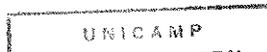
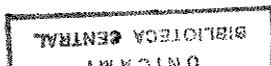


ADRIANA FRIEDMANN GARKOV *mt.*

**JOGOS TRADICIONAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO: RECUPERAÇÃO
E ANÁLISE DA SUA FUNÇÃO EDUCACIONAL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990



ADRIANA FRIEDMANN GARKOV

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por

Adriana Friedmann Garkov

e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 21 de junho de 1990

Assinatura: Osvaldo Domingues de Lencastre

JOGOS TRADICIONAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO: RECUPERAÇÃO E ANÁLISE
DA SUA FUNÇÃO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de MESTRE
EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração:

Metodologia do Ensino

à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação do(a) Prof.(a)
Dra. Amélia Americano Domingues de Castro

Castro, Amélia Domingues de.

Comissão Julgadora:

Rogério A. L. S. J.

Clayton de Amorim

André Domingues de Barros

AGRADECIMENTOS

Este é um momento de muita emoção para mim, ao agradecer a todos aqueles que contribuíram com uma parcela de incentivo para a execução deste trabalho. Foi nas trocas, discussões e contatos com todas essas pessoas que meu projeto e minhas idéias tornaram-se mais ricos.

Assim, expresso aqui meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e, especialmente:

à Dra. Amélia A.D.Castro, orientadora desta tese, pelo apoio constante durante todos estes anos, sobretudo pelo interesse e valorização dados ao mesmo, bem como pelo grande carinho que cultivamos nesses anos;

à Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, a quem devo muito da minha formação e da opção pelo estudo do Jogo, pelo constante apoio e particular interesse por este projeto;

à Dra. Orly M.de Assis, que me levou a enveredar pela teoria piagetiana, pelo interesse, pela credibilidade e pelas valiosas críticas e sugestões que o tornaram mais rico;

a todos os meus colegas do LABRIMP, pelo interesse e sugestões,

à minha querida amiga Gisela W.França, cujo incentivo e apoio durante todo o percurso foram inestimáveis;

à minha irmã Fanny, pelo estímulo durante a última etapa;

à Profa. Ethel Bauzer Medeiros, pela simpática carta com sugestões e pelo interesse demonstrado;

ao Prof. Nicanor Miranda, pela disponibilidade e interesse em contribuir com este projeto;

ao Prof. Vital Didonet, pelas informações fornecidas sobre o Projeto Internacional;

à Eletropaulo e à Divisão do Arquivo Histórico do Município de São Paulo, pelas cópias fotográficas;

à Ligia, pela colaboração na organização dos dados e na elaboração das fichas de jogos;

ao Alex e ao Xandre, pela disponibilidade na tiragem de cópias e revelação das fotografias;

à Ada S.Seles, pela editoração e revisão do texto;

à Neide, pelo grande empenho na datilografia e digitação dos dados;

à Marina e à Nadir, da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelos "quebra-galhos" e disponibilidade durante todos esses anos de Faculdade;

ao CNPq, pelo apoio financeiro, sem o qual este trabalho não poderia ter-se concretizado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

- aos meus pais Mariana e Jorge, que me permitiram a chance de brincar tanto;
- aos meus irmãos Patricia e Gabriel e aos meus amigos Anita, Jerry, Dodi, Andrea e Gaby, com quem partilhei horas inesquecíveis de brincadeiras;
- às minhas filhas Karen e Andrea, que me inspiram com suas brincadeiras a pensar o jogo e a brincar de novo;
- ao William, cujo apoio constante, amor, paciência e incentivo me acompanharam durante todo este trajeto.

RESUMO

O presente trabalho resgata os Jogos Tradicionais na cidade de São Paulo a partir do começo do século até a década de oitenta e analisa a função que esses Jogos têm para a Educação, fundamentando-se na teoria piagetiana.

Apresenta um panorama das diversas áreas e autores que se voltaram ao estudo do Jogo, detendo-se especificamente no trabalho de Piaget.

Os diversos materiais bibliográficos encontrados, como as listagens de Jogos ou a descrição das regras dos Jogos, foram classificados sob a forma de pesquisas, levantamentos exploratórios, estudos de folcloristas e depoimentos pessoais. Com a organização desses dados, foi realizada uma análise da sua evolução.

A partir dos conceitos de Jogo, Desenvolvimento e Aprendizagem foi realizada uma análise dos Jogos Tradicionais espontâneos de Regras e elaborado um instrumento metodológico para auxiliar no diagnóstico e na análise de cada Jogo, com o intuito de mostrar assim, a sua utilidade na área da Educação.

Este trabalho vem reforçar a importância do Jogo e a necessidade de estudos mais aprofundados nesta área.

Tem como resultado a recuperação de um acervo lúdico-cultural e constitui-se numa contribuição para o Projeto Internacional Antologia dos Jogos Tradicionais Infantis, organizado pela OMEP e pelo Prof. Ivan Ivic da Iugoslávia.

SUMÁRIO

	<u>Página</u>
INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO I	
1. Estudos sobre o Jogo: diversos enfoques	10
2. Folclore, Tradição e Jogos Tradicionais.....	30
CAPÍTULO II	
OBJETIVOS, LIMITES E SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO	39
CAPÍTULO III	
JUSTIFICATIVA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	46
CAPÍTULO IV	
METODOLOGIA	53
CAPÍTULO V	
OS JOGOS TRADICIONAIS E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO...	99
CAPÍTULO VI	
RESULTADOS	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXOS	

"... como seria bom, se voltassem os carrinhos de rolimã, os diabolôs, as pernas de pau ...; os telefones de lata, a amarelinha, o caracol ... A barra-manteiga, o boca-de-forno, o chicote-queimado, a cabra-cega, os jogos de estátua, as guerras de pião, o pular sela, o passar anel, a queimada, corda, bola, peteca ... Folguedos nossos, de toda uma cultura, cobertos de encantos e de prazer ... E propostas simples, coletivas, de fácil confecção e que - de verdade - facilitam o reconhecimento e a conquista do espaço - de maneira ampla, global, divertida e gostosa. Sem se perder de vista que vivemos numa era tecnológica, e que este tipo de brincadeira seria mais um referencial (e não o único, nostálgico)".

(F.Abramovich, em "O estranho mundo se mostra às crianças")



JOGO DE BOLINHA DE GUDE

Rua Santa Tereza - perto da Praça João
Mendes e Praça Clóvis Bevilacqua.

1911

FONTE: SESSO JR. Geraldo - Retalhos da
Velha S.P.-2a. Ed. 1986

ACERVO ICONOGRÁFICO DA ELETROPAULO

"Zé meteu a mão no bolsinho da calça e tirou um punhado de bolas (...). Separou cuidadosamente as riscadinhas e nos entregou.

Foi dada a saída e desde logo se evidenciou a superioridade deles, inclusive o pequenino, que tacitamente havíamos considerado já no papo, ao aceitar o desafio. Meu amigo foi infeliz na saída, por causa de uma pedrinha que desviou o curso da bola e quase morreu na segunda birosca, praticamente antes de começar. O que seria a suprema das vergonhas. Mas uma infelicidade de seu adversário, perdendo o batizado por estupidez que ele mesmo se encarregou de amaldiçoar com um palavrão, equilibrou o jogo, mandando-me para a birosca inesperadamente, em abençoada carambola.

Foi a vez do pequenino que, ainda pagão, deu de passagem uma fabulosa cricada no meu parceiro, atirando-lhe a bola à

distância. E ainda foi à birosca. Soltei uma exclamação de entusiasmo, mas meu amigo protestou:

- Não vale! Ele ainda era pagão! Não vale tecar sem cair antes na birosca.

Ao que o menino mais velho redargüiu alegando, com perdão da palavra, que não valia cagar regra.

- Não fala bobagem não, menino. A regra é essa mesmo.

Descobrimos então, para nosso pasmo, que eles chamavam a birosca de "búlica", ou "búrica" - ou outro nome assim de nobre origem etimológica, influência talvez da proximidade da Faculdade de Filosofia. A palavra *birosca* lhes despertava mesmo sorrisos maliciosos, dando-nos a certeza de que se tratava de pornografia nova, escapada ao nosso vocabulário infantil. Havia ainda outras variantes na terminologia deles, que já não era a mesma de nosso tempo: assim, a "cricada" era para nós apenas a tecada final, que assegurava a vitória, e não todas elas, como eles vinham usando. (...).

- Então começa de novo.

Recomeçou o jogo. Agora, depois do incidente, era a nossa honra que jogávamos. De repente vi meu amigo se transfigurar, como se a própria infância nascesse dos olhos cansados, dando-lhes aquele brilho de que só são capazes as alegrias puras. E dando-lhe jogadas magistrais. Em pouco tempo um dos adversários (o pequenino) liquidou-me, depois de armar-me cilada, o safadinho, fingindo errar a pontaria duas vezes, e morri pagão. Mas meu parceiro, papão de primeira, matou-o a mais de quatro metros, numa esplêndida jogada de galeio (com recuo). Não podia conter seu entusiasmo:

- Sabe? Eu ainda sou dos bons!

Por pouco não pôe tudo a perder, numa jogada imprudente que o deixou perto do outro. Agora se perseguiram ao longo do jardim e o outro, já nervoso, errou e tornou a errar. Então meu amigo liquidou-o sem dó nem piedade numa cricada definitiva, que significava mais uma bola conquistada para a coleção. Ergueu-se e se tornando adulto com um pigarro, sacudiu a poeira das mãos. Os meninos o olhavam admirados; devolveu-lhes as bolas, num belo gesto de desprendimento, não queria ficar com elas. E puxou-me pelo braço, modestamente:

- Vamos, não é? Está ficando um pouco tarde."

(F.Sabino em "A vitória da Infância")

INTRODUÇÃO

Há algumas imagens, alguns momentos, pessoas ou objetos da infância que perduram na nossa memória por muitos anos. Alguns marcam mais do que outros. Acredito que toda essa motivação faz parte de um contexto de vida individual mais amplo: a situação sócio-econômica de cada país, a educação que se recebe, o bairro onde se mora, etc..

"Não me lembro, muito bem, mas a gente brincava daqueles jogos de criança (...); a gente fazia representações de artistas, pulava amarelinha ... Nossa vida era muito triste depois da Revolução; passamos fome e havia muitas doenças como tifo ...". Assim conta a minha avó que passou a infância na Rússia entre 1913 e 1926.

"Eu pulava amarelinha na calçada, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega. Brincava muito com minhas bonecas, aquelas de louça. Tinha um joguinho de chá de louça e outro de lata: tomávamos chá de mentirinha . Gostava muito também do Jogo de saquinho...". São essas as lembranças mais vivas que minha mãe tem da sua infância no Uruguai por volta de 1940.

"Eu teria que pensar melhor, mas do que lembro, brincava no pátio da minha casa com soldadinhos de chumbo, com fuzis e índios de chumbo. Brincava muito de tiro ao alvo com flechas e com revólver 'fulminante' e andava de bicicleta", conta meu pai emocionado, cuja infância transcorreu no Uruguai na década de 40.

Tentei voltar atrás no tempo e fiz uma espécie de exercício para lembrar das brincadeiras da minha infância.

Vêm imagens desordenadas, alguns buracos, lugares diferentes, companheiros de jogo diferentes. Na minha primeira casa onde morei até os dez anos, brincávamos com a minha irmã de faz-de-conta. As minhas duas bonecas preferidas, o tear e o jogo de saquinho (meu favorito). A praça, perto de casa, prestava-se para brincar de esconde-esconde, pega-pega, corridas ... Mas era na casa da nossa avó que tínhamos mais liberdade para brincar. fantasiávamo-nos com suas roupas, brincávamos de loja ... As lembranças mais vivas são as das férias, quando tinha perto de nove anos: os livros de Enid Blyton, uma escritora inglesa, inspiraram nossas brincadeiras. Tudo era válido: brincar de médico, de loja, caça ao tesouro; construíamos cabanas e organizávamos mil jogos em seu interior. Jogos de palavras cruzadas, adivinhação ... Jogo de ludo, de baralho, dama, dado, banco imobiliário; tinha muito disso na minha casa. Adorava andar de patinete, pular elástico ... Havia também alguns momentos em que eu gostava de brincar sozinha.

Aos doze - treze anos, comecei a ter maior contato com grupos de recreação de crianças pequenas para os quais organizava inúmeras brincadeiras. Eu continuava brincando, sobretudo com aqueles jogos de tabuleiro e de salão. Acredito que até hoje não parei de brincar, mas, sobretudo, de observar com prazer a brincadeira infantil.

Hoje observo minhas filhas de três e cinco anos brincando: dentro de casa, elas usam todos os espaços, transformando-os em escola, casa, loja etc. Usam muito os diferentes brinquedos e os misturam para representar diversas cenas e inúmeros Jogos de faz-de-conta. Os Jogos são muito fortes: com bonecas Barbies e bichinhos, com bonequinhos (tipo Playmobil); a montagem de cenários, casas e outras cenas (cozinhar, vender etc.), com vários objetos, as construções com o Lego ou outros materiais; a brincadeira de mamãe-filhinha. Pular amarelinha (seguindo as próprias regras e sem muita coordenação ainda), brincar de teatrinho, de se fantasiar, desenhar, contar histórias ou dançar e cantar, brincar de massinha, são atividades comuns. Fora de casa, ao ar livre, só o espaço, a água e a terra são suficientes para a brincadeira acontecer. É por isso que às vezes me pergunto: como seria a brincadeira delas sem tantos objetos de brincar? Talvez fosse como a das crianças que brincam na rua; talvez como eram as minhas brincadeiras na praça ou durante as férias, ou como eram as da minha mãe ou as do meu pai, na calçada, e as da minha avó, no pátio, sem muitos brinquedos ...

O Jogo e a Brincadeira, evidentemente, mudaram muito desde o começo do século até os dias de hoje nos diversos países e meios sociais. Mas o prazer de brincar não mudou. Ao observarmos detidamente a brincadeira infantil, duas características aparecem de imediato: o prazer que envolve o jogo se contrapõe a momentos de tensão, a uma séria compenetração dos jogadores envolvidos. O Jogo é prazeroso e sério ao mesmo tempo.

Bem antes de se começar a teorizar sobre o Jogo, ele já existia na vida dos indivíduos. Como surge essa preocupação com o lúdico? Talvez em função da diminuição do espaço físico e temporal destinado ao Jogo, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão. É a respeito dessa teorização que se colocam algumas questões em relação ao Jogo Infantil:

- No estudo do Jogo, da Brincadeira ou do Brinquedo, pode-se observar: o comportamento das crianças (a brincadeira propriamente dita), no que diz respeito às atividades físicas e mentais envolvidas; as características de sociabilidade que o Jogo propicia (trocas, competição etc.); as atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores; ou os objetos utilizados (brinquedos e outros).
- Ao passar a uma interpretação desses dados, surgem diferentes perspectivas de análise dos comportamentos de brincar: afetivas, cognitivas, socio-morais, culturais, lingüísticas etc..
- O Jogo infantil pode ser, pois, analisado sob diferentes enfoques:
 - sociológico: a influência dos Jogos na socialização das crianças, na formação dos grupos, na cooperação ou na competição;

- **psicopedagógico:** o aporte do Jogo para a área pedagógica; se há desenvolvimento e/ou aprendizagem através do Jogo; no campo da psicologia, o Jogo é analisado principalmente como um meio para compreender melhor o funcionamento da psique e da personalidade dos indivíduos; na clínica ele é utilizado basicamente para a observação das diversas condutas e para a recuperação (ludoterapia);
- **antropológico:** o Jogo reflete em cada sociedade os costumes e a história das diferentes culturas e é esta a análise feita nesta área;
- **folclórico:** este enfoque analisa o Jogo através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos, refletidas no Jogo.

Uma análise mais aprofundada desses enfoques é apresentada no Capítulo I, itens: "Estudos sobre o Jogo: Diversos Enfoques" e "Folclore, Tradição e Jogos Tradicionais".

- Dentro desses enfoques não há unanimidade quanto à forma de classificar os Jogos. As modalidades são inúmeras. Nosso enfoque pessoal do Jogo entraria numa linha psicopedagógica com uma forte acentuação do problema cultural. Recuperamos um patrimônio lúdico-cultural ao analisar esses materiais . do ponto de vista educacional, pretendendo contribuir para a formação de educadores e o conhecimento da lúdica infantil.

A nossa tentativa foi até aqui levantar grandes questões que envolvem a área do Jogo Infantil. Acreditamos ser importante ressaltar, neste momento, a definição de alguns termos que iremos utilizar no decorrer deste trabalho: brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; falaremos do jogo quando se tratar de uma brincadeira que envolve regras; brinquedo será utilizado no sentido de objeto de brincar.

Feitas essas considerações, passamos a expor nosso trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO I

1. ESTUDOS SOBRE O JOGO: DIVERSOS ENFOQUES

O Jogo tem-se constituído em objeto de estudo abordado sob diversos prismas. Essa análise abrangente resultou numa gama variada de definições, segundo os diferentes enfoques.

Conforme salientam VAN DER KOOIJ & MYJES (UNESCO, Perspectivas, n. 57, p.55), uma das principais conclusões de um recente colóquio internacional aponta para o fato de que "não existe teoria completa, universalmente admitida, do Jogo, mas numerosas teorias que são úteis ao estudo de tal ou tal aspecto particular do comportamento lúdico".

Helen B. SCHWARTZMAN (1978, p. 326), em sua obra que, ao nosso ver, constitui um levantamento bibliográfico dos mais completos na área lúdica, chama a atenção para o fato de que, embora os autores discordem nas suas teorias em pontos específicos e sugiram enfoques particulares relativos à função ou benefício do Jogo, existe um consenso geral em vários aspectos:

- o Jogo é assumido como prazeroso e divertido, livre e espontâneo e compreende a participação ativa dos jogadores;
- o Jogo é "improdutivo e sem conseqüências "reais" na vida": suas motivações são intrínsecas e não extrínsecas;

- acredita-se que o Jogo acontece num espaço e tempo independentes de outras atividades e é marcado como sendo uma segunda realidade que é experimentada como "faz-de-conta" e "ilusória".

Apesar de apresentar um enfoque antropológico, Schwartzman realiza um estudo muito amplo acerca dos diversos autores do Jogo, expondo as diferentes teorias, mas também, sugerindo "transformações" destas. Afirma que as coleções e categorizações de textos sobre brincadeiras e jogos feitos por diferentes pesquisadores tratam o Jogo como uma forma de preservar ações do passado das sociedades. Porém, "a brincadeira é uma atividade muito viva e caracterizada sempre por transformações e não pela preservação de objetos, papéis, ações, etc". Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras tem sido ignorada. (SCHWARTZMAN, 1978, p. 328).

É necessária uma interpretação do Jogo, assinala a autora, e é por esse motivo que o seu estudo requer que os pesquisadores se adaptem ao caráter da sua área e não o contrário.

SCHWARTZMAN (1978) entende o Jogo como uma orientação e um contexto definidos que os jogadores adotam para alguma coisa (um objeto, uma pessoa, um papel), que produz um texto caracterizado por sugestão (não distorção ou ilusão), transformação (não preservação) e intenção: "imitação" do objeto, da pessoa, do papel, etc. Nesse sentido, o Jogo dá forma e expressão a sistemas individuais e sociais, afetivos e cognitivos.

SCHWARTZMAN (1978) apresenta sete grandes correntes, através das quais classifica as diferentes Teorias do Jogo:

- Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas;
- Difusionismo e particularismo;
- Análises funcionais;
- Análise do ponto de vista cultural e de personalidade;
- Estudos de comunicação;
- Análise estruturalista e cognitivista;
- Análise ecológica, etológica e experimental.

Realizaremos, na perspectiva de Schwartzman, uma breve síntese dos autores mais relevantes dentro de cada linha, apresentando as definições que cada um dá ao Jogo.

- Estudos Evolucionistas e Desenvolvimentistas

No final do século XIX a idéia de que a evolução cultural se dava de forma similar à dos organismos biológicos teve muita influência no estudo da vida social. Foi nesse momento que se iniciou o estudo do Jogo Infantil. Adotando os conceitos de estágios unilineares, sobrevivência cultural e recapitulação, muito utilizados naquela época, vários pesquisadores começaram a examinar o Jogo das crianças ocidentais. Essas atividades foram interpretadas como sobrevivências das atividades das sociedades adultas.

Na área da Psicologia, diz SCHWARTZMAN, no final do século XIX, Stanley Hall, psicólogo americano, foi pioneiro no

estudo de crianças, visando descobrir os estágios do crescimento psíquico. Seu argumento era, como coloca Schwartzman, o de que os estágios do Jogo Infantil recapitulavam toda a história biocultural do pensamento humano. Hall entende o Jogo Infantil como "um processo espontâneo, instintivo, que a natureza humana elege para poder alcançar sua plenitude e perfeição em todas as ordens construtivas da vida; jogando, a criança fortalece o seu organismo, adquire idéias e se racionaliza como ser social; os jogos possibilitam o importante serviço de eliminar da sociedade seus próprios erros em procedimentos; os ritmos que acompanham o Jogo estimulam a sensibilidade da criança, modelam seu caráter e dão a seus sentimentos a oportunidade de se refinarem". (SCHWARTZMAN, 1978, p. 33).

As idéias de Stanley Hall influenciaram o pensamento dos psicólogos mais significativos do século: Freud e Piaget.

FREUD (1901), que estabelece o brinquedo e a fantasia como formas de realização de desejos, tem suas concepções categorizadas dentro das "teorias com ênfase na motivação, nos estímulos internos ou externos que desencadeiam o brincar" (SALUM & MORAIS, 1987, p.3), enquanto Piaget é considerado o principal expoente das teorias que consideram o brinquedo como manifestação da "dinâmica infantil" (SALUM & MORAIS, pp. 9-10).

Piaget, conforme coloca Schwartzman, é considerado o maior estudioso do século do desenvolvimento infantil, tendo estudado como as crianças passam por vários estágios na

aprendizagem da linguagem, no crescimento moral e, sobretudo, no desenvolvimento cognitivo. Ele realizou um estudo discriminado do Jogo Infantil, cuja explicação é dada a partir de alguns critérios no conjunto de contexto do pensamento da criança (Vide no Capítulo V, item "As Principais Colocações de Piaget" - A Explicação do Jogo).

Seguindo nosso entendimento, a teoria de Piaget estuda a forma pela qual o indivíduo conhece, analisando os aspectos cognitivos, sociais e afetivos (apesar de não se deter especificamente nestes últimos): ele conseguiu categorizar essas etapas do conhecimento assim como os conteúdos apreendidos (ou possíveis de serem apreendidos) em cada uma delas. Em relação ao Jogo, Piaget faz uma análise apurada dos diferentes tipos de Jogos e suas características principais. Acreditamos que as categorias propostas por Piaget constituem um instrumento riquíssimo e completo para um maior conhecimento do Jogo Infantil e esse é o principal motivo que nos levou a optar por seu trabalho.

Já Trifu, na sua categorização dos Jogos, situa as idéias de Piaget sobre o Jogo dentro das "teorias internalistas" que consideram os processos internos como fundamento na definição do jogo. Nesta linha, "o jogo é a representação de um objeto". (TRIFU, 1986, p.229)

- Difusionismo e Particularismo: Preservação do Jogo

Em resposta às teorias evolucionistas, continua a autora Schwartzman, os estudiosos do Jogo Infantil começaram, no final do século XIX, início do século XX, a enfatizar a necessidade de coleções cuidadosas e detalhadas de textos sobre Jogos. Existia o desejo pela preservação desses "costumes" infantis, mas as coleções lúdicas eram tratadas como "reliíquias antigas". Imperava a idéia do Jogo como característica universal de todas as culturas à difusão constante ou à unidade física do pensamento humano e ao conservadorismo de todas as crianças. Este enfoque levou ao estudo do Jogo Infantil, incluindo os Jogos estruturados e as rimas. Os pesquisadores utilizaram adultos como informantes dos Jogos do seu passado. Infelizmente esta visão ignorou, muitas vezes, as atividades das crianças de cada época que incluíam, em grande parte, variações no tradicional ou jogos inovadores criados como resposta a novos meios físicos e sociais.

Na visão de Schwartzman, a característica dos estudos dos Jogos Infantis realizados pelos particularistas e difusionistas dá muita atenção ao caráter contextual do Jogo.

Na sua maioria, os pesquisadores impuseram seu próprio esquema de classificação. A Tabela 1 apresenta as coleções mais importantes (SCHWARTZMAN, 1978, p. 94).

TABELA 1 - COLEÇÕES E CLASSIFICAÇÕES - 1880/1970*

AUTOR	DATA	ÁREA GEOG. CULTURAL	FONTE
NEWELL	1883/1903	EUA	Relatos de professores e de crianças - Textos históricos
BABCOCK	1888	EUA-Washington D.C.	Observação de crianças
DORSEY	1891	Indios Norte-Americanos TETON DAKOTA	Indios Dakota
CULIN	1891	EUA - Brooklyn-NY	Meninos de 10 anos - Informações de Brooklyn
GOMME	1894/1898	Inglaterra Scotland Irlanda	Relatos de professores - Relatos de colecionadores particulares de Jogos
ROTH	1902	Austrália-Aborígenes do N. de QUEENSLAND	Relatos de Adultos e crianças e observação de crianças - Publicações
CULIN	1907	Indios Norte-Americanos	Coleções de museus. - Publicações
BEST	1925	Nova Zelândia - Maori	Coleções de museus - Publicações - observação de crianças.

* SCHWARTZMAN, 1978, p.94.

TABELA 1 - COLEÇÕES E CLASSIFICAÇÕES - 1880/1970*
(continuação)

AUTOR	DATA	ÁREA GEOG.CULTURAL	FONTE
HOWARD MILLS	1944	EUA - Maryland	Relatos de Professores - Relatos de colecionadores particulares de Jogos - Relatos de crianças - Observação de crianças
BREWSTER	1952	EUA - Carolina do Norte - Rural	Coleção de Frank C. Brown, incluindo relatos de professores de crianças e de colecionadores particulares
SEBEOK e BREWSTER	1958	URALIC - Cheremis	Relatos de um estudante universitário e de colecionadores particulares - Publicações
HOWARD	1958 1959 1960	Crianças brancas australianas	Entrevistas com adultos - Relatos de estudantes universitários - Professores de Educação - Relatos escritos de crianças - Observação de crianças - Publicações
SUTTON-SMITH	1959	Nova Zelândia Crianças Pakeha	Entrevistas com adultos - Relatos de estudantes universitários, de professores de Educação - Relatos escritos de crianças - Observação de crianças

* SCHWARTZMAN, 1978, p. 94.

