do que um paradoxo. A educação física é muito importante para se limitar às horas de aula, da mesma forma que o jogo é muito importante para se limitar às horas de educação física.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. Petrópolis : Vozes, 1971.
- ABREU, Neise Gaudêncio. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, Sebastião (org.). *Ensino e avaliação em educação física*. São Paulo : IBRASA, 1993.
- ALONSO, Jose Gerardo Ruiz. *Juegos y deportes alternativos en la programación de educación física escolar*. Lerida : Deportiva Agonos, 1991.
- BAYER, Claude. *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot, 1985
- BAGATINI, Vilson. *Educação física para deficientes*. Porto Alegre : Sagra, 1987.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo : Summus, 1984.
- BENTO, Jorge Olímpio. Para uma renovação da escola primária e da educação física. In: GOMES, Paula Botelho (coord.). *Educação Física na Escola Primária*. Porto : Universidade do Porto/Câmara Municipal do Porto, 1991.
- BEYER, Erich (ed.). *Dictionnaire des Sciences du Sport*. Schorndorf : Verlag Karl Hofmann, 1992.
- BÖHME, J.-O. *et al. Sport im Spätkapilismus*. Frankfurt: s.ed., 1972.
- BRANDÃO, Adelino. Influências árabes na cultura popular e folclore do Brasil. *Revista Brasileira do Folclore*. Rio de Janeiro, Ano XI, n.29, p.65-84, jan./abr. 1971.
- BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Vamos jogar peteca?* Rio de Janeiro : MEC/MOBRAL, 1978.
- BRASIL.PREFEITURA MUNICIPAL DE VALINHOS. *Regra oficial brasileira de bochas (adaptadas para o Município)*. Valinhos : PMV, 199-
- CAILLOIS, Roger. *Teoria de los juegos*. Barcelona : INDE, 1958.
- CAMPOS, Maria Elisa R., GOUVÊA, Ruth, CUNHA, Maria Augusta A. *Jogos na escola primária*. Brasília : MEC, 1962.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo : Melhoramentos, 1979.
- COSTA, Geni Araújo. *O jogo como prática pedagógica e educação física: uma proposta educacional alternativa*. Dissertação de Mestrado. São Paulo : PUC, 1991.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. *Introdução à didática de educação física*. Brasília : MEC/DEF, 1969.

- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. Modelo alternativo para a educação física brasileira. *In: COSTA, Lamartine Pereira da (ed.). Teoria e prática do esporte comunitário e de massa.* Rio de Janeiro. Palestra, 1981.
- _____. Educação física para uma sociedade multicultural. *In: FARIA JUNIOR, Alfredo G. de (ed.). I Congresso de educação física de países de língua portuguesa [A aula de educação física no contexto escolar: um desafio para os anos 90] 1989,* Rio de Janeiro. *Atas...* Rio de Janeiro : UERJ, 1993. 291p. p.21-29.
- _____. Jogos, brincadeiras e festas populares na memória de idosos da classe trabalhadora. *In: Seminário sobre Futebol, Jogos e Comunicação.* Rio de Janeiro, 1994. *Resumos...* Rio de Janeiro : UERJ, 1994.
- _____. Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia: População e expectativas. *In: MARQUES, António, BENTO, Jorge, CONSTANTINO, José M. (eds.). Actividade Física e Saúde na Terceira Idade [Physical Activity and Health in the Elderly].* 1993, Oeiras. *Resumos/Abstracts...* Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras/ Universidade do Porto/EGREPA, Municipalidade de Oeiras, 1993. 203p. p.105
- _____. Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia: População e expectativas. *In: MARQUES, António, GAYA, Adroaldo, CONSTANTINO, José M. (eds.). Physical Activity and Health in the Elderly.* Porto: Universidade do Porto/EGREPA, Municipalidade de Oeiras, 1994.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. Jogos, brincadeiras e festas populares na memória de idosos da classe trabalhadora. *In: COELHO, Maria Cláudia (org.). Cadernos de Teoria da Comunicação,* Rio de Janeiro. ano 1, n.1 p.45-50. v. 1 [Jogos, Comunicação e Sociedade].
- _____, LABORINHA, Lea, RIBEIRO, Maria das Graças Costa. Brinquedos cantados na memória de idosos da classe trabalhadora. *In: IV Congresso de Educação Física de Países de Língua Portuguesa , 1995,* Coimbra. *Resumos...* Coimbra : Universidade de Coimbra, 1995. p.cd 9-11.
- _____. Futebol, questões de gênero e co-educação. *In: MURAD, Maurício (ed.). Pesquisa de Campo.* Rio de Janeiro, n.2, p. 17-39 , 1995.
- _____, RIBEIRO, Maria das Graças Costa. *Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia: evolução e referencial teórico.* Rio de Janeiro : EdiUERJ, 1995.
- FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.* Petrópolis : Vozes, 1975.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
- FURUYA, Minoru. O EPT da colônia japonesa. *In: COSTA, Lamartine Pereira da. Teoria e prática do esporte comunitário e de massa.* Rio de Janeiro : Palestra, 1981.
- GEORGE, Sarah, J., HART, Brian. *Physical education for handicapped children.* London : Souvenir Press, 1983.