TABELA 1 - COLEÇÕES E CLASSIFICAÇÕES - 1880/1970*
(continuação)

AUTOR	DATA	ÁREA GEOG. CULTURAL	FONTE
I. e P. OPIE	1959	Inglaterra Scotland Wales Dublin	Relatos de professores e de crianças-Relatos de colecionadores de Jogos particulares - Observação de crianças
I. e P. OPIE	1969	Inglaterra Scotland Wales Dublin	Idem e análise histórica de livros sobre Jogos Infantis escritos para crianças
ABRAHAMS	1969	USA	Relatos de estudantes universitários - Relatório de colecionadores particulares - Publicações

* SCHWARTZMAN, 1978, p. 94

- Análises Funcionais: Socializando o Jogo

Durante a era do funcionalismo, o estudo da socialização infantil, e, sobretudo, o comportamento do Jogo Infantil foram negligenciados. Fora análises de Jogos de adultos em várias sociedades (Radcliffe-Brown, 1952, e Forte, 1938), foram ignoradas considerações mais detalhadas do Jogo Infantil, segundo Schwartzman.

As pesquisas do Jogo Infantil daquela época enfatizavam o caráter imitativo dessa atividade: as crianças imitavam, no Jogo, atividades adultas. A função desse Jogo de imitação era a de dar à criança a oportunidade de praticar papéis adultos. "Esses estudos são importantes por darem valor ao Jogo como um mecanismo socializador" (SCHWARTZMAN, 1978, p.133). Com o passar do tempo, vários pesquisadores mostraram insatisfação diante desse enfoque. Mais recentemente, estudos do Jogo Infantil ressaltam as qualidades inovativas da estrutura do Jogo.

- Análise do Ponto de Vista Cultural e de Personalidade

Nas décadas de 20 e 30, os Jogos Infantis foram geralmente ignorados, aponta a autora. Em 30 e 40, Freud descreveu o conflito e o caráter projetivo do Jogo Infantil. Há outros estudos, como o Jogo de bonecas de Jules e Zunia Henry, com crianças índias Pilagá, e Ceéza Róheim, com as crianças Duau da Melanésia. O Jogo era "usado" como contexto para a pesquisa de outras atividades.

Na mesma época, dois importantes estudos apresentaram inovações metodológicas de muita importância para o estudo de crianças e do Jogo: Wayne Denni interessou-se pela observação do Jogo espontâneo de crianças Hopi e inventou o "Diário do Jogo"; Gregory Bateson e Margaret Mead utilizaram fotografias, filmes e anotações simultâneas para registrar o comportamento de crianças e adultos Balinenses. O trabalho de Ralph Linton sobre o efeito da cultura na personalidade individual inspirou a extensa coleção de Jogos Tradicionais de crianças africanas Luba, Sanga e Yeke de H. Centner. (SCHWARTZMAN, 1978, p. 207).

Observamos que, mais recentemente, vários estudos psicoanalíticos do Jogo Infantil e do comportamento fantasioso foram realizados por psicólogos e psiquiatras que, salvo algumas exceções (como Winnicott), continuam a tradição freudiana de utilizar o Jogo para estudar outros comportamentos; conseqüentemente, a idéia de que o Jogo expressa mas não gera padrões de personalidade tem sido perpetuada. Nesta linha, SALUM et alii citam psicanalistas como Susan Isaacs, que desenvolveu a utilização do Jogo como uma técnica terapêutica. Anna Freud trabalhou numa linha similar na Clínica Hampstead e Melanie Klein trabalhou também o Jogo para a terapia individual. Erick Erikson na sua obra "Infância e Sociedade" se posiciona também nesta linha de ação¹.

¹ A referência a estes autores pode ser desenvolvida com mais detalhes a partir do artigo de Salum et alii, 1987, p.113.

SCHWARTZMAN (1978, p. 208) aponta que os estudos de John W.M. Whiting e Irvin L. Child continuam a utilizar o Jogo como uma metáfora projetiva e influenciaram as pesquisas de Roberts, Arth e Bush (1959) sobre a significação do Jogo na cultura. Na pesquisa escolar mais conhecida desses autores, "Six Cultures Project", o Jogo é visto como um sistema projetivo similar à arte ou à religião. Seguindo esse modelo, os pesquisadores recolheram informação dos Jogos Infantis organizados e espontâneos. Há, neste estudo, diferenças significativas nos tipos e quantidades de Jogos coletados. Geralmente são listados tipos de brinquedos ou tipos de Jogos para se brincar.

Nos estudos de Roberts e Sutton-Smith (1960 - 1970) estabelecem-se relações: "entre certos tipos de culturas e a presença ou ausência de certos tipos de Jogos Infantis competitivos e, entre certos tipos de variáveis de treinamento infantil, tipos de Jogos Infantis e tipos de culturas". A partir desta pesquisa, outras foram produzidas, destacando-se dentre elas a de Maccoby, Modiano e Lander's (1964) como a mais significativa: analisa os jogos em relação ao desenvolvimento do caráter social numa cidade do México. Sutton-Smith acredita que este enfoque ressalta o estudo do contexto do Jogo em relação ao texto do Jogo.

Conforme enfatiza a autora, a maior significação do estudo de Roberts e Sutton-Smith é a de reconhecerem que o Jogo é gerador e expressão da personalidade e da cultura.

Acreditamos ser importante citar dentro desta linha de pensamento proposta por Schwartzman, algumas idéias de Georges Herbert MEAD (1934) sobre o Jogo. Ele defende, como aponta OLIVEIRA (1988, p. 14), "um behaviorismo social que parte de uma atividade observável (...) e dos atos sociais que são seus elementos componentes, não ignorando todavia a experiência interna do indivíduo..."

Na concepção de MEAD (1934, p. 152), "o Jogo representa a passagem na vida da criança da representação dos papéis dos outros (os jogos livres) para a parte organizada (os jogos organizados) que é essencial para a consciência do seu 'self'...". Como coloca OLIVEIRA (1988, P.20), a criança "passa do plano interpessoal observado nos jogos livres, ao plano mais estritamente social dos jogos organizados".

MEAD (1934, p. 159) distingue a brincadeira do Jogo. Na brincadeira há uma sucessão de papéis, situação característica da própria personalidade da criança; o Jogo tem uma lógica pela qual a organização do "self" torna-se possível - há um fim a ser atingido e as ações dos diferentes indivíduos estão todas relacionadas com esse fim. Mead considera que a importância do Jogo está em que ele se situa totalmente dentro da própria experiência da criança.

● Estudos de Comunicação

Schwartzman cita Gregory Bateson como um dos primeiros a defender a visão da cultura como forma de comunicação. Em 1950 ele se interessou pelos níveis de

comunicação e a "geração dos paradoxos de abstração" numa teoria de comunicação, usando o Jogo como protótipo. Segundo Bateson, "o Jogo acontece somente em organismos capazes de meta-comunicação e capazes de distinguir mensagens de tipos lógicos diferentes". Bateson ressaltou, também, a importância de se distinguir Jogo e comunicação de Jogo. Nesta teoria do JOGO, texto e contexto estão intimamente relacionados e não podem ser considerados isoladamente. MILLER (1973, 1974) ilustra a natureza da motivação do Jogo e SUTTON-SMITH (1974, 1976) propõe um enfoque detalhado para a síntese de estudos de texto e contexto do Jogo (SCHWARTZMAN, 1978, p. 246).

A análise feita por FARRER (1976), ao estudar um grupo de crianças índias americanas, baseia-se nessa proposta de Sutton-Smith. O estudo da comunicação no Jogo, realizado por GARVEY & BERNOTT (1975) com crianças pré-escolares americanas, é importante pela enumeração de tipos de comunicação de Jogos, bem como pela coleção e levantamento de eventos detalhados de Jogos, colocados numa pesquisa de laboratório. Para estas crianças, "o dizer é o brincar".

- Análise Estruturalista e Cognitivista: Pensando o Jogo.

Schwartzman salienta o fato de, no começo da década de 50, terem sido realizadas interessantes pesquisas baseadas no enfoque que salienta a importância de a cultura se originar da mente dos informantes: Parrot (1972) e Glascoe (1975) estudaram nesta linha o Jogo de crianças americanas. Exemplos de estudos estruturais do Jogo, nos quais foram formuladas as

características mais significativas dos mesmos, são vistos em HUIZINGA (1938, p.16) com sua definição clássica: "é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais, próprios, segundo uma certa ordem e certas regras". CAILLOIS (1961) categoriza os Jogos por tipos e dá a seguinte definição: "é uma atividade interacional de natureza competitiva ou cooperativa, envolvendo um ou mais jogadores que seguem um conjunto de regras que definem o seu conteúdo".

A epistemologia genética criada por Piaget (Lógica e Conhecimento Científico, 1966), afirma SCHWARTZMAN, é o "estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos"; em outras palavras, é uma matéria interdisciplinar que procura desvendar, através da experimentação, os processos fundamentais de formação do conhecimento na criança.

No que diz respeito ao ato de brincar, Piaget define como sua característica a assimilação em oposição à acomodação. Nesse esquema o Jogo é visto como um comportamento que distorce a realidade "objetiva", servindo assim, a um papel expressivo mas não gerador na constituição do pensamento na criança. A teoria piagetiana sobre o Jogo, salienta Schwartzman, é particularmente importante de ser considerada, por dois motivos: ajuda significativamente na compreensão das relações

entre Jogo e Aprendizagem e fornece uma perspectiva única na pesquisa sobre o Jogo.

Vários outros enfoques, acrescenta Schwartzman, como o da relação entre Jogo e Aprendizagem, têm sido propostos; esses estudos enfatizam: as qualidades de "deutero-aprendizagem" do Jogo (novas relações de aprendizagem entre significados e objetos - VIGOTSKII, 1967); aprendizagem da idéia de contextos (BATESON, 1956); aprendizagem de formas representativas (SUTTON-SMITH, 1967) ou a aprendizagem de habilidades específicas (habilidade de solução de problemas) (SYLVA, BRUNER & GENOVA, 1976). Esses estudos surgem dando ao Jogo um papel expressivo no desenvolvimento de certas habilidades cognitivas. Há também vários educadores e pesquisadores que defendem o uso explícito de determinados Jogos educativos para o ensino ou para a aprendizagem de contextos diagnósticos (COLEMAN, 1971).

Alguns psicólogos, como SUTTON-SMITH (1976) e antropólogos como SANCHES & KIRSCHENBLATT e GIMBLET (1976), desenvolveram recentemente seu interesse no estudo do discurso do Jogo Infantil, afirma Schwartzman. Várias destas pesquisas utilizam modelos lingüísticos ou sociolingüísticos nas suas análises do fenômeno lingüístico e o enfoque é dado ao estudo do texto e do contexto. ELKONIN (1978) analisa especificamente a origem do desenvolvimento.

Os enfoques dos pesquisadores estruturalistas cognitivistas do Jogo são extremamente variados. Essas pesquisas, diz Schwartzman, concordam, porém, em um ponto: o de que "O Jogo é um fenômeno da mente. As estruturas mentais devem-

se refletir nas palavras ou categorias que os jogadores usam para descrever suas próprias atividades ou nas que os pesquisadores usam para descrever as ações dos jogadores. O Jogo é também visto como uma atividade cognitiva que pode ser expressiva ou geradora de habilidades cognitivas gerais e específicas" (SCHWARTZMAN, 1978, p. 300).

- Análise Ecológica, Etológica[#] e Experimental: Definindo o Jogo.

Nesta última categoria, Schwartzman aponta que, na definição operacional do Jogo, "tem sido dada ênfase especial ao uso de critérios ambientais observáveis e/ou comportamentais. Este enfoque tem sido adotado para assegurar a objetividade da pesquisa e corrigir definições do passado". (SCHWARTZMAN, 1978, pág.323).

Os pesquisadores, segundo a autora, têm enfatizado a importância de se pesquisar variáveis de contexto e de ambiente, mas têm excluído, muitas vezes, descrições detalhadas de textos de Jogos. Alguns exemplos importantes são os estudos de Pulaski (1970) e Fein (1975) sobre o efeito dos brinquedos (objetos) realistas "versus" os estruturados, no comportamento infantil do Jogo. ANDERSON & MITCHELL (1977) sugerem uma nova idéia para pesquisas ecológicas: a de que os fabricantes de

[#] Algumas acepções da palavra Etológica: LALANDE consigna "Ciência histórica dos costumes"; LANDSHEERE aponta como "biologia do comportamento". "Comportamento do animal ou do homem de um ponto de vista biológico no seu habitat natural". Usa descrição conforme observação direta e interpretação causal (termo inventado em 1854 por um naturalista).

brinquedos têm uma das mais raras influências nas brincadeiras e Jogos das crianças do Ocidente e do Oriente.

O interesse dos pesquisadores etológicos na formulação de definições comportamentais do Jogo, baseadas em observações cuidadosas e sistemáticas conduzidas em "contextos naturais", constitui, para Schwartzman, uma área significativa de estudo.

Os experimentalistas, na análise da autora, costumavam utilizar o Jogo como contexto para o estudo de outros contextos do comportamento infantil. Mais recentemente surgiram vários estudos que usam o Jogo não apenas para testar, mas também como sujeito do teste. Estudos utilizando dois métodos, o etológico e o experimental, têm sido realizados por Corinne Hut que examinou as relações entre exploração e Jogo. Outros estudos interessantes, especificamente sobre o Jogo Infantil de faz-de-conta, foram formulados por Jérôme e Dorothy Singer e outros. Outras pesquisas relacionam também Jogo e criatividade ou pensamento "divergente". Compreender o processo e o produto do Jogo Infantil dá lugar a uma melhor interpretação da pesquisa do adulto.

ANÁLISE CRÍTICA

Reiteramos nossa posição em relação à obra de Schwartzman: ela constitui uma coletânea bibliográfica das mais completas. É uma referência importante para os pesquisadores do Jogo que pretendem se situar, num primeiro momento, dentro de uma

determinada linha de pensamento ou procurar referências, fontes ou trabalhos nos diferentes campos de estudo do Jogo.

Sem dúvida, a classificação realizada por Schwartzman não é definitiva nem fechada: outros autores significativos na área do Jogo Infantil poderiam ter sido apontados. Porém, a escolha desta obra oferece um panorama amplo dos principais expoentes dentro de cada área (psicológica, educacional, sociológica, antropológica e de comunicação). Dentre as obras estudadas e conhecidas que tratam do Jogo (são inúmeras), a de Schwartzman foi por nós considerada muito objetiva, conseguindo sintetizar de forma clara os vários enfoques e concepções acerca do objeto em questão.

Os autores nacionais que tratam da questão do Jogo não foram incluídos nesta classificação. Eles são citados no presente Capítulo, item 2 e no Capítulo IV.

* * *

Os estudos psicogenéticos servirão como justificativa teórica ao nosso estudo: Piaget, Vigotskii e El'konin analisam a origem, a gênese do JOGO e sua função ontogenética.

Do ponto de vista piagetiano "os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais" (PIAGET, 1932, pág.11). A análise da perspectiva piagetiana será analisada detalhadamente no capítulo V deste trabalho.

Assim mesmo, dentro de uma perspectiva cognitivista, achamos ainda necessário colocar as ideias de Vigotskii já que sua contribuição não poderia ser deixada de lado (pág. 154).

2. FOLCLORE, TRADIÇÃO E JOGOS TRADICIONAIS

O Folclore como forma de conhecimento científico nasceu de uma necessidade da filosofia positiva de Augusto Comte, do evolucionismo inglês de Darwin e de Spencer e de uma necessidade histórica da burguesia, propondo-se um problema pragmático: determinar o conhecimento peculiar ao povo, através dos elementos materiais e não-materiais que constituíram a sua cultura.

Para os folcloristas, o objeto do folclore seria a "ciência do saber popular". Sob outra perspectiva eles entendem que "aqueles valores considerados sobrevivências" são mais acessíveis a um número maior de indivíduos porque sua transmissão se faz por meio de processos informais, pelo intercâmbio cotidiano, enquanto a educação sistemática, veículo comum do pensamento científico, abre-se, na maioria dos países, a um número bem mais restrito de pessoas.

Carlos R. Brandão, na sua obra "O que é folclore", faz algumas colocações a respeito do conceito de Folclore. Luís da Câmara Cascudo define-o como "A cultura do popular tornada normativa pela tradição". A "Carta de Folclore Brasileiro" (1951) estabelece-o como integrante das ciências antropológicas e culturais. "As maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação (...) constituem o fato folclórico..." (BRANDÃO, 1982, p.24).

Devem ser respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônima ou não, e essencialmente popular.

"A coletivização da criação popular que se torna Folclore, que se converte em fato folclórico, é a condição de sua dinâmica". Quando se afirma que o Folclore tem a ver com as tradições populares não se pode cair na idéia de que ele seja "sobrevivência intocada", que somente foi criativo e dinâmico no lugar e grupo onde se originou: em qualquer cultura, tudo é movimento (BRANDÃO, 1982, p.37).

"... Aquilo que se reproduz (...) como o saber, crença ou arte, reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida e a circulação de trocas de bens, de serviços, de ritos e símbolos entre pessoas e grupos sociais. Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica, o que significa que a todo momento se recria." (BRANDÃO, 1982, p. 38).

O ser humano faz, faz de novo, refaz, inova, recupera, retoma o antigo e a tradição, inova novamente, incorpora o velho no novo e transforma um como poder do outro, afirma Brandão.

O autor afirma que uma das características mais críticas do Folclore é a tradicionalidade. Muitas vezes, uma cultura é popular e tradicional, porque há uma forte e dinâmica resistência política às inovações impostas pelas classes dominantes (BRANDÃO, 1982, p.40).

A cultura do Folclore é cultural e politicamente ativa: decodifica a identidade, e reproduz os símbolos que

consagram um modo de vida de classe. Podemos então pensar na questão da tradicionalidade: aquilo que pode ser "antiquado" e "conservador" do ponto de vista externo das classes altas "mas que é vivo e atual para as classes produtoras e useiras de sua própria cultura." (BRANDÃO, 1982, p.41).

O Folclore na definição do autor, é "popular, anônimo, coletivizado, tradicional e persistente, funcional à sua cultura e passível de modificações. Esses indicadores considerados nos contextos sociais onde existe e se reproduz a criação popular." (BRANDÃO, 1982, p.42).

Caracteriza-se também por ser transmitido oralmente de uma pessoa à outra, de um a outro grupo, e de uma geração a outra (...) "por imitação direta e sem organização de situações formais de ensino-aprendizagem." (BRANDÃO, 1982, p.45).

Na concepção de Florestan FERNANDES (1959), as manifestações folclóricas podem ser "sobrevivências de um passado mais ou menos remoto". Elas podem inserir-se entre os elementos mais persistentes e visíveis de certas formas de atuação social.

O autor entende o Folclore como "fonte de atualização e perpetuação de estados de espírito e de atitudes que garantem eficácia dos meios normais de controle social".(FERNANDES, 1979, P.14)

Em momentos de crise social o folclore é visto como elo entre o presente e o passado, facilitando a preservação de valores sociais.

Florestan Fernandes afirma que o Folclore abrange as objetivações culturais de natureza literária (mitos, cantigas de roda) e institucional (ritos, trocinhas): organizam e orientam socialmente as atividades humanas.

A cultura infantil também faz parte do FOLCLORE. Aproveitamos aqui, para expressar o entendimento de IVIC (1988, p.68), segundo o qual o Folclore Infantil é parte integrante da cultura folclórica. O Folclore é a manifestação da riqueza natural da criança: suas potencialidades físicas, corporais, motoras, sensoriais, intelectuais, emocionais e sociais.

O Folclore Infantil são, pois, os folguedos tradicionais das crianças e as formas de agregação social que eles pressupõem. Segundo Florestan Fernandes, é através dos folguedos que as crianças "alargam sua área de contatos humanos, aprendem de modo mais acessível as vantagens e o significado das atividades organizadas grupalmente, experimentam os diferentes papéis associados às relações de subordinação e de dominação entre pessoas da mesma posição social e se identificam com interesses ou com valores cujas polarizações de lealdade transcendem o âmbito da família." É por meio do folguedo folclórico que a criança, além de aprender, "adquire uma experiência societária de completa significação para o desenvolvimento de sua personalidade". (1979, p.13)

Os elementos do Folclore Infantil constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças, continua o autor, e são todos tradicionais; esses valores vêm do passado, da nossa

formação, e constituem, na visão de FERNANDES (1959), o ambiente moral em que nos formamos.

"... O processo de desenvolvimento dos elementos do Folclore Infantil se altera continuamente no tempo, em função dos fatores do ambiente social". Pode-se falar no entender de FERNANDES, em um papel integrador do Folclore Infantil: há modificações meramente formais e não no conteúdo, o que leva a transformações nas atitudes dos indivíduos.

Florestan Fernandes enfatiza o aspecto da reeducação do imigrante, dos pais e da família em geral, através do Folclore Infantil, servindo este como veículo de transmissão de elementos culturais.

A cultura infantil é constituída de elementos folclóricos aprendidos na rua e que provêm da cultura do adulto. Transferem-se por aceitação e permanecem entre as crianças.

Essas composições sofreram modificações quanto à forma: conservam a mesma função social juntando valores sociais e tradicionais transmitidos através da recreação. As crianças asseguram, assim, a continuidade tradicional através dos elementos da cultura.

Florestan Fernandes não concorda com a concepção de alguns autores que consideram os folguedos como imitação do adulto: a criança não imita, uma vez que os folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo que já foi despersonalizado.

Reportamo-nos, a seguir, às concepções de Ivan Ivić expressas por ocasião do Projeto Internacional dos Jogos Infantis Tradicionais, consideradas básicas para o andamento das diversas pesquisas.

Ivan Ivić considera os Jogos Tradicionais Infantis como uma forma especial da cultura folclórica, seguindo as idéias de BATHIN (1978), que a definiu como oposta à cultura escrita, oficial e formal. O Jogo Tradicional Infantil é a produção espiritual do povo, acumulada através de um longo período de tempo. Esses Jogos mudam no processo do esforço criativo coletivo e são anônimos. A forma de criação e o mecanismo de transmissão são os dois critérios que distinguem os Jogos Tradicionais (IVIC, 1986, p.67).

Os Jogos Infantis Tradicionais (ou folclóricos), segundo o Projeto Belgrado-OMEP, são somente um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral.

Aleksandra MARJANOVIC (1986, p.31) afirma, num artigo publicado pela OMEP, que o estudo dos Jogos Tradicionais tem uma longa tradição, tendo a primeira coleção de Jogos folclóricos sido publicada em 1283 pelo rei de Castilha, Afonso X, o Sábio.

Atualmente, a herança cultural inclui várias coleções e estudos de Jogos Tradicionais e brincadeiras em geral.

De acordo com MARJANOVIC (1986, p.35), os estudos dos Jogos Tradicionais podem ser divididos em dois grupos:

- A primeira forma especial de conceituar a infância e o Jogo pode ser encontrada nos estudos etnológicos (A.TYLER; E.GOMME; F.M.FOURNIER; T.BOHME; DJORDJERVIC etc.). Segundo esses pesquisadores, os Jogos Tradicionais representam rudimentos de antigos costumes, cultos e rituais. São a "extensão", a "reminiscência". Compreendem os traços da "antigüidade" e mostram um pouco daquilo que se foi. Esses estudos são ricos em análises das origens dos Jogos Tradicionais. As crianças aparecem como portadoras e transmissoras desses jogos.

Nos estudos etnológicos contemporâneos o trabalho mais importante sobre Jogos Tradicionais é o de I. & O. OPIE que pode ser considerado como o representante de uma tendência no estudo dos Jogos Tradicionais e Brincadeiras em geral. Segundo eles, "o Jogo é um organismo vivo e a sua pesquisa dirige-se aos Jogos Tradicionais que vivem nas crianças todo dia e que constituem junto com as criações verbais das mesmas, um folclore infantil separado, que integra a sua atual vida social" - a suposição teórica mais importante oferecida pelo estudo dos Opie é a idéia do Jogo como o sistema que regula a vida social das crianças (MARJANDVIC, 1986, p.36).

- O segundo grupo de estudos sobre "Jogos Tradicionais é constituído por coleções e estudos de caráter pedagógico, escolhidos e apresentados para uso educacional" (E.AVENDON & SUTTON-SMITH, 1971). Eles definem o Jogo como um meio

educacional, como instrumento. A criança constitui o sujeito da educação. (MARJANOVIC, 1987, P.37).

Paulatinamente, foi sendo desenvolvida a idéia de que o Jogo possui uma função educacional, no sentido pedagógico, que pode diretamente desenvolver habilidades físicas, cognitivas, lingüísticas etc.

As teorias psicogenéticas do Jogo apoiaram a idéia da possibilidade de se instrumentalizar o Jogo com fins pedagógicos: estudaram sua função em relação aos processos psicológicos no desenvolvimento infantil.

Essas duas concepções filosóficas da infância e do Jogo seguem a mesma linha conceitual e metodológica: consideram que a ordem histórica e a social são elementos constitutivos da infância e do Jogo.

CONSIDERAÇÕES

Neste Capítulo tentamos enquadrar a noção do Jogo Tradicional dentro da noção de Folclore Infantil, que pertence ao conceito mais amplo de Folclore. Para tal esboçamos, num primeiro momento, os conceitos apontados por Carlos R. BRANDÃO sobre Folclore e Cultura Popular. A seguir especificamos, através das obras de Florestan FERNANDES e de Ivan IVIC, o conceito de Folclore Infantil, Cultura Infantil e Folguedo, para chegarmos à noção de Jogo Tradicional, analisado por Ivić e Marjanović.

Estes conceitos são fundamentais para situarmos o objeto do nosso estudo - o Jogo Tradicional - dentro do contexto mais amplo da cultura.

Entendemos o Jogo Tradicional como aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças, etc., e incorporados pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro): muda a forma mas não o conteúdo do Jogo Tradicional. Entendemos por conteúdo os interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas etc.), o objetivo básico do jogo; e, por forma, a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, espaço, número de jogadores etc. Estes jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se a tradição dos mesmos.

O Jogo Tradicional faz parte do patrimônio lúdico-cultural infantil e traduz valores, costumes, formas de pensamento e de ensinamentos. O seu valor é inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, uma história de vida.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS, LIMITES E SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO

Objetivos

A partir das colocações teóricas a respeito do Jogo Tradicional, pretendemos:

- Recuperar os Jogos do passado, dos nossos pais e avós, conhecê-los e trazê-los de volta, pois são parte da nossa cultura paulista, do nosso folclore local. Pretendemos reunir, especificamente, material existente a partir de 1900, até a década de 80, contribuindo, assim, para a preservação da cultura popular e dos Jogos Tradicionais na cidade de São Paulo.
- Por meio de um inventário de Jogos Infantis com regras que pertencem à cultura folclórica, escolher uma amostra dos Jogos mais populares dessa época (1990-1980), observando como evoluíram e verificar em que medida esses Jogos Tradicionais poderiam desenvolver atitudes e/ou influenciar a personalidade das crianças.
- Colocar esses Jogos Tradicionais à disposição de educadores de pré-escola e 1º grau, contribuindo assim para sua formação, assim como dos pais e das próprias crianças, para sua prática concreta.

- Contribuir, especificamente, com o projeto "Antologia dos Jogos Infantis Tradicionais", organizado pela OMEP e pela Universidade de Belgrado.
- Deixar um espaço aberto para novos trabalhos nesta área, em outras Regiões e Estados brasileiros. Estas contribuições seriam muito ricas para o registro de um acervo de Jogos Tradicionais e para a motivação de novas pesquisas.

Limites

Querer recuperar os Jogos Tradicionais implica estabelecer alguns limites para a realização do presente trabalho.

Três obras que tivemos a oportunidade de analisar, constituíram o material mais rico e básico para nosso trabalho; são elas: pesquisa realizada por HALLIER & MACEDO - "Jogos do Escolar de São Paulo", 1946; trabalho de Florestan FERNANDES - "Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo", 1959 e a tese de Maria Alice Magalhães NAVARRO - "Aproveitamento dos Jogos Folclóricos na Educação Física", 1985. Por serem trabalhos de pesquisa realizados em São Paulo, nos ajudaram a definir alguns dos aspectos relacionados a seguir:

- Quanto à área de estudo - realizar o levantamento de brincadeiras na cidade de São Paulo. A coleta não foi aleatória mas limitada, a partir das informações que já possuíamos, nos seguintes bairros: Lapa, Bela Vista, Pari,

Belém, Liberdade, Bom Retiro, Consolação, Brás, Luz, Jardim América, Vila Pompéia, Vila Mariana e Santa Cecília.

- Quanto às datas - o material analisado dependeu basicamente daquilo que já havia sido registrado e estava documentado. Portanto, nosso estudo limitou-se à coleta de material a partir de 1900 até a década atual (1980).
- Quanto à faixa etária - também neste aspecto tivemos que nos limitar aos dados de HALLIER & MACEDO e de Florestan FERNANDES que compreendem crianças entre 7 e 14 anos.
- Quanto à faixa sócio-econômica - os dados obtidos nos diferentes bairros e escolas pesquisadas, pelos autores ora mencionados, delimitaram nosso levantamento comparativo.
- Quanto ao tipo de brincadeiras levantadas - nossa pesquisa limitou-se à análise de brincadeiras espontâneas, não-direcionadas, que acontecem fora das instituições, na rua, nos parques, nas praças, em casa ou no recreio das escolas.

Tomando como ponto de partida a concepção piagetiana sobre o Jogo e as classificações feitas por Kamii & Devries, nossa coletânea limitou-se aos Jogos de Regras (as diversas concepções sobre o Jogo, são analisadas no Capítulo V, itens A) e B). Excluimos nesta classificação a análise, basicamente, do brinquedo enquanto objeto, do jogo sensorimotor e do jogo simbólico.

Diante de todas as limitações apresentadas pelo material já existente, vimo-nos impossibilitados de lidar especificamente com o fator político ou de considerar momentos históricos para a definição dos aspectos ora citados, embora, em todas as fontes analisadas, tais aspectos possam ser apontados. Para esta análise é interessante consultar a obra de SILVA et alii (1989).

Significância do estudo

Consideramos que este "acervo" de jogos é um material muito importante para a preservação da cultura local e nacional.

Assim como outras manifestações da cultura popular de um país, os Jogos sofrem constantes transformações: por não estarem registrados de forma escrita e por constituírem uma obra de criação coletiva, estes jogos que se transmitem de forma expressiva, seja verbal ou gestualmente, de uma geração para outra, correm o risco de desaparecer.

Neste sentido, pretendemos contribuir para a divulgação destas brincadeiras entre as crianças de hoje. Mas trazer estas brincadeiras de volta, como bem coloca IVIC (1986, p.74), dá lugar a alguns problemas básicos: estes jogos "estavam fortemente interligados à vida dos adultos e das crianças na época em que aconteceram, assim como às condições 'ecológicas' nas quais se passaram (áreas abertas, praças e ruas sem trânsito)". Ao se fazer o registro dos Jogos Tradicionais em documentos escritos (antologias) e ao se divulgá-los através de

publicações e instituições, promove-se a valorização desta coleção de Jogos, sem se correr o risco de selecionar somente algumas brincadeiras que poderiam ter mais aceitação.

É também evidente, continua Ivić, que alguns Jogos não podem ser revividos, por não existirem condições de espaço para tal; outros, por sua natureza, contradizem profundamente as concepções contemporâneas de algumas culturas (Jogos muito agressivos, como o estilingue, ou jogos que segregam os sexos acentuadamente).

"Porém, os Jogos Tradicionais Infantis possuem qualidades que podem satisfazer de bom grado às necessidades de desenvolvimento das crianças contemporâneas. Seu grande valor está em possuírem ricas possibilidades para o estímulo de várias atividades nas crianças: físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, lingüísticas, etc.". (IVIC, 1986, p.74), tratando de deficiências motoras (jogos com atividade motora); ou da excessiva intelectualização da maior parte das atividades típicas da escola (jogos que envolvem o corpo e os sentidos); ou ajudando a superar o isolamento das nossas crianças de hoje (jogos em grupo).

Compreendendo bem a natureza dos Jogos Tradicionais é possível revivê-los, segundo IVIC (1986, p.75), transformando-os e adaptando-os às condições contemporâneas (espaço, diferentes materiais de jogo, diversos veículos de comunicação, etc.) "sob a condição de preservar o significado básico do jogo, assim como a propriedade de extrair do mesmo várias atividades para as crianças".

É bom observar que vários desses Jogos persistiram e não precisam ser ressuscitados, pois não "morreram" (Por exemplo: bolinha de gude, corda, amarelinha etc.); Alguns foram reduzidos, mas não desapareceram.

Ivić acredita que se falar na utilização educacional destes jogos faz tanto sentido quanto querer revivê-los: "eles constituem atividades de crescimento no sentido real". Estes jogos contêm também objetivos educacionais, métodos e significados e, apresentados sob a forma de antologias, representam um instrumento prático para ser aplicado no trabalho direto dos educadores com as crianças (IVIC, 1986, p.76).

É claro que o Jogo é a atividade essencial das crianças e, na nossa visão, deveria constituir-se no enfoque central para o desenvolvimento dos programas pré-escolares e de 1º grau. Acreditamos ser fundamental a utilização, pelo professor, dos Jogos Tradicionais de Regras, que geralmente surgem em situações espontâneas nos grupos de crianças, dado que:

- esses jogos dão prazer às crianças;
- são parte da cultura lúdica infantil e utilizá-los é uma forma de resgatá-los;
- o professor pode utilizá-los como um recurso metodológico destinado, por um lado, a diagnosticar necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças, e por outro lado, a contribuir para o Desenvolvimento e a Aprendizagem das mesmas.

Mas também cremos que o Jogo não acaba na pré-escola com o descobrimento das letras, da leitura e da escrita. O Jogo prolonga-se ainda até a vida adulta, adotando outro caráter. A partir da escola de 1º grau o Jogo torna-se uma atividade muito forte e importante. Por que então não pensar no Jogo de Regras Tradicional como um recurso didático para o professor de 1º e 2º graus?

Queremos, portanto, através deste trabalho, levar o educador a compreender melhor o papel e as potencialidades educacionais destes Jogos Tradicionais, como mais um recurso metodológico no caminho do Desenvolvimento Infantil.

CAPÍTULO III

JUSTIFICATIVA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Justificativa

O Jogo infantil constitui uma área muito importante do ponto de vista social, afetivo e educacional. Embora existam inúmeros trabalhos e autores que se especializaram neste assunto, carecemos de análises mais apuradas do ponto de vista da função educacional do Jogo.

Sempre nos interessamos pelo desenvolvimento de crianças e dentro da escola o Jogo é uma atividade que consideramos básica e natural na vida infantil.

A nossa participação no LABRIMP⁹, Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, da USP, levou-nos a discutir, trocar experiências, pesquisar, observar crianças brincando, bem como a ter acesso a diversas obras nesta área. A participação nos debates e reuniões levou-nos a alguns questionamentos, sobretudo no que diz respeito ao Jogo espontâneo e ao Jogo organizado. Nossa experiência como monitora e como professora pré-escolar levou-nos a questionar sobre a forma como o sistema escolar

⁹ O LABRIMP foi criado em 1985 sob a coordenação da Professora Tizuko M. Kishimoto com o intuito de estreitar laços entre a teoria e a prática pedagógicas. Desde então, o LABRIMP desenvolve estudos e oferece atividades práticas a alunos de Pedagogia e de Magistério da rede oficial de ensino e a crianças de creches e escolas infantis, com a participação de uma equipe interdisciplinar formada por alunos e professores de várias unidades da USP e outras instituições (PUC, UNICAMP).

menospreza a espontaneidade das crianças. Tomando como base a concepção da criança como um ser integral, constatamos cada vez mais que as atividades realizadas por elas estão recebendo um tratamento compartimentado na escola: têm uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para trabalhar a expressão plástica, outra para brincar sob a orientação do professor, outra para a brincadeira não-direcionada, e assim por diante. Esta divisão não vai ao encontro da formação da personalidade integral das crianças nem das suas necessidades.

KAMII (1980), tomando por referência a teoria de Piaget, faz uma análise mais aprofundada dessas colocações. Parte do ponto de vista, por nós compartilhado, de que os indivíduos têm necessidade de construir sua própria personalidade e sua própria inteligência.

Tanto o conhecimento quanto o senso moral são elaborados pela criança, em interação com o meio físico e social, passando por um processo de desenvolvimento.

- Em relação ao conhecimento, é importante fazer corresponder conteúdos ao conhecimento geral das crianças, seus interesses e suas necessidades e desafiar sua inteligência.
- Em relação ao desenvolvimento moral, as crianças "constroem normalmente o seu próprio sistema de valores morais, baseado na sua própria necessidade de confiança com as outras. Este processo é uma verdadeira construção desde o interior" (KAMII, s/d, p. 98).

É através da construção autônoma que se forma uma boa concepção de si, um ego íntegro e uma autonomia que sustente uma saúde mental positiva.

Formar homens criativos, inventivos e descobridores, assim como espíritos capazes de criticar e "distinguir entre o que está provado e o que não está", deve ser, na concepção de Piaget, o principal objetivo da Educação (KAMII, s/d, p.102).

Para ajudar os indivíduos a "chegar a níveis mais elevados do desenvolvimento afetivo e cognitivo", deve-se encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente (KAMII, s/d, pág.102).

Num contexto no qual a relação adulto-criança caracteriza-se pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança (necessidades básicas das crianças), a autonomia terá um campo para se desenvolver tanto do ponto de vista intelectual como socioafetivo: a descentração e a cooperação são básicas para o equilíbrio afetivo da criança, do qual depende o desenvolvimento geral da mesma.

A aprendizagem depende em grande parte também da motivação: "as necessidades e os interesses intrínsecos da criança têm mais importância do que outra qualquer razão para que a criança se ligue a uma atividade" (KAMII, s/d, p.104).

Ser esperto, independente, curioso, ter iniciativa e "confiança na sua própria capacidade de construir a sua própria

idéia das coisas", assim como de exprimir seu pensamento com convicção, são características que fazem parte da personalidade integral da criança. (KAMII, s/d, p.105)

Nessa linha de pensamento, a espontaneidade do Jogo como uma atividade física e social é excepcionalmente valiosa e deve, ao nosso ver, ser revalorizada dentro da escola, não como uma linha de ação única, mas na perspectiva de fornecer um material riquíssimo para uma melhor compreensão do desenvolvimento infantil.

Definição do Problema

Depois de termos lido várias análises sobre o Jogo nos mais diversos enfoques, deparamo-nos com dois documentos publicados na Revista *Perspectivas*⁴, nos quais aparecem vários artigos relacionados ao Jogo. Através desses artigos tomamos conhecimento do Projeto Internacional dos Jogos Infantis Tradicionais, organizado pela Universidade de Belgrado (Iugoslávia) e a OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1985. A leitura destes artigos respondeu a muitas das inquietações que vínhamos sentindo em relação ao problema que ora acabamos de expor, mas, sobretudo, levou-nos a novos questionamentos. Na América Latina e especificamente no Brasil, há poucos trabalhos nesta área, já que a preocupação com o Jogo ressurgiu, depois de um longo período de esquecimento, nos últimos anos e novas pesquisas nacionais estão começando a aparecer (v. os trabalhos de Zilma R. de OLIVEIRA (1988), Edda

⁴ *Perspectivas*. Revista trimestral de educación publicada por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 1986 números 57 e 60.

BONTEMPO (1986), Cecília AFLALO (1989), Mônica A. PINAZZA (1989), SALUM & MORAIS (1987), Rosely BRENELLI (1986), entre outros). Foi então que surgiu a idéia de contribuirmos com um projeto tanto nas áreas educacional e cultural brasileiras, quanto no projeto internacional.

Levantamos, pois, a seguinte questão: como é que nossos pais e avós, ou seja, as gerações anteriores à nossa, mesmo quando não iam tão cedo para a escola, desenvolveram as mais diversas atitudes e aptidões? As brincadeiras eram aprendidas através dos pais e dentro dos próprios grupos, e os brinquedos muitas vezes construídos por eles mesmos, já que a indústria de brinquedos era ainda muito restrita.

O centro da brincadeira era a rua. Este aspecto é muito bem ilustrado por SILVA et alii (1989, p.80), em "Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do século XX": "... no período enfocado não há grande produção industrial de brinquedos, o rádio era o único meio de comunicação de massa ao lado dos jornais que tinham pouco alcance. Não há, portanto, grande "apelo" ao consumo através da propaganda. Os locais para brincadeira, passeio e diversão são as ruas, parques, ou seja, lugares públicos, aos quais todos tinham acesso".

Através dos depoimentos de indivíduos que nasceram entre 1905 e 1933, as autoras analisam os relatos sobre a cidade, o bairro e a rua (SILVA et alii, 1989, p.81), mostrando como "a rua era um prolongamento da casa e integrava o cotidiano da vida" (SILVA et alii, p.82). As brincadeiras eram partilhadas com primos ou vizinhos, nos momentos em que as crianças não iam à

são "as brincadeiras no recreio..., nas aulas de religião, as festas, as "bagunças" e as histórias contadas" (SILVA et alii, 1989, p.84).

É muito importante ressaltar que o brincar daquela época (1900-1940) era o brincar coletivo: o grupo de brincadeiras tinha uma importância fundamental na infância e o repertório de brincadeiras aumentava dia a dia.

Não vamos deter-nos na análise da situação sócio-político-econômico, mas é importante ressaltar que "até a década de 30, a urbanização de São Paulo ... ficou restrita praticamente ao centro e bairros que o circundavam", como aponta SILVA et alii, (1989). É na década de 50 que a industrialização se intensifica e na de 60 a cidade se afirma como centro urbano e pólo industrial mais importante do País. "... o som das brincadeiras das crianças são substituídos pelos ruídos de trânsito, das buzinas dos congestionamentos, das sirenes de fábrica".

Neste contexto, o espaço da rua e as áreas verdes tornam-se cada vez mais raros em detrimento da rápida urbanização, provocando problemas de segurança.

Com isso, observamos que o espaço físico e temporal para que o Jogo, a atividade mais espontânea que a criança possui, aconteça, vem diminuindo progressivamente. Não há mais espaço nem na escola nem na rua, nos parques ou nas praças: mudou tanto a brincadeira quanto os brinquedos. Quais são os motivos? Este fato é bom ou ruim? A televisão, o computador e o

avanço tecnológico vieram ocupar um espaço importante na vida da criança. Preocupa-nos muito acompanhá-los, mas preocupamo-nos, também, ao observarmos que alguns programas infantis ou certos brinquedos estão tirando da criança sua espontaneidade, bem como a sua chance de criar e de se desenvolver segundo seu próprio ritmo.

É importante esclarecermos que a idéia de querer resgatar os Jogos Tradicionais e divulgá-las entre os educadores, pais e crianças de hoje não significa - principalmente no que diz respeito à nossa preocupação de mostrar a sua função educacional - que assumimos uma posição antiespontaneísta, contrária à liberdade que a criança assume em suas brincadeiras, nem tampouco significa que pretendemos levar o educador a direcionar as brincadeiras de forma autoritária. A este respeito, fazemos uma análise mais apurada no Capítulo V, item E). Basicamente, nossa idéia consiste na proposta de um instrumento metodológico (possível entre outros) para a análise dos Jogos Tradicionais de Regras, a fim de que o educador possa aproveitá-lo no estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Apresentamos a seguir, de forma detalhada, o procedimento adotado na metodologia:

- Seleção das fontes de dados
 - Bibliografia
 - Fotografias

- Organização das fontes segundo o tipo de contribuição
 - Pesquisas básicas
 - Coletâneas de folcloristas
 - Pesquisas exploratórias
 - Depoimentos

- Organização do material colhido (os dados propriamente ditos) nas fontes
 - Quadros de análise

- Análise dos dados
 - Discussão das características dos dados que foram encontrados no decurso do tempo.

Fontes de Dados

• Critério para Ordenação do Material Bibliográfico

A intenção de iniciarmos a coleta de dados a partir de 1900 (o início do século) atende basicamente ao fato de possuímos material a partir desta data até a década de 80. Apesar de existirem alguns documentos anteriores, o seu volume e o seu conteúdo eram pouco significativos para uma análise mais aprofundada.

Tipo de Contribuição

Em nossa pesquisa obtivemos, basicamente, os seguintes tipos de materiais para a análise do Jogo Tradicional em São Paulo: Pesquisas básicas; Coletâneas de folcloristas; Pesquisas exploratórias; Depoimentos.

Apresentamos a seguir uma breve descrição dessas fontes:

- Três pesquisas detalhadas sobre o assunto:
 - "Jogos do Escolar de São Paulo", de Judith HALLIER & Jovino MACEDO (1946), que realizaram em 1935 um levantamento dos Jogos preferidos de crianças das 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries de uma seleção de escolas primárias de São Paulo, nos bairros de Vila Mariana, Bom

Retiro, Santa Cecília, Jardim América, Vila Pompéia, Brás, Luz, Bela Vista e Consolação. A finalidade científica do trabalho era a de contribuir para o conhecimento das leis que regem o Jogo Infantil. Do ponto de vista prático pretendiam constituir um guia para a formação de Jogos Educativos, ginásticos e formação de "playgrounds".

- "Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo", de Florestan FERNANDES (1959), traz dados coletados em 1941 sobre o Folclore Infantil: formas de seleção, cantigas de roda, jogos, parlendas, pegas e trabalengas, com crianças acima de 4 anos, nos bairros do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás, Pinheiros, Pari, Belém e Liberdade.
- "Aproveitamento dos Jogos Folclóricos na Educação Física", de Maria Alice Magalhães NAVARRO (1985), em instituições educacionais em São Paulo. O propósito é o de relacionar "os Jogos Folclóricos aproveitáveis e mais conhecidos em nosso meio e estudar as preferências que os escolares têm por eles"; avaliar as habilidades motoras desses Jogos e elementos comuns com a Educação Física; determinar que elementos desses Jogos são capazes de aperfeiçoar as qualidades do movimento. As faixas etárias pesquisadas vão dos 9 aos 25 anos.

● Coletâneas dos Folcloristas

Nas Referências Bibliográficas há uma relação com indicações mais completas (p.182). Os autores e instituições abaixo citados foram classificados seguindo uma ordem cronológica:

- FREITAS (1921)
- CAMPOS, Gouveia e Cunha (1934)
- LIMA (1945/1979)
- ALMEIDA (1946)
- CASCUDO (1947)
- ARAÚJO (1950/1967).
- MELO (1950/1953/1958/1959)
- COSTA (1952)
- INEP (1955)
- CARVALHO (1987)
- GARCIA (s/d)

Há uma lista de autores com descrições de jogos específicos:

- LIRA - Uma, duas angolinhas (1941)
- AREÃO - O pião (1950)
- NEVES - O jogo das pedrinhas (1950)
- PACHECO - O jogo do "papão" (1950)
- NETO - O jogo das bolinhas (1977)

- Pesquisas Exploratórias

Existem alguns trabalhos de caráter basicamente exploratório que complementam os dados das obras citadas no item anterior. Utilizaremos, pois, estas fontes para o enriquecimento da pesquisa:

- Dados coletados por estagiárias do LABRIMP- Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, da USP, em 1988 (referentes às décadas de 20, 30 e 40).
- Dados levantados pela professora Tizuko Morchida KISHIMOTO, em 1988, num curso de pós-graduação.
- Dados coletados por Fanny Abramovich, em 1982.
- Dados coletados junto a coordenadores e professores de escolas públicas, em 1989.
- Dados coletados pela FOLHINHA, suplemento infantil da Folha de S.Paulo, em 1988 e 1989.

- Depoimentos

Por último, consideramos significativos alguns depoimentos para melhor ilustrar cada um dos períodos a serem analisados:

- Eclea BOSI (1973), em sua obra "Lembranças de Velhos", onde vários indivíduos nascidos em São Paulo, no começo do século, dão seus depoimentos.

- SILVA et alii, em sua obra "Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo", colhem depoimentos da primeira metade do século, especificamente acerca das brincadeiras infantis.

Obs.: Num primeiro momento, consideramos a possibilidade de realizar entrevistas sob a forma de depoimentos, com o intuito de enriquecer nosso trabalho. A imensa quantidade de informação obtida, que já possuímos e que devemos organizar e analisar, levou-nos à decisão de não incluirmos neste trabalho a análise de depoimentos. Os que são aqui apresentados servem, basicamente, para conferir e complementar os dados científicos.

- Coletâneas com fins Educacionais

Não poderíamos deixar de citar estas obras que constituem uma contribuição importantíssima na área da Educação. São coletâneas de Jogos e a explicação das regras dirigidas a professores, basicamente, como um instrumento metodológico.

As Indicações Bibliográficas completas encontram-se na p.182.

- CASTRO (1920/1934)
- ANTIPOFF (1930)
- CAMPOS (1934)
- MIRANDA (1940/1943/1944/1980)
- MEDEIROS (1954/1960/1971)
- KOCH (1975)
- ABRAMOVICH (1978)
- RIZZI & HAYDT (1986)

Obs.: Os autores acima citados não foram incluídos na nossa análise dos Jogos Tradicionais por tratar-se de obras dirigidas especificamente aos professores, cujo conteúdo não compreende necessariamente Jogos espontâneos.

Organização do material: Quadros de Análise

A partir destes levantamentos e da organização do material, esboçamos a seguir seis quadros para análise das brincadeiras nas diversas épocas. Estes quadros permitem-nos:

- Organizar os dados por categorias (v. Quadro 1);
- Organizar os dados cronologicamente e por autor,
- Obter uma visão dos Jogos característicos de cada época;
- Levantar algumas hipóteses a partir da análise dos dados de forma comparativa e complementar,

- Destacar e escolher os Jogos mais populares (os mais citados e os que perduraram) através dos anos, material este que servirá para uma análise posterior com base na teoria de Piaget.

• Quadros de Referência

Apresentamos a seguir os seis quadros de referência, acompanhados de uma breve explicação.

QUADRO 1

Sua função é sintetizar e organizar todos os materiais coletados no decorrer da nossa pesquisa. Contém dados levantados divididos em quatro categorias: Pesquisas (P), Folcloristas (F), Pesquisas Exploratórias (PE) e Depoimentos (D).

Há dois tipos de trabalhos cujos dados consideramos como básicos: os das pesquisas (ou teses) e os dados levantados pelos folcloristas. Os dados das pesquisas foram, nos três casos, levantados através da observação e/ou de entrevistas com as crianças. Também os dados dos folcloristas são relevantes pois o seu objetivo básico é o de resgatar costumes, tradições e objetos populares nas diversas épocas; as brincadeiras ou jogos constituem mais uma manifestação folclórica e o seu resgate constituiu, para nosso trabalho, um material muito valioso.

Já as Pesquisas Exploratórias ou levantamentos são dados colhidos muitas vezes sem o rigor científico que uma pesquisa requer, mas são dados que não devem ser menosprezados, pois, ainda que não sejam significativos em termos quantitativos, ilustram ou oferecem um perfil qualitativo importante. Acreditamos fundamental considerá-los tanto para complementar os dados das pesquisas ou dos folcloristas tidos como básicos, quanto para aventurarmos-nos a proceder ao levantamento de algumas hipóteses.

Os dados oferecidos pelos depoimentos foram escolhidos por dois motivos: em primeiro lugar por ilustrarem, de uma forma muito subjetiva mas que representa uma situação real e muito tocante, a infância e as brincadeiras de algumas poucas pessoas que tiveram a oportunidade de lembrar e de contar suas memórias; em segundo lugar, apesar de existirem vários outros romances e memórias de infância, consideramos que estas duas obras ("Lembranças de Velhos" - BOSI, 1973 - e "Memória e Brincadeiras" (SILVA, 1989) são especialmente ricas no seu conteúdo. Um dos principais propósitos das duas obras é o de resgatar as memórias de idosos, bem como a sua vida na cidade de São Paulo; o resultado são relatos muito marcantes de vida e, dentre eles, o das brincadeiras de infância.