- GOMES, Paula Coelho, QUEIRÓS, Paula, SANTANA, Paula. Jogos do recreio escolar - estereótipos femininos e masculinos. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. XI, n. 65, p. 179-182, jan./ fev. 1995.
- GUEDES, Maria da Graça. As crianças e os jogos tradicionais no espaço da língua portuguesa. In: BENTO, Jorge, MARQUES, António (eds.). *As ciências do desporto e a prática desportiva*. Porto : Universidade do Porto, 1991.
- HEYLEN, Jacqueline. *Parlenda, riqueza folclórica*. São Paulo : HUCITEC/ INL, 1987.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Paris : Gallimard, 1951.
- JESPERS, Jaak, De VROEDE, Erick, RENSON, Roland. Jeux et sociétés, les sociétés des jeux. *Sport*, Bruxelles, v. 37, n. 2 (146), p. 74-81, 2ème trimestre 1994.
- KAMII, Constance, DeVRIES, Rheta. *Group games in early education*. Washington : The National Association of Young Children, 1980.
- LEONTJEW, Alexis N. La actividad en psicología.. La Habana : Ministerio de la Educación, 1983.
- LOISIEL, Ernest. *Bases psychologiques de l'éducation physique*. 6.ed. Paris : Armand Colin-Bourrelier, 1955.
- MARINHO, Inezil Penna. *Sistemas e métodos de educação física*. 2.ed. 1953.
- _____. *Origines de l'éducation physique au Brésil pendant la colonisation (1500-1822)*. Paris : s.ed., 1977.
- MARCARENHAS, Mario. *Velhas canções de minha infância*. Rio de Janeiro : Irmãos Vitale, 1956.
- MAKARENKO, Anton S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo : Moraes, 1981.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Jogos para recreação infantil*. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1961.
- MELLO, Alexandre Moraes de. *Jogos populares infantis como recurso pedagógico da educação física escolar de 1º Grau no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro : UFRJ, 1985.
- _____. *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis*. 2.ed. São Paulo : IBRASA, 1989.
- MELO, Veríssimo. *Folclore infantil*. Rio de Janeiro : Cátedra, /INL, 1981.
- MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Identidade cultural e arqueologia. In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira, temas e situações*. São Paulo : Ática, 1987.
- MIRANDA, Nicanor Teixeira de. *200 jogos infantis*. 1.ed. Porto Alegre : Globo, 1947.
- _____. *200 jogos infantis*. Belo Horizonte : Itatiaia, 1983
- PALOS, C. Moreno. *Juegos populares y deportes tradicionales en España*. Málaga : UNISPORT, 1987.
- PAZ, Raul C. Lorda. *Educação física e recreação para a terceira idade*. Porto Alegre : SAGRA, 1990.
- PETIOT, Georges. *Le Robert des Sports*. Paris : Le Robert, 1982.

- POSTER, Mark. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.
- PRISTA, António, GUEDES, Maria Graça S. O jogo em moçambique. Uma introdução ao seu estudo. In: BENTO, Jorge, MARQUES, António (eds.). *As ciências do desporto e a prática desportiva*. Porto : Universidade do Porto, 1991.
- RENSON, Roland. Le retour des sports et des jeux traditionnels. *Sport*, Bruxelles, v.37, n. 2 (146), p.69-73, 2ème trimestre 1994.
- _____, MANSON, Michel, De VROEDE, Eric. Typologie de jeux traditionnels en Europe. In: De VROEDE, Eric, RENSON, Roland (ed.). 2ème Seminaire Européen sur les Jeux Traditionnels. 1991, Leuven. *Actes...* Leuven: Vlaamse Volkssport Centrale, 1991. p.73-84.
- RIVERA, Francisco J. Corpas, BUENO, Salvador Toro, RESA, Juan A. Zarco. *Educación física en la enseñanza primaria*. Málaga : Aljibe, 1994.
- ROSADAS, Sidney de Carvalho. *Educação física especial para deficientes*. Rio de Janeiro : Atheneu, 1991.
- RUBINSTEIN, S.L. *Grundlagen der allgemeinen psychologie*. Berlin : s.e., 1971.
- SCHEUERL, Hans. *Theorien des spiels*. Weinheim : s.e., 1975.
- SCHWARTZ, Gisele, OKUMA, Silene S., MATOS, Tânia C.S. Brincadeiras de hoje e de sempre. In: MARQUES, António, GAYA, Adroaldo, CONSTANTINO, José M. (eds.). *Physical Activity and Health in the Elderly*. Porto: Universidade do Porto/EGREPA, Municipalidade de Oeiras, 1994.
- SERRANO, Rafael Garcia. Juegos y deportes tradicionales en España. In: *Cátedras Universitárias de Tema Deportivo-Cultural. Universidad de Navarra*. Madrid : DNEF y D, 1974.
- SILVA, Maria Alice Setúbal e, GARCIA, Maria Alice Lima, FERRARI, Sônia C. Miguel. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo : Cortez, 1989.
- SUTTON-Smith, Brian. La tradition vue vue sous l'angle des jeux traditionnels des enfants. In: De VROEDE, Eric, RENSON, Roland (ed.). 2ème Seminaire Européen sur les Jeux Traditionnels. 1991, Leuven. *Actes...* Leuven: Vlaamse Volkssport Centrale, 1991. p.15-29.
- VANSTECHELMAN, Marc *et al*. Indiacá. *Revue de l'éducation physique*, Liège. v.35, n.2, p.55-59, 1995.
- ZAPATA, Oscar A. Juego y aprendizaje escolar. *Stadium*, Buenos Aires, año 24, n.144, p.39-40, dic. 1990.