Feitas estas observações, delineamos a seguir, através de gráficos, os resultados relativos a cada obra. Posteriormente, procedemos a uma análise destas obras, elencadas na pesquisa.

QUADRO 1 - DADOS LEVANTADOS DIVIDIDOS EM 4 CATEGORIAS

PESQUISAS	FOLCLORISTAS	PESQUISAS EXPLORATORIAS	DEPOIMENTOS
- Florestan Fernandes	- ALMEIDA	- LABRIMP	- BOSI
- Hallier & Macedo	- ARAÚJO	- Professores de Escolas Estaduais	- SILVA
- Maria Alice M. Navarro	- CASCUDO	- ABRONOVICH	
	- COSTA	- MORCHIDA	
	- FREITAS	- Folha de S. Paulo	
	- GARCIA		
	- INEP		
	- LIMA		
	- LIMA & ANDRADE		
	- MELO		
	- RHODIA		

QUADRO 2

Objetiva agrupar todos os materiais segundo a data, para análise dos anos em que existem dados e sua natureza (pesquisas, folcloristas etc.). Contém dados coletados segundo a data e o autor, divididos em quatro categorias.

QUADRO 3

Contém dados das três pesquisas coletadas, especificando os Jogos mais citados (F).

Resquisas

A obra de Judith HALLIER & Jovino Guedes de MACEDO, "Jogos do escolar de São Paulo", publicada em 1946 no Boletim de Psicologia Educacional, tinha duas finalidades:

- científica: no sentido de contribuir para o conhecimento das leis que regem o jogo na criança;
- prática: no sentido de fazer da pesquisa um guia e controle para a formação de jogos educativos, ginásticos e formação de "playgrounds". (HALLIER & MACEDO, 1946, p.10).

Os dados foram colhidos em abril/maio de 1935.

O "problema" foi apresentado da seguinte forma. "Quais os jogos preferidos pelos escolares dos 2^{os}, 3^{os} e 4^{os} graus das escolas primárias de São Paulo?" (HALLIER & MACEDO, 1946, pp. 309 - 311).

Foi aplicado um questionário com 21 perguntas a 5.345 alunos de cinco conjuntos de grupos escolares, escolhidos por bairro e pelo nível sócio-econômico (a partir das profissões dos pais): Vila Mariana, Bom Retiro, Santa Cecília, Jardim América, Vila Pompéia, Brás, Luz, Bela Vista, Consolação.

Depois de aplicados os questionários, foram escolhidos 530 (10% do total) como representativos do resultado final.

Foram feitas a codificação dos dados, a tabulação de frequência e a análise das tabelas.

Escolhemos para o presente trabalho os resultados da quarta pergunta: "Desses brinquedos ou jogos, qual é o que você brinca mais?" (HALLIER & MACEDO, 1946, p. 233).

Dentre os fatores "grupo escolar", "sexo" e "grau escolar", a idade foi determinada aleatoriamente, oscilando entre os 8 e os 14 anos (HALLIER & MACEDO, 1946, p.42). Considerando que os dados foram colhidos em 1935, enquadrámos esta pesquisa nas décadas de 20 e 30 (época em que as crianças brincaram).

É importante destacar aqui os lugares mais comuns onde as crianças brincavam, pois entendemos que este aspecto ilustra a época das brincadeiras: casa, área, porão, quintal, jardim, rua, parque, campos, recreio, casa dos vizinhos, terrenos vazios, clube (HALLIER & MACEDO, 1946, p.81).

HALLIER & MACEDO realizaram um trabalho relevante, pois além dos resultados de perguntas específicas, eles procederam ao cruzamento dos dados dando ênfase ao sexo, ao lugar do brinquedo, à profissão dos pais, ao brincar sozinho ou com outras crianças, às brincadeiras com animais e outros.

Os dados são riquíssimos e a sua análise, muito apurada. Foi-nos impossível efetuar uma análise mais detida deste

Florestan FERNANDES (1959), na sua obra "Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo", concede uma importantíssima contribuição à Sociologia e ao Folclore. Seu trabalho é, ainda hoje, estudado e analisado por estudantes, professores e pesquisadores de diversas áreas, constituindo-se num documento muito significativo.

Dele extraímos, para o nosso atual projeto, dados fundamentais e conceitos básicos para o estudo dos Jogos Tradicionais.

"As trocinhas do Bom Retiro", o seu trabalho mais conhecido (FERNANDES, 1959), contém material coletado nos grupos infantis (ou trocinhas), grupos formados nas ruas, constituídos por crianças acima de 6 anos e cuja finalidade imediata é a recreação. Estes materiais foram colhidos em 1941 entre crianças das classes média e baixa (as trocinhas se originam nas ruas), através da observação direta e de entrevistas com crianças dos bairros do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros.

O autor analisa detidamente:

- Como se dá a formação das "trocinhas" (FERNANDES, 1979, p.159) - A condição básica é a vizinhança e a recreação é a causa da sua formação.
- A organização dos Grupos Infantis (FERNANDES, 1979, p.161) - A divisão dos sexos se dá depois dos 7 - 8 anos. Os transgressores ou os que desobedecem são segregados e designados com adjetivos pejorativos.

Os folguedos são escolhidos segundo as habilidades das meninas (têm mentalidade grupal intensa e há menos violência entre elas: seus brinquedos são sedentários) e dos meninos (as brincadeiras são mais ricas quanto à divisão do trabalho e ao espírito coletivo; as eleições para os cargos consideram as qualidades e estipulam direitos e deveres).

Numa mesma área de vizinhança pode haver várias "trocinkas": no meio das ruas, nas calçadas, campos, terrenos baldios, ou nos quintais grandes.

- A ação dos Grupos Infantis - As formas de seleção têm uma função muito importante pois a finalidade dos folguedos é a recreação e a disputa não teria sentido na hora de distribuir papéis.

Os folguedos podem ser divididos em dois grupos: Rodas e Jogos.

A Roda consiste num círculo formado pelas crianças de mãos dadas que giram cantando ou não. No centro ou fora dele fica a personagem mais importante que dialoga com as outras (FERNANDES, 1979, p.169).

O Jogo é mais complexo e nele pode haver disputa. O autor divide-os em:

- Jogos cênicos,
- Jogos sedentários,
- Jogos de saltos,
- Jogos sedentários e de saltos.

Ao analisar a cultura infantil, FERNANDES (1979, p.170) enfatiza a importância do grupo infantil para a socialização das crianças e a aquisição de valores: os elementos da cultura infantil que provêm da cultura do adulto transferem-se por aceitação (conservam a mesma função social juntando valores sociais e tradicionais transmitidos através da recreação, mas sofreram modificações quanto à forma). As crianças asseguram, assim, a continuidade tradicional através dos elementos da cultura (FERNANDES, 1979, pp.171-172).

O autor faz uma análise do Folclore Infantil do Bom Retiro, dividindo seu estudo da seguinte forma (FERNANDES, 1979, P.189):

- Formas de Seleção,
- Rodas Infantis,
- Jogos Infantis,
- Parlendas Infantis,
- Pégas Infantis ou Jogos de Pulha.

(Têm fundo recreativo e consistem em enganar um companheiro para deixá-lo em ridículo diante dos outros).

- "Ex-Libris".

Selecionamos para o presente trabalho os jogos descritos pelo autor (FERNANDES, 1979, p.51).

Considerando que a coleta dos dados foi realizada em 1941 com crianças entre 7 e 14 anos, enquadramos esta obra nas décadas de 20 e 30.

* * *

A tese de Maria Alice Magalhães NAVARRO, "Aproveitamento dos Jogos Folclóricos na Educação Física", apresentada em 1985, objetivava:

- Relacionar os jogos folclóricos mais conhecidos e preferidos dos escolares.
- Avaliar as habilidades motoras utilizadas nesses jogos e sua correspondência com atividades de educação física.
- Determinar que elementos desses jogos são capazes de aperfeiçoar as qualidades do movimento (NAVARRO, 1985, p.11).

Não consta a data de realização do levantamento dos dados, mesmo assim podemos situar os entrevistados como pertencendo às décadas de 60 e 70 já que as faixas etárias definidas pela autora vão dos 9 aos 25 anos (NAVARRO, 1985, p.27):

- faixa etária 1 - 9 a 11 anos;
- faixa etária 2 - 12 a 14 anos;
- faixa etária 3 - 15 a 17 anos;
- faixa etária 4 - 18 a 25 anos.

Foram entrevistados 400 estudantes provenientes de escolas da Grande São Paulo; 200 de cada sexo (NAVARRO, 1985, p.26). Não constam os critérios utilizados para a seleção das escolas e dos estudantes.

As três questões colocadas foram:

- Quais os jogos e brincadeiras que foram ou são realizados por vocês?
- Relacionem o maior número possível de jogos e brincadeiras relativos à sua infância e adolescência.
- Descrevam os jogos e brincadeiras que vocês se lembram. (NAVARRO, 1985, p.27)

Na análise dos jogos preferidos, foram considerados os 20 mais citados por cerca de 100 pessoas.

Através de análises estatísticas, a autora faz comparações entre sexo e faixa etária.

Estes 20 jogos mais citados e considerados pela autora como folclóricos (a partir de algumas definições

apresentadas no Capítulo II), foram descritos e apresentados no apêndice da tese sob a forma de um glossário (NAVARRO, 1985, pp.97 - 157).

Assim mesmo, o material colhido permitiu à autora o estudo da atividade física envolvida nesses jogos.

É interessante a observação feita por NAVARRO, segundo a qual o número total de jogos citados foi decrescendo com o avançar da idade. (NAVARRO, 1985, p.34)

O trabalho desta autora tem o grande mérito de coletar alguns jogos folclóricos com as respectivas regras e oferecer subsídio para os professores de Educação Física.

QUADRO 4

Contém, de forma agrupada, os materiais coletados pelos folcloristas (F).

QUADRO 5 - PESQUISAS EXPLORATÓRIAS

AUTOR DATA	LABORATÓRIO	PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS (PEE)	ABSORVENTES	INICIADOS	FOLHA DE S. PAULO
	-Marelinha (49)	-Marelinha		-Marelinha	
	-Bandido e bocado				
	-Borracha				
	-Botinha de gude (38)	-Botinha de gude			-Botinha de gude
	-Bola (39)				
	-Bomeca (38) (40)		-Bomeco e bomeca		
	-Brincar de guerra				
	-Carrinho de guerra				
	-Carrinho de madeira				
1924		-Casinha (48)	-Carrinho de controle re- motorizado buggy		-Carrinho de controle re- motorizado
	-Corda (38) (44)	-Cordão (Batalhão/Passa O)	-Corda		-Corda
	-Corrida (em um pé)				
	-Cozinhar (48)	-Cozinhar			-Cozinhar
	-Escopete-escudo (48)				
1929		-Futebol (com bola de borracha ou meia)	-Futebol		-Futebol
(10/28)		-Gasparrá			
	-Lô-lo				
	-Lá vai o bausso				
	-Mader				
	-Palmeite (48)				
	-Peixinha (38)				
	-Pega-pega (48)	-Saqueinho de areia			
	-Pega-pega (48)	-Mê-da-tua			
	-Peteca (38) (48)	-Peteca			-Peteca
	-Pião (38) (48)	-Pião			
	-Pi-que	-Bate-lata/Pi-que salva			-Pi-que
	-Roda (38)	-Roda			
	-Prepar árvore (48)				
1933	-Bodoque				
a	-Estátua				
1935	-Jogo de botão				
(24/38)	-Lengó-atrás				
1944	-Balança				
a	-Bicicleta				
1949	-Correr vaca				
-Estilingue					
(38/48)	-Guerra de mamoná				
	-Indio				
		-An-la terra (tipo hockey)			
		-Balo			
		-Balança-cantão			
		-Bambolé			
		-Batatinha frita 1,2,3			
		-Biboropê			
		-Cabritinho			
		-Caracol			
		-Domingo			
		-Estátua			
		-Futebol			
		-Jogo de botão/campinhas e de garrafa)			
		-Bicicleta			
		-Bicicleta (corrida)			
		-Caracol			
		-Domingo			
		-Estátua			
		-Futebol			

1-Animais/Mamíferos

1886	1-Fazenda 1-Ferro e lâmina de passar 1-Instrumentos musicais 1-Jogo eletrônico 1-Joelho - papel 1-Lesma 1-Jogo de adivinhação 1-Lo que é, o que é) 1-Jogo de trapezistas 1-Lixo 1-Loja 1-Lousa e giz 1-Luta (boxe) 1-Maré 1-Massa 1-Médico 1-Operação de segundos 1-Rebola 1-Regar o pé do outro 1-Tele cai) 1-Pique-poque 1-Piquete 1-Polícia-Infração 1-Quebra-cabeça 1-Revólver 1-Roda (no na fonte 1-do Horror) 1-Skate 1-Solta arção 1-Terador 1-Varas 1-Vídeo-game 1-Vitar cambalhota	1-Jogo de adivinhação 1-Loja 1-Luta 1-Massa 1-Operação de segundos 1-Rebola 1-Regar o pé do outro 1-Tele cai) 1-Pique-poque 1-Piquete 1-Polícia-Infração 1-Quebra-cabeça 1-Revólver 1-Skate 1-Vídeo-game (ataca de guerra) 1-Vitar cambalhota			
1887	1-Banco 1-Banco imobiliário 1-Cabo de guerra 1-Computador "Pense bem" 1-Dessertar e montar os 1-Pontos 1-Desfilar como vencedor 1-Escada-escotistas 1-Jogo da vida 1-Monitores 1-Ovissim 1-Pesa-pulso 1-Primental/Primental/Primental 1-Receptor 1-Sapatarão de alívio 1-Secretária 1-Vire a mesa 1-Volta ao mundo	1-Banco 1-Banco imobiliário 1-Cabo de guerra 1-Computador "Pense bem" 1-Dessertar e montar os 1-Pontos 1-Desfilar como vencedor 1-Escada-escotistas 1-Jogo da vida 1-Monitores 1-Ovissim 1-Pesa-pulso 1-Primental/Primental/Primental 1-Receptor 1-Sapatarão de alívio 1-Secretária 1-Vire a mesa 1-Volta ao mundo			
1888					
1889					

Pesquisas Exploratórias

- O levantamento realizado no LABRIMP com alunos do curso de Pedagogia, em maio de 1988, tinha como principal objetivo responder às questões: "Quais foram suas brincadeiras preferidas?" e "Do que você brincava"?

O trabalho se desenvolveu durante uma oficina oferecida pelo LABRIMP - Brincadeiras Tradicionais - sob nossa orientação. Os dados foram levantados através de entrevistas com dez indivíduos nascidos entre 1920 e 1949, três do sexo feminino e sete do sexo masculino. Não houve um critério definido para a escolha dos entrevistados.

- O levantamento realizado junto aos professores e aos orientadores de escolas estaduais foi produto de outra oficina sobre Brincadeiras Tradicionais realizada em maio de 1989, sob nossa coordenação, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE.

Os vinte professores, cuja idade oscilava entre vinte e cinquenta anos, tentaram lembrar suas brincadeiras de infância.

Também neste caso não foi definido o critério para a escolha dos entrevistados.

- Fanny ABRAMOVICH (1983) fez um levantamento em 1982 publicado na revista "Psicologia Atual", SP, Ano V, nº 23, que aparece sob o título: "Brinquedos: objeto de

críticas e de sugestões das crianças" na sua obra "O Estranho Mundo que se mostra às Crianças".

A autora entrevistou oito crianças entre cinco e nove anos (nascidas, portanto, na década de 70).

Tiramos deste levantamento as respostas dadas às seguintes perguntas:

- Qual é o brinquedo mais incrível?
- Do que você brinca sempre?
- Qual é a brincadeira mais gostosa?
- Qual é a brincadeira preferida?

Na opinião da autora, as crianças não vêem graça nos brinquedos passivos e não gostam de brincar sozinhas. O carrinho e a boneca são os preferidos.

As crianças, diz ABRAMOVICH (1983), "estão perdendo todos os referenciais de antigamente... porque os pais não estão lhes passando as magias e fascínios de suas próprias infâncias... Se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou bem de lado, a cultura popular...".

- Tizuko Morchida KISHIMOTO elaborou, em 1988, junto a alunos de pós-graduação, um questionário que foi aplicado em diversos Estados. Não foram definidos para o mesmo critérios na escolha do público, somente no que se refere à faixa etária.

Consideramos uma amostra de 97 questionários levantados junto a crianças entre quatro e seis anos (década de 80). Foram formuladas 28 perguntas a respeito de brinquedos e brincadeiras infantis.

Foram analisados os dados da pergunta que se refere aos brinquedos e brincadeiras que a criança mais gosta.

- Durante os anos de 1988 e 1989, o Jornal Folha de S.Paulo publicara mensalmente, através da "Folhinha", uma seção na qual coloca a seguinte questão: "Do que você está brincando"? Levantamos as respostas de 21 crianças entre cinco e treze anos (décadas de 70 e 80).

QUADRO 6

Este quadro foi elaborado a partir dos Depoimentos (D) reunidos em dois livros que tratam sobre memórias.

QUADRO 6 - DADOS LEVANTADOS A PARTIR DE DEPOIMENTOS

DATA	MUNICI D. LAVINIA
	I - Acusado
	I - Corda
	I - Correr
1897	I - Diabolo
	I - Pegador
	I - Roda-ciranda
	I - Trepar em murc
	I - Árvore
1900	
1903	
1904	
1905	
1906	
1912/	
1919	
1925/	
1928	
1930/	
1933	

Depoimentos

Ecléa BOSI (1973) reúne, na sua obra "Lembranças de Velhos", depoimentos de vários indivíduos nascidos entre 1897 e 1906. Entre os depoimentos da vida na cidade de São Paulo, os entrevistados citam algumas das brincadeiras que praticavam. Os depoimentos têm a singularidade de serem muito marcantes para quem os lê, pois são um relato vivo das vivências dos indivíduos. Não são mais um dado ou um número como acontece numa pesquisa, num levantamento exploratório ou nas coletâneas, contudo, consideramos que são um dado muito significativo. Podem não trazer novidades, mas vêm ilustrar e complementar todo o material colhido anteriormente. Não queremos reduzir depoimentos riquíssimos a um simples dado. Por esse motivo, coletamos e expomos a seguir os trechos que consideramos mais expressivos.

"As crianças de um meio urbano pobre, Alice, Ariosto, Amadeu, Antônio, brincavam na rua e as calçadas, terrenos baldios, são também seu ambiente doméstico. As ruas se associam irresistivelmente com brincadeiras porque eram o reinado delas". (p.359)

*"No tempo de D.Alice, a Rua
Conselheiro Nébias era uma
maravilha porque a gente
brincava de amarelinha, pegador,
de lenço-atrás, podia atravessar
a rua correndo, ficava a
vontade. De noite podia ficar
até as 9 horas brincando na
calçada, de roda". (p.359)*

"No Brás do Sr.Amadeu as crianças ficavam à vontade naquelas ruas sem calçadas. Eram ruas de lazer, porque não tinham movimento e, crianças, tinha demais. Em São Paulo, nos terrenos baldios grandes, sempre se faziam parques para a meninada".

"Pensa o Sr.Ariosto que não existiam brinquedos de loja quando era menino, pois ele nunca viu nenhum.

*"Eu fazia carrinhos com rodas de
carretel de linha e nós
brincávamos o dia todo,
livremente, nunca me machuquei
porque a rua não tinha carros.
(...). A criançada corria e
jogava no meio da rua futebol
com bola feita de meia. As
meninas convidavam a gente para
brincar de roda com elas e
cantávamos:*

*Passa, passa três vezes, o
último que ficar!"*

Os meninos da Bela Vista também brincavam de futebol como o Sr. Antonio, nas ruas, com bola de meia. Nos matagais, faziam campinhos.

"Não tivemos brinquedos, fazíamos papagaios, 'os quadrados', para empinar no Morro dos Ingleses. Brincávamos de pegador, de barra-manteiga, de roda. Vivina ... pulou corda como ninguém imagina: corda simples, de dois, passeio na corda, duas meninas entrando de cada lado, cruzando e saindo".

D. Alice - Campos Elíseos - Rua Conselheiro Nébias.

*"... a gente brincava de amarelinha, pegador, de lenço-atrás, podia atravessar a rua correndo, ficava à vontade".
(E. BOSI - Memória e Sociedade - p. 52)*

"Ó Ciranda, Cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar. Quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dado as mãos para muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas?"

"Estas cantigas de roda e tantas, tantas outras, marcaram a infância de todos ... E vieram de tão antigamente, quando as avós de nossas avós já faziam roda, davam as mãos e cantavam por horas estas Cirandas tão belas ..."

"Há algo melhor do que pular sela, saltar amarelinha, voltear no caracol, jogar peteca, fazer mil pulações diferentes e desafiantes com a corda, jogar bolinha de gude, soltar papagaio, bater bola de todos os jeitos ..."

"Você se lembra de quando era pequeno, das coisas boas e gostosas que brincava? Claro que lembra ..."

"Brinquedo bom, mas bom mesmo, brinquedo pra valer, eram os que se fazia, inventava e embelezava ... Com os quais a gente se divertia, ria, aprontava e desinventava, com toda a turma da rua, da vizinhança, da vila, da classe ..."

"Por que não se lembrar do significado do recreio? A hora de brincar, o momento de estar fora de aula ... Enfim, a hora da liberdade do livro escolar ... Por que outros ensinamentos não são feitos através desta forma de organização espontânea que acontece no recreio?"

(Coletânea de Fanny ABRAMOVICH de alguns artigos escritos para o Jornal do Telecurso 1º Grau, S.Paulo, 1981)

SILVA et alii (1989) realizaram um levantamento de memórias de indivíduos nascidos entre 1905 e 1952, especificamente das brincadeiras praticadas na infância. Este trabalho é particularmente importante na área lúdica, pois resgata as brincadeiras da primeira metade do Século XX na cidade de São Paulo, ilustrando paralelamente a situação e a mudança da metrópole.

"Brincadeira ... eu acho ... uma coisa interessante que a gente nota nas crianças, por exemplo, o pai dá um brinquedo que custou muito caro, mas a criança põe aquele brinquedo de lado, pega uma lata, um pedaço de pau, e fica batendo com aquilo. Ela fica muito mais contente com o seu brinquedo do que com o brinquedo de grande valor. A criança vê naquele objeto uma coisa mais acessível ao seu modo de brincar."

(Depoimento do Sr. Fausto, nascido em 1905: passou sua infância no Bairro de Santa Cecília, em São Paulo - v.SILVA et alii, p.119)

Análise dos dados

Apresentaremos a seguir os comentários e hipóteses que levantamos acerca da distribuição dos jogos encontrada. Esta constitui a nossa contribuição específica.

A respeito do Quadro 1 não faremos nenhum comentário por constituir este simplesmente uma síntese das fontes de dados pelos quatro tipos de contribuições.

Quanto ao Quadro 2, é interessante observar que os dados das duas primeiras décadas do século aparecem principalmente nos depoimentos e em alguns folcloristas. Já os dados da última década aparecem sobretudo nas Pesquisas Exploratórias. Os dados fornecidos pelas pesquisas e pelos folcloristas oscilam entre 1920 e 1970, sendo que a maioria se concentra nas décadas de 30 e 40.

Através do Quadro 3 (Pesquisas) podemos fazer algumas considerações:

- Nas três pesquisas aparecem Jogos que se repetem nas diferentes décadas:

. Amarelinha	. Futebol
. Barra-Manteiga	. Lenço-atrás
. Bolinha de Gude	. Papagaio
. Cabra-Cega	. Pegador
. Casinha	. Pião
. Comadre	. Polícia-Ladrão

. Corda	. Passa-Anel
. Escola	. Unha na Mula
. Esconde-Esconde	

- A cada década pesquisada surge um novo repertório de Jogos que poderíamos considerar como característico de cada período.
- Independentemente do sexo, que não analisamos neste trabalho, aparecem Jogos com e sem objetos.
- Há tanto Jogos de faz-de-conta quanto de regras.
- A maioria dos Jogos são realizados em lugar aberto.

Podemos observar, através do Quadro 4 (Folcloristas), características muito singulares da primeira metade do Século XX, como:

- Os Jogos mais citados:

. Acusado	. Espingarda
. Amarelinha	. Galinha
. Barra-Manteiga	. Jogo de Bolinhas
. Batalhas	. Lenço-atrás
. Bilboquê	. Onça
. Bola de Meia	. Papagaio
. Boneca	. Pé de Lata
. Cabra-Cega	. Perna de Pau
. Catavento	. Peteca

. Chicote Queimado	. Pião
. Corda	. Pique
. Corridas	. Pular
. Esconde-esconde	. Roda

- Todos são Jogos Coletivos (em grupo) com e sem objetos.

A partir dos dados obtidos no Quadro 5 (Pesquisas Exploratórias), levantaremos algumas hipóteses. Uma são confirmadas pelos dados das pesquisas e dos folcloristas (Quadros 3 e 4), enquanto outras são simplesmente hipóteses, questões que podem abrir novos campos de pesquisa.

- Os Jogos que se repetem, basicamente, entre 1920 e 1950 são os seguintes:

. Amarelinha	. Gangorra
. Bambolé	. Iô-Iô
. Bola(de vários tipos)	. Jogo de Pedrinhas
. Bolinha de Gude	. Jogo de Botão
. Boneca(de vários tipos)	. Lenço-atrás
. Cabra-Cega	. Mímica
. Caracol	. Papagaio
. Carrinho(de vários tipos)	. Passa-Passa
. Casinha	. Pegador
. Corda	. Peteca
. Corrida(de vários tipos)	. Pião
. Cozinhar	. Pique
. Dominó	. Pula-Sela
. Elástico	. Queimada

. Estátua	. Roda
. Futebol	. Telefone sem Fio

- Os repertórios se renovam entre 1910 e 1940, nas décadas de 40 e 50, na década de 70 e na última década.
- Uma hipótese que levantamos a partir destes dados é a de que até a década de 50 os jogos ao ar livre aparecem citados com maior freqüência. Da década de 70 em diante a maioria dos jogos citados refere-se ao brinquedo utilizado (robô, avião, cubo-mágico, kip's etc.), ou seja, cada Jogo é identificado pelo nome dos materiais que são utilizados para o mesmo. A maior parte destes Jogos é de interior.
- Esta hipótese leva a crer que a influência da indústria de brinquedos e da propaganda é muito grande na brincadeira das crianças, assim como o tipo de brincadeira mais sedentária ilustra a falta de espaço para outros tipos de jogos.
- Outra hipótese que pode ser levada em conta refere-se à variedade dos Jogos que vai aumentando sobretudo a partir da década de 70:
 - Neste contexto podemos considerar também que o Jogo se sofisticava, ao nosso ver, pela grande variedade de materiais à disposição das crianças (por exemplo, as bonecas têm nomes Barbie, Moranguinho etc.; os bonecos, "He-man"; os jogos de construção vão desde os tijolinhos até o Lego).

- Também a tecnologia, a computação entram aqui em consideração, surgindo um novo tipo de Jogo: "video-games", órgão eletrônico, carrinho de controle-remoto, entre outros.
- O Jogo de faz-de-conta está mais ligado à vida do adulto na cidade: secretária, loja, desfilar como manequim, cabeleireiro, banco etc..
- Observamos uma grande quantidade de Jogos de Mesa (com tabuleiro) em relação às décadas anteriores: kíp's, Ludo, Memória, Palavras-cruzadas, Operação 60 segundos, Damas, Banco Imobiliário etc..

Obs.: Devemos, aqui, salientar que não houve nestes levantamentos critérios especificamente sócio-econômicos, não havendo, portanto, dados indicadores dos Jogos Tradicionais dos diferentes segmentos da população. Acreditamos que neste aspecto existe uma diferença marcante devido às condições econômicas (das quais decorre a possibilidade ou não de se adquirir brinquedos) e que este fator altera visivelmente o tipo de Jogo. Este seria assunto para uma nova e polêmica pesquisa.

Poderíamos afirmar que o Quadro 6 (Depoimentos) apresenta dados "subjetivos", mas eles vêm, basicamente, complementar os dados obtidos nos quadros anteriores. Assim, uma das características observadas em cada depoimento é a repetição de alguns Jogos nas diversas décadas e a renovação constante do repertório.

* * *

Verificamos, a partir da organização dos dados, obtidos através das mais diversas fontes, que o Jogo mudou, de uma certa forma, no decorrer do século XX, na cidade de São Paulo.

Por outro lado, as mudanças no contexto sócio-econômico e cultural da cidade de São Paulo transformaram o Jogo e os materiais do Jogo (v. Capítulo III, item Definição do Problema). A falta de espaço físico (consequência do crescimento da cidade e da falta de segurança); a falta de espaço temporal (consequência, sobretudo, da grande influência que a escola teve e das diversas atividades extra-escolares); o incremento da indústria de brinquedos e da influência da propaganda; o espaço ocupado pela televisão; a mudança do papel da mulher orientada ao trabalho. Entendemos que são estes os fatores mais marcantes na mudança dos Jogos do começo do século até a década de 80, na cidade de São Paulo.

Podemos apontar, por outro lado, uma certa linearidade na evolução dos Jogos. Observamos, através dos Quadros 3, 4, 5 e 6, que muitos Jogos se repetem constantemente a cada nova década; alguns desaparecem e voltam a surgir algumas décadas mais tarde. Neste sentido, acreditamos que a tradição, a transmissão de uma geração à outra têm um papel muito marcante. Se fizéssemos uma análise comparativa dos Jogos nos diferentes países, através das diferentes décadas, poderíamos levantar novas

hipóteses do surgimento dos mesmos Jogos nos mais diversos países, através do tempo.

As hipóteses e questões levantadas com base no Quadro 5 (p. 94) ilustram, de forma clara, as nossas conclusões no que diz respeito à mudança dos Jogos através das diferentes décadas.

CAPÍTULO V

OS JOGOS TRADICIONAIS E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO

Para proceder à análise da função educacional dos Jogos Tradicionais, sintetizamos neste Capítulo as principais idéias e autores que serviram de embasamento para o nosso trabalho. Para tal dividimos o Capítulo da seguinte forma:

- A) As principais colocações da teoria piagetiana⁵ a respeito de Desenvolvimento, Aprendizagem e Jogo Infantil.
- B) Os Jogos em Grupo na perspectiva de KAMII & DEVRIES (1980) na sua obra "Group Games"⁶
- C) Concepções da Psicologia russa: Vigotskii e El'konin.
- D) Autores da linha estruturalista: Sutton Smith, Susan Isaacs; Jérôme Bruner; Silva, Bruner e Genova.
- E) O Jogo espontâneo e o Jogo dirigido.

⁵ PIAGET (1896-1980), que criou a "Epistemologia Genética", dedicou sua vida à pesquisa epistemológica tentando responder à questão: de onde vem o conhecimento? Piaget estudou, basicamente, as origens do conhecimento nas crianças: ele acreditava que o conhecimento se forma aos poucos nos indivíduos, que se constrói progressivamente no decorrer de uma atividade de adaptação. Nossa análise parte desta concepção.

⁶ Neste trabalho, Kamii & Devries desenvolvem idéias sobre os Jogos em grupo e sua importância ao nível da pré-escola, assim como uma linha para análise dos mesmos, baseados na teoria piagetiana.

A) Principais Colocações da Teoria Piagetiana a Respeito de Desenvolvimento, Aprendizagem e Jogo Infantil

Piaget dá muita importância ao caráter construtivo do desenvolvimento cognitivo na criança, rejeitando a visão de que as idéias são inatas, adquiridas sem esforço ou transmitidas hereditariamente.

GRUBER (1973, p.77) observa que "desde o começo Piaget reconheceu que o desenvolvimento intelectual é, na criança ... o produto da sua própria atividade que não para de estruturar e reestruturar seu próprio esquema, de construir o mundo à medida que ele o percebe".

Tentaremos distinguir, num primeiro momento, em linhas gerais, a diferença que existe, segundo PIAGET (1964, pp.7-21), entre desenvolvimento e aprendizagem, a partir das suas colocações.

"O Desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo ligado ao processo geral da embriogênese" (que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais). No caso do desenvolvimento do conhecimento na criança ele cessa no estado adulto. Trata-se de um processo de desenvolvimento total. Em outras palavras, desenvolvimento é um processo que se refere à totalidade das estruturas de conhecimento". (PIAGET, 1964, p.2)

"A Aprendizagem situa-se no lado oposto": é geralmente provocada por situações que são criadas pelo educador, psicólogo ou pesquisador. "A aprendizagem pode ser também determinada por uma situação interna. A aprendizagem é pois provocada ... e portanto opõe-se à espontaneidade. É um processo limitado a uma única estrutura." (PIAGET, 1964, p.3)

Inferimos, pois, e PIAGET (1964, p.95) coloca esta questão claramente, que "a aprendizagem constitui ... um dos aspectos do desenvolvimento".

Procedemos, a seguir, a um exame mais detalhado de cada um dos dois processos (o Desenvolvimento e a Aprendizagem), na perspectiva de Piaget.

Têm circulado muitas idéias errôneas a respeito das concepções colocadas pelo Centro de Epistemologia de Genebra. Uma coletânea realizada por SCHWEBEL & RAPH (1973), reunindo alguns dos principais colaboradores de Piaget e estudiosos de sua teoria, contribui com uma série de artigos que ajudam a esclarecer alguns desses conceitos. Remetemo-nos, pois, a esta obra, para reforçar as idéias sobre esses dois processos (o Desenvolvimento e a Aprendizagem), desenvolvidas por PIAGET (1964).

● Desenvolvimento

PIAGET (1964, p.2) afirma que o "desenvolvimento explica a aprendizagem", opinião contrária à idéia amplamente difundida de que o desenvolvimento é a soma de experiências isoladas de aprendizagem. "... o desenvolvimento é o processo

essencial e cada elemento de aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, mais do que de elemento que explica o desenvolvimento" (PIAGET, 1964, p.2).

SINCLAIR (1973, p.60) esclarece que o desenvolvimento é o responsável pela formação dos conhecimentos. "É sempre resultado de uma interação." O sujeito é a principal fonte do seu desenvolvimento: sua própria atividade sobre o meio constitui o progresso. O autor afirma, ainda, que "a aquisição de conhecimentos depende do desenvolvimento, por um lado, porque não é possível a assimilação de determinados dados a não ser em certos níveis do desenvolvimento, e também porque durante essa aquisição operam os mesmos mecanismos para permitir um progresso".

Para a compreensão de como se desenvolve o conhecimento, PIAGET (1964, p.2) parte da idéia central de operação: "Para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, é compreender o processo de sua transformação e, como consequência, compreender o caminho pelo qual o objeto é construído". A operação é, pois, um conjunto de ações que modificam o objeto, e capacitam o conhecedor a apreender as estruturas de transformação. A operação é, na compreensão de Piaget, um tipo particular de ação que constrói estruturas lógicas. Uma operação está sempre ligada a outras e é parte de uma estrutura total.

Estas estruturas são a base do conhecimento.

PIAGET (1964, p.13) coloca que o problema central do desenvolvimento é o de compreender a formação, elaboração, organização e funcionamento das estruturas do conhecimento de natureza operativa.

Segundo PIAGET (v. COLL & GILLIÈRON, 1987, p.36), "As estruturas variáveis serão as formas de organização da atividade mental do ponto de vista intelectual por um lado, e do ponto de vista afetivo, de outro". Podem-se distinguir três estádios ou períodos de desenvolvimento que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas:

- período sensorimotor, que vai desde o nascimento até 1 1/2 ano de idade;
- período de inteligência representativa: preparo e organização das operações concretas, dividido em dois subperíodos:
 - Primeiro subperíodo das representações pré-operatórias (1º estágio: 2 a 3 1/2 - 4 anos, 2º estágio: 4 a 5 anos, 3º estágio: 5 1/2 a 7 - 8 anos);
 - Segundo subperíodo das operações concretas (7 a 11 - 12 anos);
- período das operações formais: conduz à construção das estruturas intelectuais próprias ao raciocínio hipotético-dedutivo e está dividido em dois estádios:

- 1º estágio (11 - 12 anos); e
- 2º estágio (até 15 - 16 anos).

PIAGET (1972, p.18) afirma que "esses períodos são caracterizados precisamente por sua ordem de sucessão fixa... as idades podem variar de uma sociedade à outra ... mas a ordem de sucessão é constante".

Cada período constitui, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio.

Para PIAGET (1972, p.18) existe uma inteligência antes do pensamento, antes da linguagem". Ele distingue a inteligência ("é a solução de um problema novo para ao indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata") do pensamento ("é a inteligência interiorizada 'que se apoia' sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais etc., que permitem representar o que a inteligência sensorimotora, pelo contrário, vai apreender diretamente").

Ainda no que diz respeito às fases do desenvolvimento da inteligência na criança, deparamo-nos mais uma vez com o problema da influência da hereditariedade e a experiência adquirida (PIAGET, 1972, p.188).

No processo de interação entre o organismo e o meio (sujeito-objeto) se dá o processo de adaptação pelo qual o

indivíduo se transforma em função do meio e transforma o meio à medida que o assimila por suas ações e operações. De acordo com PIAGET (1972, p.190), "De uma maneira geral, o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura ao mesmo tempo que acomoda a estrutura ao meio, a adaptação constituindo um equilíbrio entre tais trocas".

PIAGET (1972, p.191) prossegue: "De tal ponto de vista, o resultado específico do pensamento seria de atingir um equilíbrio permanente entre a assimilação do universo ao sujeito e a acomodação do sujeito aos objetos...".

A ação de uma pessoa (sujeito) sobre o meio (objeto) ocorre com uma estruturação da experiência. Para Piaget, "A noção da interação meio-organismo é a responsável pela capacidade de conhecer, ou seja, pela própria construção das estruturas mentais" (CHIAROTTINO, 1988, p.8). Essas trocas organismo-meio acontecem em diferentes níveis, desde os mais elementares até o das trocas simbólicas.

As estruturas mentais são construídas aos poucos, segundo Piaget, graças às perturbações do meio e à possibilidade de reação do sujeito: resultam da gênese, que é a passagem de uma estrutura mais simples a outra mais complexa (CHIAROTTINO, 1988, p.191).

No mecanismo de interação sujeito-objeto entraria o equilíbrio das estruturas cognitivas que, segundo PIAGET (1964, p.104)" deve ser concebido como compensação das perturbações

exteriores por meio das atividades do sujeito, que serão as respostas a essas perturbações".

"O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior", afirma PIAGET (1964, p.11), acrescentando ainda que essa lei se dá tanto do ponto de vista da inteligência, quanto nos campos da vida afetiva e das relações sociais.

• Análise Gráfica

O gráfico apresentado a seguir objetiva ilustrar a nossa interpretação acerca da noção de Desenvolvimento elaborada por Piaget e seus colaboradores.

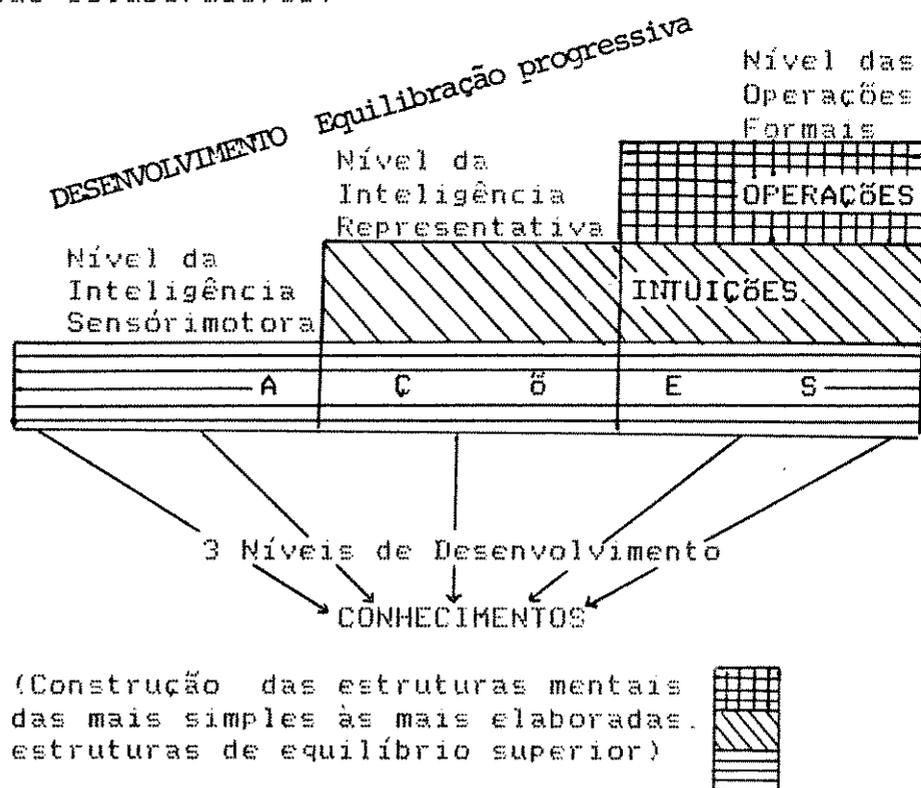


Gráfico 1 - A NOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DOS NÍVEIS DE INTELIGÊNCIA

Analisaremos agora, detalhadamente, através do gráfico 2, o que acontece em cada nível de desenvolvimento.

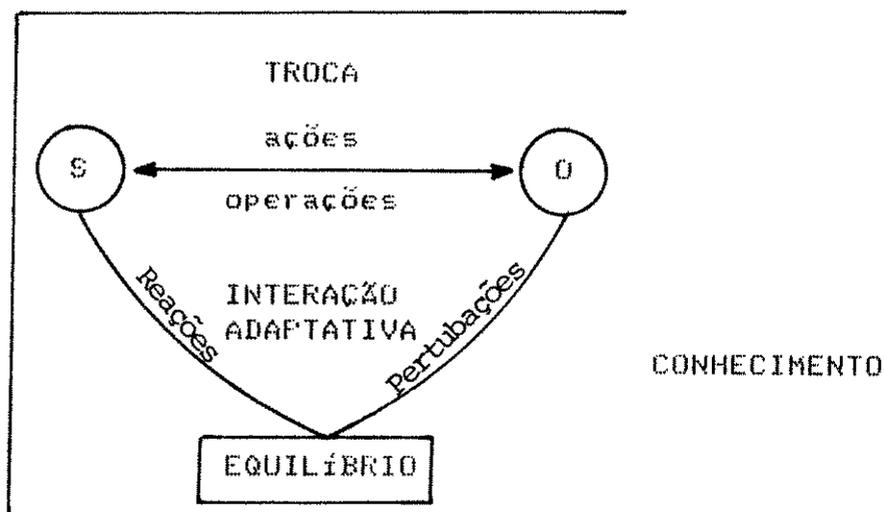


Gráfico 2 - COMO ACONTECE O DESENVOLVIMENTO EM CADA NÍVEL

Em sua obra "Problemas de Psicologia Genética", PIAGET (1972, p.34) distingue, ainda, quatro fatores necessários ao desenvolvimento:

- os fatores biológicos: a hereditariedade e a maturação interna. A maturação não explica tudo porque a idade média cronológica na qual estes estágios aparecem varia de uma sociedade a outra. (PIAGET, 1964, p.4);
- as experiências com objetos físicos: a ação dos objetos. Piaget distingue a experiência física da experiência lógico-matemática;

- os fatores sociais de transmissão e coordenação entre indivíduos no plano cultural e educacional. Para receber as informações a criança precisa ter uma estrutura que a capacite para assimilar a informação;
- os fatores de equilíbrio: são os fundamentais. A equilíbrio é, na opinião de Piaget, um processo ativo de auto-regulação. Este processo de equilíbrio toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio. (PIAGET, 1964, p.9)

- A Aprendizagem

A aprendizagem no sentido estrito, na perspectiva da Escola de Genebra, é a aquisição de uma resposta particular aprendida em função da experiência, desenrolando-se no tempo (INHELDER et alii, 1974, p.236).

CASTRO (1974, p.101) reproduz o quadro apresentado por PIAGET, através do qual ilustra dois grupos de aquisições possíveis.

QUADRO 7 - FORMAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Aquisições em função da experiência		Aquisições independentes da experiência
PERCEPÇÃO		
COMPREENSÃO IMEDIATA (pré-operatória)		
APRENDIZAGEM (sentido estrito)	← Aprendizagem (sentido lato) →	COERÊNCIA (Pré-operatória)
INDUÇÃO		DEDUÇÃO

A aprendizagem situa-se, pois, como um processo de aquisição em função da experiência (a atuação do sujeito sobre o meio). A transformação do objeto depende em cada momento dos esquemas assimiladores disponíveis do sujeito. Estes são a condição necessária para a Aprendizagem: são objeto de uma construção do sujeito a partir da sua ação sobre a realidade. Aprender é assimilar o objeto a esquemas mentais. A Aprendizagem é, pois, colocada como aquisição em função do Desenvolvimento.

PIAGET (1972, p.122) cita os estudos de Goustard a respeito da aprendizagem nas diferentes idades. Nos diferentes níveis de idade ele obteve curvas de aprendizagem diversas:

- 5 anos: nenhuma aprendizagem,
- 6 a 12-13 anos: aprendizagem cada vez mais rápida (com recuo aos 8-9 anos),
- além dessa idade: insight (compreensão imediata);
- a partir dos 13-14 anos: dedução imediata, que substitui a aprendizagem.

"A aprendizagem é, pois, função dos instrumentos lógicos à disposição dos indivíduos ..." (PIAGET, 1972, p. 122)

"... a aprendizagem das estruturas parece comportar uma lógica inerente a seu funcionamento", indo da percepção às "estruturas indutivas e dedutivas que terminam por substituir a aprendizagem como tal". (PIAGET, 1972, p. 122)

Piaget distingue dois tipos de experiência:

- Experiência física: consiste em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades que podem ser abstraídas dos mesmos. Refere-se aos conteúdos assimilados,
- Experiência lógico-matemática: consiste em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades que são abstraídas das ações do sujeito. Os resultados das experiências vinculam-se às coordenações das ações, às estruturas do

sujeito. Este tipo de experiência revela o aspecto construtivo das estruturas mentais (CHIAROTTINO, 1988, p.38).

VOYAT (1973, p.151) distingue "uma coincidência entre a modalidade de aprendizagem nas crianças e o estágio operatório no qual elas se encontram ... É bem melhor esperar que a estrutura operatória da criança se desenvolva, para observar a incidência de outras modalidades de aprendizagem."

CASTRO (1974, p.101) sintetiza claramente a perspectiva de Piaget: "verifica-se que o aparato experimental procura resposta à questão do processo pelo qual se adquirem os conhecimentos. Distinguem-se processos que mais se vinculam à experiência do sujeito em função do meio, e outros que derivam da própria consistência interna de sua organização mental." O produto obtido (o conhecimento) corresponde: na primeira categoria, à aprendizagem de caráter operativo (desde os hábitos até as operações); na segunda categoria, a aprendizagens "que constituem aquisições sobre os objetos em si mesmos."

Outra distinção feita, destaca CASTRO (1974, p.103), é entre a aprendizagem de formas e conteúdos, que constitui "o produto de uma diferenciação progressiva ... entre a coordenação de ações e seus resultados".

O Desenvolvimento é, para Piaget, o processo essencial e cada elemento da Aprendizagem ocorre como função do Desenvolvimento total e não como elemento que o explica.

PIAGET (1964, p.14) chega a duas conclusões fundamentais no estudo do Desenvolvimento/Aprendizagem:

- A aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não o contrário. Se uma estrutura se desenvolve espontaneamente atingindo o estado de equilíbrio, ela durará durante toda a vida da criança.

Por outro lado, "o que faz a aprendizagem interessante é a possibilidade de transferência de uma generalização".

"Devemos encarar cada experiência específica de aprendizagem do ponto de vista de operações espontâneas que estavam presentes no ato e no início e o nível operacional que foi atingido depois da experiência de aprendizagem".

- A relação fundamental envolvida em todo o desenvolvimento e em toda a aprendizagem é a assimilação, como "sendo a integração de algum tipo de realidade numa estrutura". "A aprendizagem é possível quando há uma assimilação ativa".

ANÁLISE GRÁFICA

O gráfico a seguir ilustra o processo interno de aquisição de uma resposta particular aprendida em função da experiência: a Aprendizagem.

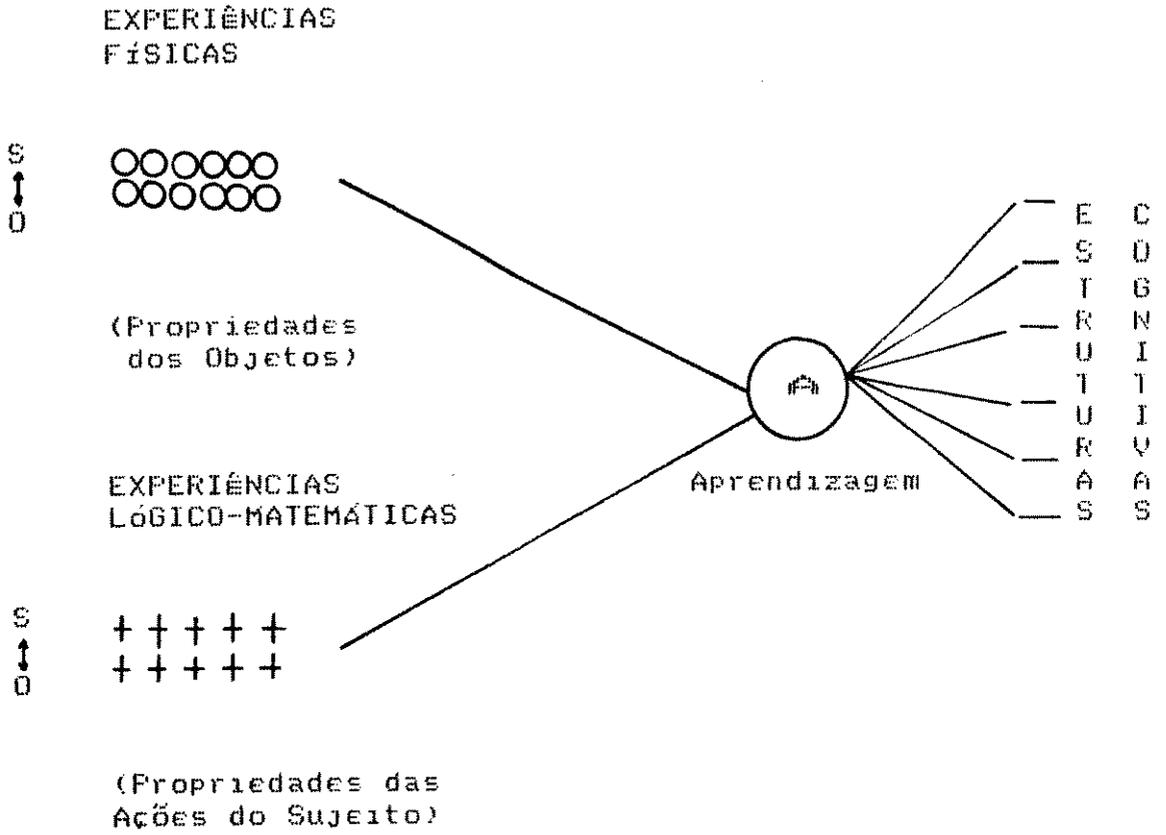


Gráfico 3 - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No gráfico seguinte, ilustramos como se situa a Aprendizagem em função do Desenvolvimento. A Aprendizagem segue sempre o Desenvolvimento.

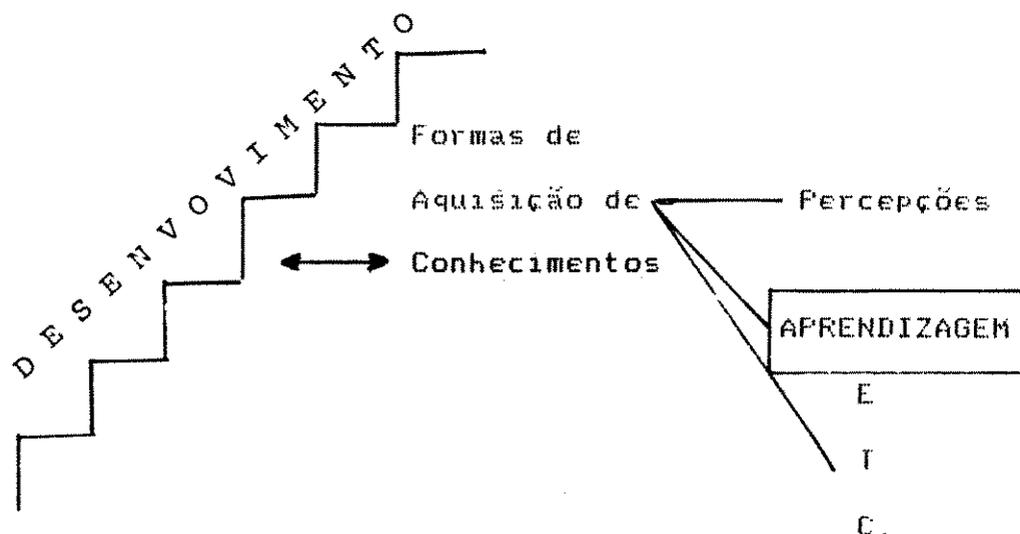


Gráfico 4- SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FUNÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

CONSIDERAÇÕES

Levantaremos, a seguir, algumas considerações sobre o Jogo Infantil em relação aos conceitos de Desenvolvimento e Aprendizagem até aqui expostos.

• Aprendizagem, Desenvolvimento e Ensino

As nossas primeiras considerações partem de alguns conceitos postulados por CASTRO (1974) em sua análise acerca do conceito de Aprendizagem, na perspectiva piagetiana.

"O processo de Aprendizagem fica incluído num processo mais amplo de Desenvolvimento das estruturas mentais". O conceito de ensino amplia-se se for entendido "como modo de promover a mobilização" das estruturas mentais não aprendidas, que, como esquemas assimiladores, "respondem pela Aprendizagem de

conteúdos e repercutem, em sua atividade operativa, sobre a própria construção de esquemas" (CASTRO, 1974, P.111).

Sob esta perspectiva, podemos considerar o Jogo como um "instrumento" de ensino; e, como tal, ele pode constituir uma forma de mobilizar as estruturas mentais do indivíduo, que respondem pela Aprendizagem de conteúdos físicos, matemáticos, espaciais, de conceitos morais, valores etc..

"Se o que aprendemos depende do nível de Desenvolvimento e se vincula assim ao como aprendemos em cada etapa ... o Ensino assume também formas diversas, no decurso do Desenvolvimento" (CASTRO, 1974, p.111).

Assim também no decurso do desenvolvimento, podemos considerar que o Jogo assume diversas formas: segundo o nível de desenvolvimento em que ele acontece haverá ou não Aprendizagem.

Considerando o Ensino como "a organização dos dados da experiência que promove um nível ótimo de Aprendizagem", importa o "modo pelo qual o sujeito percebe o objeto e como age e

opera sobre ele". Os recursos de ensino serão otimizados pelo desafio que os mesmos constituem às estruturas do sujeito (CASTRO, 1974, p.112).

Se considerarmos o Jogo sob esta perspectiva, ele pode chegar a promover um nível ótimo de aprendizagem. Esta função do Jogo depende do desafio que ele possa vir a ter sobre as estruturas mentais das crianças. Ainda como coloca Meuran (SCHWEBEL & RAPH, 1973, cap.X, p.212), "deve-se adaptar o ensino às crianças e propor experiências que lhes permitam refletir ao seu nível, participando de certas atividades ou Jogos". É através desses Jogos e atividades que as crianças constroem suas estruturas mentais e adquirem conhecimentos.

● Função do Jogo no Desenvolvimento

As considerações que formularemos a seguir originaram-se a partir do artigo de KAMII (1973, p.179), "Os

Princípios Pedagógicos Tirados da Teoria de Piaget Frente à Prática", e dizem respeito à função do Jogo no Desenvolvimento.

O primeiro princípio extraído da teoria piagetiana é que "a Aprendizagem deve ser um processo ativo". PIAGET (1964) afirma que "no campo do Ensino o principal objetivo da Teoria do desenvolvimento intelectual é o de deixar que a criança realize sua própria aprendizagem. Não pode se desenvolver a inteligência de uma criança pelo único fato de lhe falar. Não pode se fazer uma boa pedagogia sem colocar a criança em situação, lá onde ela vai experimentar ... manipular símbolos, fazer perguntas e procurar suas próprias respostas ... comparando suas descobertas com as das outras crianças ..." (KAMII, 1973, p.179).

Neste sentido, compreendemos o papel do Jogo como o de servir de meio através do qual a criança possa realizar, espontaneamente, diversas Aprendizagens.

O segundo princípio diz respeito à importância das interações sociais das crianças. O desenvolvimento intelectual supõe, para Piaget, "não somente a cooperação entre crianças e adultos como também a cooperação entre as crianças"; um conflito de opiniões entre crianças pode levá-las à conscientização da importância de se considerar diferentes pontos de vista. (KAMII, 1973, p.180). "As interações sociais entre as crianças geram conflitos ..." afirma ASSIS (1979, p.47). É nessas situações,

continua a autora, que o sujeito, ao perceber suas contradições , é obrigado a ultrapassar o pensamento egocêntrico.

Acreditamos que o Jogo propicia de forma espontânea essa cooperação e a descentração das crianças.

O terceiro princípio enuncia que deve ser dada "prioridade à ação intelectual baseada na experiência imediata mais do que na linguagem" (KAMII,1973, p.180).

Nem sempre a verbalização mostra o que foi aprendido pela criança. O Jogo pode muito bem ilustrar, através da ação direta, uma aprendizagem ativa. Como diz Piaget, "brincando livremente, as crianças aprendem a observar e a raciocinar ..."
(KAMII, 1973, p.182).

● O Jogo Infantil

O estudo mais significativo de PIAGET (1964) sobre o Jogo Infantil aparece em "A Formação do Símbolo na Criança", resultado da observação das atividades de seus próprios filhos. Analisando esses materiais, as relações entre o Jogo e o funcionamento intelectual ficam bem evidentes.

Segundo PIAGET (1964, p.115), há dois aspectos básicos na cognição: a acomodação (processo através do qual a criança modifica seu estágio mental em resposta a demandas externas) e a assimilação (processo pelo qual a criança incorpora elementos do mundo externo ao seu próprio esquema). Esses dois processos formam parte de todas as ações. Às vezes um predomina sobre o outro e outras vezes eles se encontram em "equilíbrio". Ações nas quais a assimilação tem primazia sobre a acomodação são descritas como Jogo. A adaptação inteligente acontece quando ocorre um equilíbrio entre os dois processos.

Piaget analisa, em sua obra, as sucessivas condutas que são características da gênese do Jogo e que se escalonam pelas três fases de desenvolvimento, descritas em nosso trabalho, no item O Desenvolvimento (p. 101).

Apresentamos a seguir uma descrição desenvolvida por Piaget a respeito do Jogo nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, sua classificação e sua explicação. Os jogos de regras, por constituírem a categoria que mais interessa ao nosso estudo, receberão uma deferência especial em nossa análise.

O nascimento do Jogo se dá, segundo PIAGET (1964, p.117), nas fases iniciais do desenvolvimento, quando "quase todos os comportamentos ... são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetam por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional".

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

Piaget distingue três tipos de estruturas que caracterizam o Jogo Infantil e dominam a classificação por ele proposta:

- o exercício;
- símbolo; e
- a regra.

De acordo com PIAGET (1964, p.144), os jogos de "construção" constituem a transição entre os três tipos e as condutas adaptadas.

- Jogos de Exercício

Têm como finalidade o próprio prazer do funcionamento. Caracterizam as fases II e V do desenvolvimento pré-verbal. Na criança a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações. (PIAGET, 1964, p.145)

Segundo PIAGET (1964, p.149), "até os 18 meses os esquemas sensorimotores adquiridos pela criança davam lugar a uma espécie de simples funcionamento por prazer". Esses exercícios lúdicos não são específicos dos dois primeiros anos de vida. reaparecem durante toda a infância. Quando o objetivo do jogo não dá mais lugar a qualquer aprendizagem, ele acaba por cansar. Assim que o indivíduo se desenvolve a partir do aparecimento da linguagem, o Jogo de exercício diminui.

Piaget distingue duas categorias:

- 1) Jogos de exercício sensorimotores
 - Jogos de exercício simples - Limitam-se a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário. Pertencem a essa categoria todos os Jogos sensorimotores das fases II a V, salvo os rituais lúdicos (puxar um barbante, fazer rolar um carrinho etc.).
 - Combinações sem finalidade - O indivíduo passa a construir novas combinações que são lúdicas desde o início. Geralmente acontecem quando em contato com um material novo ou destinado à diversão (boliche, bolas de gude, peteca) ou à construção (jogos educativos de planos, volumes, cubos etc.). Esses Jogos são instáveis. Entram aqui também os Jogos de destruição de objetos.
 - Combinações com finalidade (lúdica) - O Jogo de exercício transforma-se, nesse caso, de três maneiras:
 - . acompanha-se a imaginação representativa e volta ao Jogo simbólico;
 - . socializa-se - Jogo regulado;

conduz a adaptações reais e sai do domínio do Jogo para entrar no domínio da inteligência prática.

2) Jogos de exercício do pensamento

- Jogos de exercício simples - fazer perguntas pelo simples prazer de perguntar: "porquês".
- Combinações sem finalidade - relato sem coerência, desorganizado, pelo simples prazer de combinar palavras e conceitos.
- Combinações com finalidade - inventar pelo prazer e construir.

São exercícios instáveis: não há qualquer interesse pelo conteúdo do pensamento.

• Jogos Simbólicos

De acordo com PIAGET (1964, p.146), "O símbolo implica a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado) e uma representação fictícia" na medida em que implica a representação. Aparece durante o segundo ano de vida.

Os Jogos simbólicos, em sua maioria, são simultaneamente sensorimotores e simbólicos. As suas funções, diz Piaget (compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos), somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade.

O conteúdo é o objeto das atividades da criança e de sua vida afetiva que são evocadas e pensadas graças ao símbolo. "... o símbolo prolonga o exercício, como estrutura lúdica, e não constitui em si mesmo conteúdo ..." (PIAGET, 1964, p.156).

No Jogo simbólico a criança se interessa pelas realidades simbolizadas e o símbolo serve somente para evocá-las.

O esquema simbólico é, para PIAGET(1964, p.156), "a mais primitiva forma do símbolo lúdico: reprodução de um esquema sensorimotor fora do seu contexto e na ausência do seu objetivo habitual". Exemplo: conduta de fazer de conta que dorme.

"... Os esquemas simbólicos marcam a transição entre o Jogo de Exercício e o Jogo Simbólico ..." (PIAGET, 1964, p.157).

O símbolo ainda não está emancipado, enquanto instrumento do próprio pensamento. "É a conduta ou o esquema sensorimotor que fazem a vez de símbolos, e não tal objeto ou tal imagem particulares". (PIAGET, 1964, p.156)

A criança joga, não para aprender a lavar-se ou a dormir, mas para utilizar com liberdade seus poderes individuais, reproduzir suas ações para mostrá-las.

O segundo período do desenvolvimento da criança ocorre entre um ano e seis meses até os sete anos, aproximadamente. A partir do aparecimento da linguagem acontece um sucessivo aparecimento de uma série de formas novas de símbolos lúdicos. (PIAGET, 1964, p.158)

FASE I - De 1 ano e 6 meses aos 4 anos

- Tipo IA - "Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos". Pelas correspondências estabelecidas entre o eu e os outros, o sujeito atribui a outrem e às coisas o esquema que se tornou familiar.
- Tipo IB - "Projeção de esquemas de imitação em novos objetos". A criança imita outras pessoas (a arrumadeira que varre, o pai que telefona etc.). É Jogo e não imitação pura, pois em vez de imitar diretamente o modelo, a criança o faz através de objetos adequados que intervêm como simbolizantes. Há uma dissociação completa entre o simbolizante e o simbolizado.
- Tipo IIA - "A assimilação simples de um objeto a um outro". Escorre areia entre os dedos e diz que chove.

- Tipo IIB - "Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos" (Jogo de imitação) - imita um bebê, um gato etc..
- Tipo III - "Combinações simbólicas" (a partir de 3, 4 anos). Os tipos A, B, C, D são tipos de complexidade crescente.

Tipo IIIA - Combinações simples - Construção de cenas inteiras (com bonecas: vesti-las, dar comida etc.). São os Jogos mais interessantes "no domínio da construção simbólica intencional da criança. Situam-se entre a simples transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de serem imaginários sem modelo atributivo, no plano superior". PIAGET (1964, p.169)

O sujeito reproduz e prolonga o real "sendo o símbolo imaginativo um meio de expressão e de ampliação, nunca um fim em si". (PIAGET, 1964, p.170)

O elemento imitativo do Jogo é comparável aos desenhos dessa idade: cópia do real sem representação adequada. Quanto ao conteúdo e à própria vida da criança, o Jogo de imaginação reproduz todo o vivido por representações simbólicas.

Tipo IIIB - Combinações compensatórias. Imita a irmã chorando no meio de uma birra, um personagem que morre mas depois revive etc..

Reagir pelo Jogo contra um medo ou realizar pelo Jogo o que não se atrevia a fazer na realidade: a compensação torna-se catarse.

Tipo IIIC - Combinações liquidantes - "Na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode compensá-las ou aceitá-las." Neste caso "procura revivê-las mediante uma transposição simbólica. A situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas" (PIAGET, 1964, p. 172). (A criança se machuca e se consola projetando tudo na prima). Estas formas de Jogo que consistem em liquidar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente, mostram claramente a função do jogo simbólico: assimilar o real ao eu.

Tipo IIID - Combinações simbólicas antecipatórias - "Marca uma das formas extremas do simbolismo lúdico ... Trata-se de aceitar uma ordem ou um conselho, antecipando-se simbolicamente às conseqüências da desobediência ou da imprudência, no caso de recusa em acatá-las". (PIAGET, 1964, p.173)

Há uma assimilação lúdica com uma antecipação que funciona como uma representação adaptada.

FASE II - Dos 4 aos 7 anos

Os Jogos simbólicos começam declinando. Não diminuem em número ou intensidade afetiva, mas ao aproximar-se

mais do real, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica e parece mais uma simples representação imitativa da realidade, diz Piaget.

Características:

- Jogos de combinação simbólica ordenada - Ordem relativa das construções lúdicas. Há um relato espontâneo do Jogo, continuidade nas idéias durante o diálogo.
- Imitação exata do real e crescente preocupação de verossimilhança (casas, berços, mesas, desenhos etc.).

"Essas construções coordenam cada vez mais o exercício lúdico sensorimotor e intelectual com o próprio símbolo".
(PIAGET, 1964, p.176)

- Início do simbolismo coletivo: diferenciação e ajustamento de papéis. "A seqüência nas idéias deriva dos progressos na socialização ... É interessante notar esse círculo de aquisições sociais e mentais no domínio do simbolismo lúdico, tal como se pode assinalá-lo incessantemente no da representação adaptada". (PIAGET, 1964, p.179)

Há passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade. No que diz respeito ao simbolismo lúdico, todo o progresso da socialização culmina na sua transformação, no sentido da imitação objetiva do real.

FASE III - Dos 7 - 8 anos aos 11 - 12 anos

Caracteriza-se pelo declínio evidente do simbolismo em proveito dos Jogos de regras, "das construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais próximas do trabalho seguido e adaptado ... A criança de 7 anos abandona o Jogo egocêntrico em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores" (Jogo de bolinha). (PIAGET, 1964, p.180)

Em relação aos Jogos simbólicos coletivos observa-se (dos 7 aos 11 - 12 anos) "uma coordenação cada vez mais estreita de papéis e um total florescimento da socialização" ... (PIAGET, 1964, p.180)

Desenvolvimento das construções, trabalhos manuais, desenhos cada vez melhor adaptados ao real são características que marcam o final do simbolismo lúdico.

• Os Jogos de Regras

A regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo: a sua violação representa uma falta. Há Jogos regulados comuns a crianças e a adultos. Há muitos transmitidos de geração a geração, especificamente infantis. Os Jogos de regras podem conter exercício sensorimotor (Jogo de bolinhas) ou imaginação simbólica (advinhações ou charadas). Apresentam a regra como elemento novo que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas.

Os Jogos de construção ou de criação não caracterizam uma fase entre as outras: assinalam uma transformação interna na noção de símbolo. Ocupam no segundo e no terceiro nível uma posição entre o Jogo e o trabalho inteligente, ou entre o Jogo e a imitação.

O Jogo de regras se constitui no decorrer da fase II (4 a 7 anos) e sobretudo na fase III (7 a 11 anos).

No adulto, o Jogo de regras subsiste e se desenvolve durante toda a sua vida por ser a "atividade lúdica do ser socializado ... A regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas regras sociais se constituem". (PIAGET, 1964, p.182)

"O indivíduo somente se impõe regras por analogia com as que recebeu." (PIAGET, 1964, P.183)

Há duas espécies de regras:

- as transmitidas: "Jogos de regras que se tornam 'institucionais', no sentido de realidades sociais que se impõem por pressão de sucessivas gerações" (bolas de gude). Supõem a ação dos mais velhos sobre os mais novos. (PIAGET, 1964, p.183);
- as espontâneas: "Jogos de regras de natureza contratual e momentânea". Vêm da socialização dos Jogos de exercícios simples ou dos Jogos simbólicos, e de uma socialização que

comporta tanto relações entre mais novos e mais velhos, quanto relações entre crianças de uma mesma geração. (PIAGET, 1964, p.184)

Os Jogos de regras são, na definição de Piaget, combinações sensorimotoras (corridas, Jogo de bolinhas, de bola etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição dos indivíduos e regulamentados ou por um código transmitido de geração em geração, ou por acordos momentâneos.

Os Jogos de regras podem ter origem:

- em costumes adultos que caíram em desuso (de origem mágico-religiosa);
- em Jogos de exercício sensorimotores que se tornaram coletivos;
- em Jogos simbólicos que passaram a coletivos esvaziando-se do seu simbolismo." (PIAGET, 1964, p.184)

A EXPLICAÇÃO DO JOGO

Piaget tenta achar uma interpretação dos Jogos no conjunto do contexto do pensamento da criança.

Ele distingue os seguintes critérios do Jogo.

- encontra sua finalidade em si mesmo; todo Jogo é "interessado"; se preocupa com o resultado da sua atividade;
- é uma atividade espontânea;
- é uma atividade que dá prazer mas deve-se conceber essa busca de prazer como subordinada à assimilação do real ao eu; o prazer lúdico seria a expressão afetiva dessa assimilação;
- tem uma relativa falta de organização;
- caracteriza-se por um comportamento livre de conflito. o Jogo ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação;
- é uma atividade que envolve supramotivação (motivação intensa); o Jogo começaria com a intervenção de motivos não contidos na ação inicial. (PIAGET, 1964, pp.188-193)

PIAGET (1964, p.207) ressalta o aparecimento da acomodação e da assimilação em todas as fases do desenvolvimento, sempre complementando-se no seu equilíbrio crescente. Assim, distingue o Jogo como sendo "a expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, ao nível do

pensamento operatório ou racional ... O Jogo constitui o pólo extremo da assimilação do real ao eu". (PIAGET, 1964, p.207)

No Jogo de exercício, prima a assimilação. No Jogo simbólico, a assimilação antecede à acomodação. No Jogo de regras há um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu e a vida social: o Jogo de regras marca o enfraquecimento do Jogo infantil, na medida em que o indivíduo se socializa.

O Jogo e o Processo de Assimilação

Na concepção de PIAGET (1964), os atos de brincar caracterizam-se pela "primazia da assimilação sobre a acomodação", quando a criança incorpora elementos do mundo externo no seu próprio esquema, distorcendo a "realidade objetiva".

Na "Epistemologia Genética", PIAGET (1973) separa claramente duas formas de pensamento: o aspecto figurativo (percepção, imitação e imaginação mental - imitação de estados estáticos) e o aspecto operativo (tem a ver com transformações de um estado em outro).

As atividades figurativas são aquelas que tentam representar a realidade tal como aparece, sem transformá-la.

Chamam-se operatórias as atividades do sujeito, que tentam transformar a realidade. Segundo PIAGET (1975, p.93), esta forma de pensamento se dá através de signos ("significados diferenciados de seus significantes, mais ou menos 'arbitrários'").

o signo é social"), em oposição aos símbolos ("significados diferenciados de seus significantes que conservam certa semelhança com estes". Pode ter uma origem puramente individual, como em jogos simbólicos ou em sonhos). Os símbolos não têm nenhum papel no desenvolvimento cognitivo depois da primeira infância.

Piaget interessou-se sobretudo pela análise do desenvolvimento do conhecimento de objetos no mundo físico. Este conhecimento adquire-se no processo de interação do indivíduo com o meio.

Os Jogos de Regras na Perspectiva de Piaget

Na obra "O julgamento moral na criança", PIAGET (1932) analisa especificamente o Jogo de Regras. Seu principal objetivo é compreender a moral na criança. Apesar de diferir do nosso objetivo, as colocações e análises feitas por Piaget serviram para a nossa análise pessoal no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

Para PIAGET (1932, p.11), os Jogos constituem sistemas complexos de regras; as regras morais foram recebidas pelas gerações anteriores de adultos, enquanto os Jogos sociais comportam regras elaboradas pelas crianças. Na transmissão das regras do Jogo de bolinhas, por exemplo, as crianças são primeiro influenciadas pelos seus pais. Já nas instituições lúdicas há realidades espontâneas e ricos ensinamentos.

No que concerne às regras, há dois fenômenos.

- sua prática; e
- sua consciência.

PIAGET (1932, p.13) dá algumas noções sobre o conteúdo das regras do Jogo.

- As regras do Jogo de bolinhas

Deve ser notado que.

- entre crianças de uma mesma geração, de um mesmo espaço, há sempre inúmeras maneiras de jogar bolinha;
- um mesmo Jogo varia muito segundo o local e o tempo; há variações de um bairro a outro, de uma escola a outra, de uma geração para a outra;
- um mesmo Jogo praticado num mesmo pátio escolar comporta certas regras diferentes.

O Jogo de bolinhas comporta uma linguagem toda especial. Consiste em colocar algumas bolinhas num quadrado, para depois pegá-las, deslocando-as por meio de uma bola especial, maior que as demais. Esse esquema tão simples comporta uma série de complicações. (PIAGET, 1932, p.17)

O Jogo e a Regra Moral Segundo Piaget

A seguir faremos uma síntese do interrogatório e dos resultados obtidos por Piaget na análise por ele realizada, no sentido de extrair do Jogo de bolinhas as regras morais que possam estar nele inseridas.

As regras do Jogo de bolinhas descritas por PIAGET (1932, p.21) "constituem numa realidade social bem caracterizada, ou seja, uma realidade independente dos indivíduos transmitindo-se de geração em geração como um idioma".

Para Piaget, interessa saber:

- como os indivíduos se adaptam a essas regras em função da idade e do desenvolvimento mental;
- a consciência que esses indivíduos têm das regras.

Resultados obtidos:

- Do ponto de vista da prática das regras:
 - Primeiro estágio: motor e individual (0 a 2 anos)
 - Segundo estágio: egocêntrico (2 a 5 anos). A criança joga seja sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, sem procurar vencê-los. Cada criança joga sozinha, mesmo quando juntas, sem cuidar da codificação das regras.

- Terceiro estágio: cooperação (7 - 8 anos). Cada jogador procura vencer seus vizinhos: aparece a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. As informações dadas sobre as regras do Jogo são diferentes e contraditórias.
- Quarto estágio: codificação das regras (11 - 12 anos). As partidas são regulamentadas minuciosamente, até nos pormenores do procedimento, como também o código das regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade.

Do nosso ponto de vista pessoal, desenvolvem-se também nesta fase a criatividade e o senso crítico, através da troca de idéias e de discussões.

PIAGET (1932, pp.23-24) destaca que, apesar da distinção por ele feita em graus de idade e em estágios, há, na verdade, "uma continuidade ininterrupta".

● Do ponto de vista da consciência das regras:

- Primeiro estágio (no início do estágio egocêntrico): a regra ainda não é coercitiva. É suportada a título de exemplo interessante.

- Segundo estágio (no decorrer da fase egocêntrica para terminar na metade do estágio de cooperação): a regra é considerada sagrada e intangível. Modificação = Transgressão.
- Terceiro estágio (fim do estágio da cooperação e estágio da codificação de regras). a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, permitindo-se transformá-la desde que haja um consenso geral.

Do nosso ponto de vista, esta é a fase de maior autonomia e a tomada de decisões permite o desenvolvimento do raciocínio através das diferentes posturas.

A regra coletiva é, no começo, exterior ao indivíduo e sagrada. Pouco a pouco vai se interiorizando, resultando no livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma.

PIAGET (1932, p.26) analisa, a seguir, a prática da regra nos dois primeiros estágios. Não faremos aqui a síntese, por não interessar ao nosso estudo.

- Para PIAGET (1932, pp.36-44), a prática de regra nos terceiro e quarto estágios dá-se da seguinte maneira:

Aos 7, 8 anos desenvolve-se um entendimento mútuo no domínio do Jogo. Procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros, observando as regras comuns. O divertimento específico do Jogo torna-se social.

Um jogo de bolinhas será formado por atos equivalentes àquilo que constitui uma discussão.

No terceiro estágio (7 a 10 anos), as crianças não conhecem as regras em seus pormenores. Há crescente interesse pelo Jogo. As crianças conseguem se entender, na hora de jogar, imitando ou deixando de lado os pontos que poderiam dar lugar à dúvida; se estabelece uma real cooperação e a partida é regulamentada através de leis. Há interesse social e disputa.

No quarto estágio, as crianças conhecem a fundo seu código e gostam de discussões jurídicas, profundas ou relativas a simples procedimentos. Não só procuram cooperar mas têm um prazer particular em prover todos os casos possíveis e codificá-los. As regras neste estágio são muito complexas.

Não analisaremos a consciência da regra nos dois primeiros estágios por ser esta uma faixa que foge ao nosso objeto de estudo.

- Quanto à consciência da regra no terceiro estágio, PIAGET (1932, p.56) assim a descreve:

A regra do Jogo se apresenta como o resultado de uma livre decisão e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida:

- a criança aceita que se mudem as regras;
- as regras deixam de ser consideradas eternas,
- as origens do Jogo e as regras podem ser mudadas aos poucos.

Há a união da cooperação e da autonomia:

- consciência da regra;
- consciência da razão de ser das leis.

- O Jogo do "Pique"

PIAGET (1932, p.67) assim descreve este Jogo. "No Jogo de Pique (forma primitiva do esconde-esconde), a menina que pega fica num lugar chamado 'pique' (o lugar em que se 'bate') e as outras vão-se esconder uma vez dado o sinal; a menina que pega se põe à procura das outras, enquanto estas se esforçam para bater no pique, antes de se deixarem pegar. Aquela que for alcançada ficará no pique na partida seguinte. Quanto à menina

que fica no pique, durante a primeira partida, é sorteada por meio de fórmulas rituais ..."

Piaget distingue dois estágios.

- Egocentrismo - A criança imita hábitos regulamentados das crianças mais velhas sem haver competição nem controle mútuo quanto à observância das regras.
- Cooperação (6 - 7 anos em diante) - A criança começa a observar as regras. Importa vencer as colegas fazendo exatamente como elas: controle mútuo na prática das leis e respeito efetivo pelas obrigações.

B) Os Jogos em Grupo na Perspectiva de Kamii e Devries

KAMII & DEVRIES (1980, p.2) definem, em primeiro lugar, o que consideram serem Jogos em grupo: "São aqueles nos quais as crianças brincam juntas segundo regras convencionais" (...) "Essas regras arbitrárias são fixadas por convenção e consenso (...). Os papéis de cada um são independentes, pois um não pode existir sem o outro; são opostos pois um tem que prever o que o outro vai fazer, o que implica na possibilidade de usar estratégia; são colaboradores, pois o Jogo não pode acontecer sem um mútuo acordo dos jogadores nas regras e uma cooperação, seguindo-as e aceitando suas conseqüências".

As autoras levantam três critérios para analisar a utilidade educacional de um Jogo em grupo (KAMII, 1980, p.3):

- o Jogo deve sugerir alguma coisa interessante e desafiante para as crianças resolverem o que fazer. "O valor do conteúdo de um jogo deve ser considerado em relação aos níveis de desenvolvimento das crianças".

Kamii e Devries acreditam que um Jogo espontâneo motiva mais a criança do que um Jogo proposto pelo professor (no item O Jogo Espontâneo e o Jogo Dirigido, p.163, desenvolvemos as nossas idéias a este respeito);

- um bom Jogo em grupo deve oferecer a possibilidade de a criança avaliar os resultados das suas ações.

Se é o adulto que impõe a sua própria avaliação como uma verdade, a criança se tornará muito dependente do adulto e inseguro da sua própria habilidade de tomar decisões (KAMII, 1980, p.7);

- a participação de todas as crianças durante um Jogo é fundamental, pois a participação ativa é "uma atividade mental e um sentimento de envolvimento do ponto de vista da criança ..." (KAMII, 1980, p.8). A possibilidade de atividade mental está intimamente relacionada com a possibilidade de atividade física.

O contexto do Jogo deve ser estimulante para a atividade mental da criança e segundo suas capacidades, para a cooperação.

O VALOR DOS JOGOS EM GRUPO

As autoras acreditam que o Jogo não é somente um divertimento ou uma recreação. Não é necessário provar, afirmam, que os Jogos em grupo são uma atividade natural e que satisfazem a atividade humana; o que é necessário é justificar seu uso dentro da sala de aula. Elas afirmam que as crianças muitas vezes aprendem mais através dos Jogos em grupo do que através de lições e exercícios (KAMII, 1980, p.22).

O desenvolvimento social das crianças é vital num programa piagetiano, pois, segundo Piaget, as interações sociais são indispensáveis, tanto para o desenvolvimento moral quanto para o desenvolvimento cognitivo nas crianças, afirmam KAMII & DEVRIES. As crianças, prosseguem, "não somente se desenvolvem social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente, através dos Jogos de regras. Os Jogos constituem um conteúdo natural no qual as crianças são motivadas a cooperar para fazer as regras" (KAMII, 1980, p.27).

A seguir, as autoras desenvolvem estas idéias (KAMII, 1980, pp.27-28):

- Se o professor propõe regras, dizem, em vez de impô-las, a criança terá possibilidade de elaborá-las, o que envolve tomar decisões, que é uma atividade política. A criança se desenvolve social e politicamente, se envolvendo numa legislação.
- Participando da elaboração das leis, as crianças têm oportunidade de terem resultados morais, que envolvem questões sobre o certo e o errado. Os Jogos em grupo dão inúmeras oportunidades para se elaborarem regras, ver seus efeitos, modificando-os e comparando o que acontece.
- Trocando idéias para chegar a um acordo sobre as regras, as crianças devem descentrar e coordenar pontos de vista (processo cognitivo que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico): há cognição.
- A responsabilidade de fazer cumprir as regras motiva o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer o que se pensa honestamente. Essa responsabilidade levanta também a invenção de sanções, soluções pelas quais as crianças tornam-se mais inventivas.
- Julgar que regra se deve aplicar a qual situação, é uma forma de desenvolver a inteligência.
- O aspecto emocional também faz parte da autonomia. Em conflitos que envolvem regras, se o professor intervém de forma a fomentar o desenvolvimento da autonomia, "contribui

também ao desenvolvimento de um forte senso de si mesmo na criança".

- Ao mesmo tempo em que os Jogos em grupo envolvem regras, eles possuem a vantagem de envolverem ações físicas que motivam as crianças a serem mentalmente ativas.

Os Jogos foram categorizados pelas autoras em termos das ações das crianças, como: apontar, perseguir, esconder-se e adivinhar (KAMII, 1980, pp.30-31). "Cada tipo de ação motiva um tipo de pensamento um pouco diferente, mas todos os Jogos em grupo estimulam ações mentais envolvendo ações físicas". Por exemplo:

- nos Jogos de apontar, a criança pode relacionar a variação da sua ação e da relação do objeto,
- nos Jogos de esconde-esconde, quem se esconde pode tentar pensar lugares inteligentes para se esconder e ser encontrado com mais dificuldade.

Kamii e Devries fazem um paralelo entre o Jogo e as lições e exercícios, afirmando que num Jogo as crianças são mais ativas mentalmente do que num exercício (KAMII, 1980, p.32). Elas acreditam que os Jogos são, fora da sala de aula, "uma atividade satisfatória e são dignos de serem levados para dentro da sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento natural das crianças" (KAMII, 1980, p.33).

TIPOS DE JOGO EM GRUPO

A teoria de Piaget oferece, segundo Kamii e Devries, um instrumento para analisar os jogos em grupo como um tipo de atividade bom para o desenvolvimento social e intelectual nas crianças.

As autoras dão exemplos de oito tipos de jogos e seu valor educacional (KAMII, 1980, p.35). Nesta categorização, elas foram influenciadas pela ênfase dada por Piaget ao papel da ação e sua insistência em que a ação física e a ação mental estão intimamente relacionadas. As categorias são definidas a partir do que a criança faz:

- Jogos de apontar;
- Corridas;
- Jogos de perseguição;
- Jogo das escondidas;
- Jogos de adivinhação;
- Jogos que envolvem comandos verbais (Jogos que incluem vários tipos de ações);
- Jogos de baralho (Jogos sentados, com materiais especiais);
- Jogos com tabuleiro (Jogos sentados, com materiais especiais).

Estes oito tipos de Jogos podem também ser divididos em duas formas gerais (KAMII, 1980, p.36):

- Jogos de papéis paralelos: todos os jogadores fazem a mesma coisa (exemplo: corridas ou jogos de apontar);

- Jogos de papéis complementares: os jogadores fazem coisas diferentes, complementares (exemplo: Jogos de perseguição, Jogo de esconde-esconde, Jogos de adivinhação e Jogos com comandos verbais).

A seguir as autoras realizam uma análise pormenorizada de cada tipo de Jogo, apontando o seu valor cognitivo (KAMII, 1980, p.36):

- Jogos de apontar - neste tipo de Jogo, os jogadores apontam objetos a um alvo. A maioria destes Jogos envolve conhecimento de como os objetos se mexem quando se age sobre eles. As ações encontradas nestes Jogos são:
 - acertar objetos - a criança deve calcular como segura o objeto para maximizar as chances de acertá-lo na garrafa;
 - atirar objetos - a criança deve calcular a direção do tiro e o tanto de força necessária para alcançar o alvo;
 - empurrar, rolar, bater com o pé;
 - apontar com os olhos vendados.

Este Jogos são bons para estabelecer relações espaciais.

- **Corridas** - nas corridas simples os jogadores começam ao mesmo tempo e correm o mais rápido possível em direção a um alvo; o primeiro a chegar é o ganhador. Os jogadores correm, em caminhos paralelos; neste tipo de corrida entram também:

- aqueles que envolvem várias tarefas (Corrida com colher);
- corridas nas quais pode variar a latitude espacial e temporal (Dança das cadeiras);
- corridas nas quais a mesma ação é repetida várias vezes. (Envolve equipes.)

Estes Jogos dão oportunidades de comparar, ordenar a chegada das pessoas no tempo, utilizar determinados termos (primeiro, segundo, terceiro etc., rápido, mais rápido, o mais rápido ...). As corridas também desenvolvem a coordenação motora e a construção de conhecimento lógico-matemático; dão oportunidade de coordenar ações.

- **Jogos de perseguição** - são Jogos de papéis complementares nos quais uma criança corre para pegar outra e a outra corre para evitar ser pega. Estes Jogos podem ser agrupados de acordo com o que os jogadores fazem:

- o pegador tenta pegar uma criança e as outras fogem;

- o pegador escolhe aquele que vai persegui-lo e os outros esperam a escolha sentados (pato, ganso, lenço-atrás);
- o pegador tenta pegar uma criança específica e as outras tentam impedi-lo (Gato e rato).

Este tipo de Jogo estimula a descentração. Todos os Jogos de papéis complementares compreendem, segundo as autoras (KAMII, 1980), um esquema classificatório no qual uma pessoa tenta fazer alguma coisa e as outras tentam produzir o efeito oposto. Estes Jogos estimulam também a imaginação e dão a oportunidade de desenvolver o raciocínio espacial.

Nestes Jogos as crianças cometem alguns erros (como correr no sentido contrário), o que mostra quantas decisões elas devem tomar num Jogo simples: cada decisão requer um ato de pensar ou de relacionar coisas e decidir o que fazer com elas.

É também necessária a colaboração de todos os jogadores nestes jogos: coordenar esforços para alcançar o objetivo.

- Jogo das escondidas - esconde-se uma pessoa ou um objeto num lugar onde aquele que procura provavelmente não pensará (Esconde-esconde; Passa-anel).

Este tipo de Jogo estimula, segundo as autoras, a descentração e leva a pensar tanto àquele que se esconde, quanto àquele que procura.

No Jogo das escondidas pode-se também pensar nas relações espaciais e de tamanho.

- Jogos de adivinhação - as crianças não podem ver o objeto e devem construí-lo mentalmente: por indícios táteis, por indícios dos outros; por indícios visuais; por indiretas verbais.

Na análise de Kamii e Devries, estes Jogos dão oportunidades àquele que adivinha de fazer inferências que levem à informação disponível.

Dependendo do tipo de Jogo são aguçados o senso do tato, o raciocínio espacial; eles dão oportunidade para a descentração.

- Jogos que envolvem comandos verbais - os comandos podem ser simples e diretos, mas sempre envolvem desafios para aquele que os segue (por exemplo: pensar rápido). Estes Jogos estimulam o desenvolvimento da linguagem. Há um estímulo à descentração e é também uma oportunidade para a cooperação.
- Jogos que incluem vários tipos de ações (exemplo: Amarelinha) - este Jogo poderia ter sido incluso na primeira categoria, por ser um Jogo de apontar, mas ele é mais do que isso:

- é um Jogo de papéis paralelos que estimula as comparações;

- as comparações feitas pelas crianças estimulam o registro (já que as crianças não brincam todas ao mesmo tempo);
 - mede-se a força necessária para acertar um objeto;
 - as regras são complicadas e as crianças estruturam suas ações de várias formas.
- **Jogos de baralho** - nestes Jogos a criança.
- reconhece certos baralhos;
 - faz séries de 2, 3 ou 4 similares ou idênticas (Dominó, "Rummy");
 - arruma as cartas pela ordem;
 - julga qual carta tem mais;
 - junta dois baralhos pelo número ou Jogo;
 - faz seqüências de três ou mais, ou séries de três ou quatro ("Rummy");
 - soma e divide.

● **Jogos com tabuleiro:**

- Há Jogos nos quais as crianças mexem suas marcas num dado percurso (Ludo). Dependem, em parte, da sorte e da estratégia. São bons para a criança aprender a contar;
- Há Jogos nos quais as crianças tentam completar espaços de uma certa forma: Bingo (tenta seguir um certo modelo); Loto (o objetivo é cobrir toda a superfície, desenvolve a estrutura espacial e lógico-matemática); Jogo da Velha (jogo de papéis complementares que estimula a descentração).
- Há Jogos nos quais as crianças tentam colecionar algumas peças.
- Há Jogos nos quais as crianças mexem peças por caminhos diferentes (Xadrez: jogo de estratégia).

CONSIDERAÇÕES

A classificação proposta por Kamii e Devries foi escolhida por nós, num primeiro momento, para servir como "guia" para nossa própria classificação dos Jogos Tradicionais. Mas, realizando uma análise mais apurada das categorias levantadas pelas autoras, observamos que:

- Na análise da estrutura de um Jogo destacam-se:

- um esquema tempo x espaço	}	O Jogo
- uma relação meios-fins		organizado
- um ou mais objetos		em um
- as ações do sujeito - físicas(ações)		conjunto
e/ou		de regras
- mentais(operações)		

Kamii, na sua classificação, distingue somente o tipo de ação do sujeito.

- Dentro dos oito tipos de Jogos propostos pelas autoras há alguns que não se encaixam nessas classificações, como elas mesmas reconhecem (a Amarelinha, por exemplo). As autoras afirmam que é dada ênfase ao papel da ação da criança, a partir da qual é elaborada a classificação. Esse critério permanece, na verdade nos cinco primeiros tipos enunciados (v.pp.145); já o sexto tipo (Jogos que envolvem comandos verbais) é um tipo que poderia entrar também nos anteriores; nos sétimo e oitavo tipos (Jogos de baralho e Jogos de tabuleiro) muda o critério utilizado pelas autoras. objeto (ou material do Jogo) substitui a ação do sujeito. Essa contradição e a indefinição de Jogos que incluem vários tipos de ações dificultam a inserção de alguns Jogos, o que torna as categorias imprecisas.

Na tarefa de tentar classificar os Jogos Tradicionais, não conseguimos enquadrar alguns deles, como: pular corda, rodar pião, pular elástico etc..

Acreditamos que o trabalho das autoras no sentido de mostrar a importância dos Jogos em grupo para o desenvolvimento infantil é muito sério e apurado e é partindo dessa análise, mas deixando as categorias de lado, que construímos um instrumento para a análise dos Jogos Tradicionais de Regras (v. p. 171) Dentre eles, podemos distinguir claramente.

- os Jogos que exigem uma maior atividade física (exemplo: esconde-esconde, barra-manteiga, pega-pega etc.);
- os Jogos que exigem maior atividade mental (exemplo: dominó, jogos de cartas etc.).

Por sua vez, nos Jogos de Regras, distinguimos:

- Jogos com regras mais minuciosas e numerosas (jogo das pedrinhas, bolinha de gude etc.);
- Jogos com regras menos detalhadas e mais reduzidas (pega ladrão, esconde-esconde etc.).

Feitas estas colocações, apresentamos no Capítulo VI Resultados, sugestões para a análise dos Jogos (v.p. 169).

C) Concepções da Psicologia Russa: Jogo, Aprendizagem e Desenvolvimento

LEV VIGOTSKII, o psicólogo russo, apresenta uma análise do Jogo, a qual será objeto de estudo neste capítulo.

VIGOTSKII (1988), como admirador e crítico dos trabalhos de Piaget, questiona especificamente a visão piagetiana de que a seqüência do desenvolvimento da fala avança desde o pensamento autístico não-verbal, através do pensamento egocêntrico e a fala, até a fala socializada e o desenvolvimento lógico. Em vez disso Vigotskii propôs que a função primária da fala fosse a comunicação, tornando a primeira fala da criança, necessariamente, social ou "socializada". Ele sugeriu que a fala egocêntrica e inata seguia essa primeira forma de comunicação social e também que a fala inata servia tanto ao pensamento autístico quanto ao lógico. Sutton-Smith amplia este argumento para a visão piagetiana do Jogo, sugerindo que "o Jogo Infantil não fornece caminhos para a adaptação inteligente, mas se torna diferenciado de várias formas".

VIGOTSKII (1984) propõe, no artigo sobre "O papel do brinquedo no desenvolvimento", sua própria teoria do Jogo e da Aprendizagem. Aqui ele reage ao que considera ser a "terrível intelectualização do Jogo" onde a criança é vista como um algebrista sem sucesso que ainda não pode escrever as palavras no papel, mas as representa pelas ações. Vigotskii, ao contrário desta visão, defende que as necessidades, incentivos e motivos da criança devem ser levados em conta pelos teóricos do Jogo. Ele

acredita que o Jogo "é essencialmente desejo satisfeito" originado dos "desejos insatisfeitos" da criança, que se tornam afetos generalizados (Freud). O Jogo deve também se distinguir das outras formas de atividade da criança e VIGOTSKII (1984, p.107) sugere que uma característica importante é o fato de que no Jogo uma situação imaginária é criada pela criança (isto é verdade tanto na brincadeira sociodramática como também nos Jogos).

Outra característica acentuada é a natureza de regras da Brincadeira: Vigotskii afirma que "não existe brinquedo sem regras". A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um Jogo com regras formais estabelecidas "a priori". Essas regras não precisam ser explicitadas, como é o caso dos Jogos. Para ilustrar esta característica, Vigotskii comenta um incidente no qual duas irmãs de cinco e sete anos resolvem "brincar de serem irmãs", o que é, na verdade, a "realidade" do seu relacionamento. Mas quando elas "brincam de irmãs" há uma diferença. "O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo" (VIGOTSKII, 1984, p.108)

O Jogo é muito importante no desenvolvimento da criança porque, segundo Vigotskii, a liberta de situações constrangedoras. No Jogo, as coisas e as ações não são o que aparentam ser e em situações imaginárias a criança começa a agir independentemente do que ela vê e começa a ser orientada pelo significado da situação. O Jogo da criança pré-escolar, porém, permite-lhe descobrir que "as ações originam-se das idéias mais

do que das coisas". Quando isto acontece, a estrutura psicológica da criança com a realidade altera-se radicalmente. Vigotskii representou essa nova estrutura como uma fração: "significado"/"objeto". Aqui o aspecto semântico - o significado da palavra, da coisa - domina e determina o comportamento da criança. (VIGOTSKII, 1984, p.114)

O Jogo liberta também a criança de ações que devem ser completadas, não pela ação em si mesma, mas pelo significado que esta carrega. Quando a criança faz de conta que está andando a cavalo, o significado domina a ação e isto pode também ser representado com a fórmula: "significado"/"ação". Este processo dá à criança uma "nova forma de desejos", segundo Vigotskii. Segundo ele, o Jogo é o "nível mais alto do desenvolvimento pré-escolar e é através do Jogo que a criança move-se cedo ou pula além do nível do comportamento normal". Vigotskii acredita que o Jogo é crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto acontece porque novos relacionamentos são criados no Jogo entre significados e objetos e ações.

No que diz respeito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento intelectual na idade escolar, VIGOTSKII (1988, p.109) acrescenta sua própria teoria, segundo a qual "a Aprendizagem começa muito antes da Aprendizagem Escolar".

Toda a Aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, o que não implica uma continuidade direta entre as duas etapas do Desenvolvimento aritmético da criança.

Apresentam-se dois problemas.

- compreender a relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento em geral,
- compreender as características específicas desta inter-relação na idade escolar.

É uma comprovação empírica que a Aprendizagem deve ser coerente com o nível de Desenvolvimento da criança. Existe uma relação entre determinado nível de Desenvolvimento e a capacidade potencial de Aprendizagem. Para defini-la, deve-se determinar dois níveis de Desenvolvimento nas crianças:

- Nível de Desenvolvimento Efetivo da Criança (das funções psíquicas). Quando se estabelece a idade mental da criança através de testes, referimo-nos a este nível (mas não indica completamente o estado de Desenvolvimento da criança).
- Nível de Desenvolvimento Potencial - define-se pela diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente.

Zona de Desenvolvimento Potencial: o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos. Com este método podemos medir o processo de Desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação já produzidos, assim como os

processos que estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKII, 1988, pp.111-112)

Essa teoria origina a fórmula de que o "único bom ensino é o que se adianta ao Desenvolvimento".

VIGOTSKII (1988, p.114) enuncia a Lei fundamental deste Desenvolvimento: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes durante o Desenvolvimento da criança. A primeira, nas atividades coletivas, sociais (como funções interpsíquicas); a segunda, nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento da criança (como funções intrapsíquicas). Exemplo: a linguagem.

Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há discussão entre crianças e depois o pensamento apresenta-se como atividade interna.

Piaget demonstrou que a cooperação favorece o Desenvolvimento do sentido moral na criança. A capacidade da criança para controlar seu próprio comportamento surge antes de tudo no Jogo coletivo e depois se desenvolve como força interna e controle voluntário do comportamento.

A característica essencial da Aprendizagem, diz Vigotskii, é que engendra a área de Desenvolvimento potencial: faz nascer, estimula e ativa na criança processos internos de Desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que são

absorvidos pelo curso do Desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Uma correta organização da Aprendizagem da criança conduz ao Desenvolvimento mental. A Aprendizagem é fonte do Desenvolvimento (Zona de Desenvolvimento Potencial).

A Aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de Desenvolvimento. "O processo de Desenvolvimento não coincide com o da Aprendizagem, o processo de Desenvolvimento segue o da Aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial" (VIGOTSKII, 1988, p.116).

EL'KONIN⁷ - pesquisou o Jogo simbólico de crianças russas e ressaltou a influência dos adultos na inspiração das transformações do Jogo Infantil. Na sua análise das funções simbólicas no Jogo, os pesquisadores russos, seguindo a linha de Vigotskii, destacaram a importância dessa atividade para o desenvolvimento do pensamento abstrato. O Jogo é importante sob este aspecto, pois nessas simbolizações acontece a "emancipação da palavra da coisa" e o Jogo se torna "um significado poderoso da penetração da criança na realidade". (SCHWARTZMAN, 1978, p.275)

Obs.: Apesar de não utilizarmos as idéias destes dois autores, acreditamos ser fundamental a colocação das mesmas por se enquadrarem, como Piaget, numa linha cognitivista.

⁷. EL'KONIN, Symbolics and its functions in the play of children", in: Child's Play, New York, 1971.

D) Autores da Linha Estruturalista

SCHWARTZMAN (1978, pp.275-277) destaca no seu estudo as contribuições dos autores mencionados a seguir:

SUTTON-SMITH - propôs também uma visão do Jogo que corresponde à primeira categoria de teorias enunciada por Schwartzman. Em "The Role of Play in Cognitive Development"⁶ ele sugere que a adoção pelas crianças da atitude "como se" ilustra sua habilidade para conservar identidades imaginárias ainda na presença de estímulos contrários. Porém, segundo Piaget, até os 5-7 anos a criança não pode conservar identidades de classes de números, quantidade e espaço. Se a atitude "como se" do Jogo é vista como uma característica representativa, Sutton-Smith sugere que a habilidade de utilizar essas características no Jogo talvez facilite a adoção de categorias representativas numa idade posterior. Segundo Vigotskii, esse é um exemplo de como o Jogo funciona como "o nível mais alto do desenvolvimento pré-escolar".

SUSAN ISAACS⁷ - psicóloga e educadora inglesa, também tem uma visão similar acerca da relação Jogo-Aprendizagem. Seus excelentes trabalhos conseguem integrar o estudo do cognitivo com o afetivo (desenvolvimento social e intelectual). Baseando-se nas observações realizadas com crianças pequenas numa escola em Cambridge, entre 1924 e 1927, ela sustenta que essas crianças, quando observadas em atividade de Jogo e de trabalho na

⁶ B.SUTTON-SMITH, "The Role of Play in Cognitive Development" in: Young Children, 1967, p.22.

⁷ S.ISAACS, "Intellectual Growth in Young Children", in: Social Development in Young Children.

escola, apresentam formas de pensamento mais sofisticadas do que aquelas que Piaget constatou nas suas entrevistas.

Isaacs sugere que o Jogo é, simultaneamente, expressão das ansiedades das crianças (visão psicanalítica) e serve também como um veículo para a Aprendizagem. Sua visão do "Jogo como educação" acentua a importância do Jogo para o desenvolvimento de atividades manuais e também do crescimento na descoberta, raciocínio e pensamento. O Jogo de faz-de-conta é crucial, pois é onde as crianças passam pelo primeiro degrau para a emancipação de significados do aqui e agora de uma situação concreta, que torna possível a "consciência do como se", visão similar à de Vigotskii, El'Konin e Sutton-Smith.

JERÔME BRUNER^{1*} - estudos relativos aos Jogos e à Aprendizagem. Num estudo de "Peek-a-boo" ele sugere que as crianças pequenas mostram uma variedade de habilidades cognitivas e pronto tornam-se muito sensíveis às "regras do Jogo". Essas regras são aprendidas de uma forma geral com papéis designados, como a permissão de substituir móveis etc..

SILVA, BRUNER e GENOVA - pesquisaram o efeito do Jogo nas habilidades de solução de problemas de crianças pré-escolares.

Em outros estudos de sociedades "não-ocidentais" os Jogos são vistos como contexto para a expressão de certas habilidades cognitivas (Lancy, 1971; Leacock, 1971; e Nerlove,

^{1*} J. BRUNER, & V. SHERWOOD, "Peekaboo and the learning of role structures", in: *Play: its role in Development and Evolution*, New York.

1975). Esses estudos colocam o Jogo como um papel expressivo no desenvolvimento dessas habilidades. Na mesma linha há vários pesquisadores e educadores que utilizam explicitamente determinados Jogos educativos como contextos diagnósticos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Os pesquisadores do Jogo estruturalistas e cognitivistas têm posturas variadas, mas eles concordam num ponto: o Jogo é um fenômeno da mente. Nesse caso, as estruturas mentais refletem-se nas palavras ou categorias que os jogadores usam para descrever suas próprias atividades, ou as que os pesquisadores usam para descrever as ações dos jogadores. O Jogo é também visto como uma atividade cognitiva que pode ser expressa ou gerada por habilidades cognitivas gerais e específicas. Essa orientação é importante, pois sugere que o ponto de vista adotado numa pesquisa (o do jogador ou do pesquisador) é fundamental.

O estudo realizado sobre as diferentes teorias estruturalistas de Desenvolvimento e Aprendizagem e sua função no Jogo Infantil ilustram a grande importância do mesmo no que diz respeito à criança. Como já vimos, as brincadeiras, sobretudo aquelas que surgem espontaneamente, constituem uma atividade fundamental para o Desenvolvimento infantil e não devem nem podem ser ignoradas por qualquer educador, planejador de currículo ou professor. Compreender e analisar com cuidado o conteúdo do Jogo, sua função específica e sua repercussão na criança nos

diferentes estágios do Desenvolvimento é imprescindível num trabalho educacional sério e responsável.

E) O Jogo Espontâneo e o Jogo Dirigido

• O Jogo Dirigido ou Estruturado

O Jogo dirigido, estruturado ou didático é uma atividade, na concepção de INDURIAN (1988, p.378), concebida como trabalho em forma de Jogo: "esta categoria de Jogos responde a uma finalidade educacional, a objetivos específicos de aprendizagem; envolve uma forte estruturação interna, com pautas de ação concretas".

Os Jogos dirigidos, continua INDURIAN (1988, p.378), constituem em si mesmos "um meio para a aprendizagem de habilidades, procedimentos e conhecimentos", ou seja, tarefas de aprendizagem em forma de Jogo.

A relação Jogo-trabalho foi destacada por vários autores. FREINET (1967) define a "pedagogia do Jogo-trabalho" como aquela que leva a criança a brincar segundo uma estratégia concebida pelo adulto que se preocupa pelo seu desenvolvimento.

SMILANSKY (1968) destaca as vantagens dos Jogos dirigidos: melhoram as capacidades imaginativas, provavelmente pela forte interação "cognitivo-linguística" que se estabelece com o adulto. Estas colocações mostram a importância dos Jogos

dirigidos no desenvolvimento da criança, assim como a relevância da atuação do professor.

Neste sentido acreditamos que inúmeros Jogos de Regras Tradicionais podem ser introduzidos pelo professor como uma forma de propiciar o desenvolvimento infantil, bem como determinadas aprendizagens. Ainda nesta linha, acreditamos que o Jogo "preenche" uma série de "lacunas" que possam existir, que não devem ser necessariamente preenchidas com exercícios ou material mimeografado. Mais uma vez, acreditamos que o Jogo é um instrumento fundamental e sobretudo motivador das diversas aprendizagens, principalmente porque a criança sente prazer.

- O Jogo Espontâneo ou Livre

É próprio de toda atividade lúdica, como coloca INDURIAN (1988, p.377), uma certa liberdade de eleição, a não-obrigatoriedade na utilização dos materiais ou idéias.

O Jogo espontâneo é livre e nele a criança tem prazer: ela estabelece a vontade de brincar - como, quando, com quem e durante quanto tempo.

Algumas pesquisas realizadas por SILVA (1974, 1977) e por BRUNER, SILVA & GENOVA (1976) mostram que aquelas instituições que incluem o Jogo espontâneo no seu currículo incentivam a criatividade. TIZARD (1977) coloca também que o Jogo espontâneo é considerado o meio essencial da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Em algumas escolas o Jogo espontâneo não tem espaço; em outras, os educadores consideram-no um momento importante para observar as crianças; para outros, o Jogo espontâneo é simplesmente um "recheio" entre uma atividade e outra.

INDURIAN (1988, p.378) assinala que aqueles educadores que dão um lugar de destaque ao Jogo espontâneo no seu planejamento consideram-no como um "facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa" e de "aprendizagens significativas".

VIGOTSKII (1988) acredita que o Jogo espontâneo ajuda o professor a responder às necessidades das crianças, o professor acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem, estimulando e sugerindo idéias para ampliar o nível de desenvolvimento potencial.

É com esta linha de pensamento que nos identificamos e acreditamos que o Jogo espontâneo deve ser utilizado conscientemente pelo professor e "explorado" no sentido de se aproveitar dele todas informações que auxiliem no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Assim, os Jogos de Regras Tradicionais que as crianças brincam de forma espontânea naqueles momentos em que as atividades não são direcionadas pelo professor (exemplo: amarelinha, bolinha de gude, etc.) podem e devem ser aproveitados como uma fonte de informação riquíssima para o professor. Observando este tipo de Jogo o professor pode diagnosticar o

nível de desenvolvimento das crianças, assim como as suas necessidades afetivas, cognitivas, físicas e sociais.

Neste sentido o papel do professor é fundamental: ele "não pode assumir a direção das atividades infantis ...", mas também não pode ficar alheio a essas atividades, como sugere ASSIS (1979, p. 27).

Foi para chegar a este nível de aprofundamento que elaboramos e sugerimos, no Capítulo VI deste trabalho, um instrumento de análise dos Jogos.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

A partir dos objetivos colocados no Capítulo II deste projeto, esboçamos a seguir os resultados obtidos e a nossa contribuição pessoal.

No que se refere à recuperação dos Jogos do passado, acreditamos ter reunido diversos materiais bibliográficos que testemunham, através de trabalhos de pesquisas, coletâneas de folcloristas, depoimentos e outros levantamentos exploratórios, os Jogos que protagonizaram a infância das gerações anteriores à nossa, especificamente desde o começo do século até a década de oitenta, na cidade de São Paulo.

A listagem desses jogos consta do Anexo 1 deste trabalho, organizada por ordem alfabética.

No anexo 2 apresentamos a discriminação de alguns Jogos e suas regras. Na impossibilidade de analisar todos os Jogos encontrados, escolhemos os mais citados ao longo do período considerado. Para ter um panorama geral dos Jogos coletados, sugerimos a revisão dos Quadros 3, 4, 5 e 6 que aparecem no Capítulo IV, ilustrando claramente todo o material agrupado.

Este acervo não está fechado nem completo, pois há um certo número de obras que não foram localizadas e que poderiam enriquecer ainda mais a relação apresentada no Anexo 3.

Para o trabalho de coletânea e recuperação dos Jogos Tradicionais, realizamos uma vasta gama de atividades que consideramos fundamentais para a elaboração do projeto (Ânxos 4 e 5) e reunimos uma série de fotografias que ilustram os Jogos e sua evolução, principalmente a brincadeira na rua, que apresentamos junto com o presente trabalho.

Em relação ao levantamento e análise dos Jogos mais populares das épocas consideradas, apresentamos uma relação dos Jogos que permaneceram durante todo o período e que consideramos terem sido os mais populares. Esta listagem não é definitiva já que outros critérios poderiam ser utilizados para a seleção desses Jogos, mas constitui-se numa primeira amostra dos Jogos mais populares.

. Amarelinha	. Gato e rato
. Baralho	. Iô-lô
. Barra-manteiga	. Jogo das pedrinhas
. Bilboqué	(saquinhos)
. Bola	. Jogo de botão
. Bolinha de gude	. Lenço-atrás
. Cabra-cega	. Loto
. Caracol	. Ludo
. Corda	. Papagaio (pipa)
. Corridas de saco	. Passa-anel
. Dama	. Pegador
. Dança das cadeiras	. Peteca
. Dominó	. Pião
. Elástico	. Polícia-ladrão

. Esconde-esconde	. Queimada
. Escravos de Jô	. Roda
. Estátua	. Unha na mula

Ao analisarmos esta relação de Jogos, constatamos uma distinção entre Jogos de regras "fortes" e Jogos de regras "frouxas". Os Jogos de regras "fortes" seriam aqueles cuja regra é fixa, preestabelecida, embora possa mudar de um grupo para outro, de uma região para outra ou de uma geração para outra. Essas regras têm começo, meio e fim. Exemplo: esconde-esconde, barra-manteiga, bolinha de gude. Já aqueles Jogos com regras "frouxas", como pular corda, empinar papagaio, Iô-Iô, brincadeira de roda e outros, têm poucas regras fixas e são mais flexíveis.

Nas relações de brincadeiras encontradas são citados muitos Jogos de faz-de-conta, como boneca, casinha, mímica, escola e outros, que não incluímos na relação, por termos restrito a nossa área de interesse ao Jogo de Regras.

CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DOS JOGOS INFANTIS TRADICIONAIS

No sentido de verificar em que medida esses Jogos Tradicionais poderiam desenvolver atitudes nas crianças, sustentamos, no Capítulo V, todo o construto teórico do nosso trabalho. A partir dessa fundamentação, apresentamos a seguir a nossa contribuição para a análise dos Jogos, como um meio de promover o desenvolvimento e as aprendizagens específicas nas crianças.

A partir do quadro teórico e diante da realidade estudada, propomos um instrumento para observação, registro e análise das habilidades desenvolvidas pelas crianças nos diferentes Jogos. Este instrumento pode servir:

o por um lado, para diagnosticar, a partir de um Jogo espontâneo, o nível cognitivo das crianças, as suas necessidades socioafetivas, as suas capacidades físicas e motoras e o nível de desenvolvimento linguístico;

o por outro lado, este instrumento de análise pode, a partir das informações previamente obtidas, suprir necessidades encontradas, desenvolver diversas atitudes, tanto sociais, afetivas, físicas, cognitivas como linguísticas, além de propiciar aprendizagens através da introdução de Jogos dirigidos.

Esta análise parte da capacidade do professor, de observar e registrar, a partir do jogo das crianças, todos os dados que o Jogo infantil pode fornecer.

Num primeiro momento, esta observação deveria ser realizada a partir do jogo espontâneo das crianças, sem a intervenção do professor. Uma vez registrados os dados observados, é possível a realização de um diagnóstico, como colocamos anteriormente.

Num segundo momento, depois da análise dos dados fornecidos pelo Jogo espontâneo, os mesmos seriam utilizados a partir da prática de Jogos dirigidos pelo professor, no sentido de propiciar o Desenvolvimento e/ou Aprendizagens específicas.

Regras: Referem-se à descrição da regra (ou das regras) do Jogo que permita o desenvolvimento deste.

Número de Participantes: Indica se o Jogo em questão é individual ou coletivo, e, no último caso, qual é o número mínimo e o máximo de participantes que permitem que o Jogo aconteça.

Local Exigido: Indica se é um Jogo que se desenvolve ao ar livre (exemplo: barra-manteiga) ou num espaço fechado (exemplo: Jogos de salão), e especifica quaisquer outras características peculiares que digam respeito ao espaço requerido para o Jogo.

Observações: A partir do "roteiro" proposto a seguir, o educador teria elementos para realizar um exame global do Jogo analisado: em alguns predominam elementos cognitivos ou afetivos ou sociais, mas na verdade esses aspectos são muito difíceis de serem separados.

Propomos, a seguir, os itens sugeridos, que devem ser objetos de análise por parte do observador:

- atividades cognitivas observadas (raciocínio, argumentação etc.);
- evidências de comportamento social (cooperação, conflito etc.);

- grau de interesse, motivação, satisfação, tensão aparente durante o Jogo (emoções, afetividade);
- atividades psicomotoras exigidas pelo Jogo;
- verbalização e linguagem que acompanharam o Jogo;
- grau de iniciativa e criatividade que o Jogo propiciou à criança.

Com o quadro de registro ora proposto e o roteiro para análise do Jogo, acreditamos oferecer ao professor os instrumentos para que ele possa obter um amplo panorama, não somente da utilidade de cada Jogo em termos educacionais, como também das necessidades de cada grupo específico. É um instrumento "aberto", ou seja, capaz não apenas de constatar se certas previsões foram ou não realizadas, mas construído de modo a acolher novidades e variações não previstas.

Julgamos que a partir dessa análise será possível se estabelecerem categorias apropriadas aos Jogos Tradicionais brasileiros.

Os instrumentos propostos não pretendem serem receitas para o professor, mas sugestões para uma sistematização na análise dos Jogos Tradicionais de Regras (ver Anexo 2).

Com o intuito de colocar à disposição de educadores, pais e crianças esse acervo de Jogos Tradicionais,

elaboramos neste primeiro momento uma listagem dos Jogos (Anexo 1) e a descrição das regras de alguns deles (Anexo 2). (As regras dos outros Jogos relacionados, encontram-se registrados em forma de fichas, à disposição dos interessados.)

Para os educadores, professores e todos aqueles que trabalham na área lúdica e se interessam pela função educacional do Jogo, oferecemos, além das relações de Jogos Tradicionais citadas, um instrumento metodológico para diagnóstico e análise do Jogo. Acreditamos, assim, estar oferecendo uma contribuição importante na área de formação de professores.

* * *

A nossa contribuição ao Projeto Internacional organizado pela OMEP, "Antologia dos Jogos Tradicionais Infantis", será feita através do envio de uma síntese dos materiais reunidos, assim como dos resultados obtidos ao nível educacional na presente pesquisa. Cada país que participa desse projeto estará enviando, até dezembro de 1990, as diversas informações coletadas, que resultarão numa publicação mundial.

Acreditamos que, a partir do presente projeto, estamos abrindo caminho para outros interessados em participar do projeto internacional nas várias modalidades e enfoques nele propostos.

Há várias linhas de pesquisa decorrentes desse trabalho que sugerimos a seguir:

- Levantamento dos Jogos Tradicionais em outros Estados ou Regiões do País que ilustrem as características de cada um deles. Essa pesquisa poderá ser realizada através de:
 - pesquisa de material bibliográfico nas diversas áreas (Folclore, Educação, Psicologia, Assistência Social, Educação Física, Arquitetura, área de Comunicações, Medicina etc.);
 - entrevistas com adultos a respeito da sua infância e das suas lembranças;
 - pesquisa bibliográfica dos romancistas nacionais em cujas obras traduz-se a lúdica infantil nas diferentes épocas;
 - observação do Jogo das crianças de hoje, nas diferentes faixas etárias, assim como a realização de entrevistas com as mesmas;
 - entrevistas com professores de escolas e professores de Educação Física a respeito dos Jogos dentro da Instituição.
- Com essas informações reunidas é possível a realização de uma análise do Jogo sob vários enfoques: num contexto socio-econômico, no pedagógico, psicológico, cultural e outros. Assim mesmo, poderia ser realizado um estudo comparativo do Jogo nas diferentes Regiões do País.

- Outra pesquisa possível, decorrente do presente trabalho e que propomos, pode ser feita através da observação da brincadeira espontânea das crianças em diversos meios, como: na rua, na favela, nos condomínios, no interior da casa, do apartamento, nos parques, no clube etc.. Decorreria dessa observação uma análise comparativa em contextos socio-econômicos diversos.
- Acreditamos que todos os materiais coletados neste trabalho poderiam ser reunidos sob forma de livro de fácil leitura, ilustrado por fotografias e desenhos, destinado às crianças e aos pais.

Destacaremos, a seguir, algumas pesquisas decorrentes do presente trabalho e que estão sendo desenvolvidas:

- A partir dos dados colhidos, elaboramos um "Kit" de Jogos Tradicionais destinado às crianças e aos educadores. Esse "Kit" reúne alguns objetos utilizados em diversas brincadeiras (bolinhas de gude, peteca, corda etc.), como também um manual com alguns dos Jogos Tradicionais mais populares e suas respectivas regras. Esta é, ao nosso ver, uma forma de divulgar e reintroduzir esses Jogos. A idéia é de divulgar este "Kit" nas diversas instituições, como uma forma de recuperar, na prática, esses Jogos Tradicionais.
- Outro projeto em andamento é a coletânea de todos os materiais bibliográficos que dizem respeito ao Jogo Tradicional nas cidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Essa pesquisa visa contribuir com o projeto

Internacional da OMEP, assim como reunir esses materiais que se encontram dispersos nas diversas áreas (Medicina, Educação, Psicologia, Educação Física, Assistência Social, Arquitetura, Folclore etc.) num Banco de Dados que estaria disponível no LABRIMP - Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acreditamos que esta constitui uma importante contribuição para a divulgação dos Jogos Tradicionais, assim como para a formação de educadores e outros interessados. Esse projeto está sendo coordenado pela professora Tizuko Morchida Kishimoto e conta com a nossa colaboração, recebendo financiamento da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo.

- Um terceiro projeto também em andamento, que decorreu do atual trabalho, constitui-se na pesquisa participante que estamos elaborando com a Professora Gisela Wajskop França, na pré-escola Caravelas, instituição privada de educação pré-escolar de primeiro grau. Esse trabalho objetiva basicamente, através da observação e análise dos Jogos Tradicionais e dos Jogos de faz-de-conta das crianças de dois a seis anos - utilizando para tal um instrumento metodológico por nós elaborado - uma troca entre a teoria e a prática na procura de critérios para analisar e classificar esses Jogos sob uma perspectiva socio-interacionista-cognitivista. Acreditamos que este tipo de atividade contribui tanto para as Ciências do Jogo¹⁴,

¹⁴ Na concepção de Jacques Henriot (1989, p. 8), fundador do "Departement des Sciences du Jeu" na Universidade Paris-Nord em 1980, definir a Ciência do Jogo "depende de uma análise histórica, sociológica, etnológica e de um estudo inspirado nos métodos da Psicologia". Henriot afirma que "o conteúdo ideológico e os pressupostos metafísicos" dessa idéia devem

quanto para a formação de educadores. O resultado final pretendido através desse trabalho é a elaboração desse instrumento metodológico como guia para diagnóstico e análise pelo professor, do aproveitamento do Jogo na área da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando ao título dado ao nosso trabalho - Os Jogos Tradicionais na cidade de São Paulo: Recuperação e Análise da sua Função Educacional - consideramos ter alcançado os objetivos propostos.

Para sintetizar os resultados obtidos, lembramos que, basicamente, recuperamos os diversos materiais que reuniam ou citavam os Jogos do começo do Século na cidade de São Paulo, agrupando-os neste projeto. Ao mesmo tempo e, partindo de uma concepção cognitivista que classifica os Jogos (Piaget), realizamos uma análise ressaltando a importância que o Jogo Tradicional tem na valorização do Jogo espontâneo para o desenvolvimento infantil e as diferentes aprendizagens que o Jogo pode propiciar. Elaboramos um instrumento metodológico que permite realizar essa análise e comprovar, ao nível da prática, a função educacional dos Jogos Tradicionais.

A reunião de todas as informações e materiais, depois de árdua pesquisa nas diferentes bibliotecas e instituições, constituiu-nos um aprendizado muito importante, não somente do ponto de vista "técnico", mas sobretudo por nos

ser atualizados entre aqueles que a utilizam. Justifica-se nesse sentido a ligação das Ciências do Jogo com o quadro geral dos estudos antropológicos.

despertar o gosto pelo passado, pelo antigo, pela vida e pela infância de indivíduos, os mais diferentes, bem como pela preocupação com a preservação de obras raras.

Este aprendizado tem marcado os últimos anos de trabalho de forma muito aguda: nossos olhos voltaram-se para tudo o que diz respeito ao passado, seja sob a forma de livros, fotografias, seja de objetos (brinquedos) etc.. Nossos ouvidos passaram a prestar mais atenção às histórias de infância de quem quer que as queira contar. A nossa compreensão do presente tornou-se mais clara com os conhecimentos do passado.

Mas essa busca e esse gosto não foram suficientes: tudo isso passou a exigir uma atitude de organização e interpretação teórica do material, com resultados que julgamos muito interessantes para o conhecimento da infância, do desenvolvimento do homem ou da mulher que surgiram a partir daquela criança.

Por isso tudo e pelo interesse que este trabalho despertou em muitas pessoas, envolvidas ou não com ele, é que esta experiência marcou profundamente a nossa vida profissional e pessoal.



JOGO DA AMARELINHA
R. Olavo Egídio - Santana
1943
FONTE: ELETROPAULO

"- O que a gente vai jogar? - eu perguntava.

Pergunta que fazia parte do ritual porque se eu trazia o carvão e a pedra, só podia ser o *jogo da amarelinha*. Ela se punha de joelhos, atirava as tranças para as costas e com o carvão ia traçando as linhas na calçada. Era rápida, segura. A mão experiente riscava em primeiro lugar as duas trilhas de quadrados paralelos. Em cada quadrado, o número que ia de um a dez, números grandes demais para os quadrados amontoados como seus dentinhos. No alto, com a imponência de uma diadema coroando os últimos números, ficava o céu e o inferno. Com o purgatório no meio, estreito naco de espaço que servia de descanso para quem conseguisse chegar até lá, pulando num só pé e chutando a pedra de número em número. De casa em casa, sem erro: se a pedra ou o pé caísse no meio do risco, o jogador queimado teria que voltar e recomeçar novamente. Um jogo parecido com aquele doce da paciência. Mais do que da paciência, da intuição - não era estranho? Eu tinha que ter a ousadia, a ambição de um vencedor. Ao mesmo tempo, ser dócil, me banhar na inocência, nem timidez nem soberba que a confiança em excesso tirava o senso da medida, perigoso estimular demais o jogador que pode ficar imprudente, se descobrir - ô Kalina! A paixão. A cólera. O riso fácil, o choro mais fácil ainda. O pânico. Se não me esfriava no cálculo, a pedra passava dos limites, saltava quadrados, varava céus,

infernos e a jogada estava perdida. Esse nome *amarelinha* vinha da minha cara amarela de medo? Mas esse jogo sempre existiu muito antes de mim, com outras caras antiquíssimas jogando com uma Kalina atenta mas não propriamente envolvida. Fazia o traçado, cruzava os braços e ficava ali ao lado, mansa, o labiozinho nem piedoso nem irônico, "vai, Vera! Joga".

Eu obedecia. O jogo tinha regras próprias, diferente das outras *amarelinhas* do bairro. Eram outros também os prêmios. Apenas não variava a curvatura do diadema com seus anjos e diabos que não ficavam parados em suas casas, ao contrário, trançavam pelo caminho, se renovando num rodízio completamente imprevisível, a pasmaceira às vezes. (...).

Outra singularidade desse jogo: enquanto lá estava eu aos pulos, nunca me dava conta se perdia ou ganhava, sem perspectivapara avaliar o que estava acontecendo realmente. Me alegrava, me entristecia, ficava humilde, investia com insolência - mas se me perguntassem se estava feliz assim em cima da hora, assim em cima do número, não saberia responder. (...)"

(Lygia Fagundes Telles em
"Negra Jogada Amarela")

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo, Summus, 1983.
- Quem educa quem? São Paulo, Summus, 1985.
- Brincar: um verbo que a cidade escondeu da criança. Jornal da Tarde. São Paulo, 7/10/78.
- ALMEIDA, Aluísio de. Notas do folclore infantil sul paulista. Revista do Arquivo Municipal, 12 (108):113-119, maio/jun.1946.
- ANDRÉ, Marli & LUDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- ANTIPOFF, Hélène. Idéias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. Boletim, Belo Horizonte, Secretaria do Interior de Educação de Minas Gerais, n. 6, 1930.
- ARAÚJO, Alceu Maynard de. Documentário folclórico paulista - fotos e diagramas do autor. Il.de Osny Azevedo. Revista do Arquivo Municipal. São Paulo, 20 (157):7-145, jul/dez.1953.
- Lúdica infantil. Boletim Trimestral da Comissão Catarinense de Folclore. Florianópolis, 2(8):6-14, dez.1950.
- AREÃO, João dos Santos. O pião. Boletim Trimestral da Comissão Catarinense de Folclore. Florianópolis, 1(3):25-26, mar.1950.
- ASSIS, Orly Z. Mantovani. Uma nova metodologia da educação pré-escolar. São Paulo, Pioneira, 1979.
- BENJAMIM, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação, (Novas buscas em educação). São Paulo, Summus, 1984.
- BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro, Campus, 1988.
- Play and Education. School Review, 81 (1):1-13, 1972.
- BONTEMPO, Edda et alii. Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo, Nova Stella/EDUSP, 1986.
- BORGES RIBEIRO, Maria de Lourdes. O folclore na escola. Cadernos de Folclore. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1976.
- BOSI, Eclea. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 2.ed., São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP, 1987. (1.ed. 1973)
- BRANDÃO, C.R. O que é folclore. 7.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. (1.ed. 1982)
- BRAUNWIESER, Martin. 25 brinquedos cantados populares infantis. São Paulo, Irmãos Vitale Ed., 1953, 55p.

- BRENELLI, Rosely P. Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social. Campinas, 1986. Tese (mestrado).
- CAMPOS, Maria Elisa R. et alii. Jogos infantis: guia e coletânea. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1934, 88p. (reeditado pelo INEP).
- CARVALHO, André & CARVALHO, David. Como brincar à moda antiga. Belo Horizonte, Editora Lê, 1987. (Col. Pergunte ao José).
- CARTA, Mino. Histórias da Mooca. Rio de Janeiro, Ed. Berlendis & Vertecchia Ltda., 1982.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1962.
- . Jogos e brinquedos do Brasil - Correio da Noite. Rio de Janeiro, 15/4/1947.
- CASTRO, Amélia Domingues de. Piaget e a didática - ensaios. São Paulo, Saraiva, 1974.
- CASTRO, Maria Angélica de. Idéias e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de 5 anos. Boletim, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde de Minas Gerais, n. 17, 1929-1934.
- CHANAN, G. & FRANCIS, H. Juegos y juguetes de los niños del mundo. Serbal/UNESCO, 1984.
- CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Psicologia e epistemologia de Jean Piaget. São Paulo, EPU, 1988. (Temas básicos de psicologia, 19).
- COHEN, David. The development of play - concepts in developmental psychology. Austrália, Edited by David Cohen, Psychology News, 1987.
- COLEÇÃO SÃO PAULO - Acervo iconográfico da Eletropaulo, 1907.
- COLL César & GILLIERON, Christiane Jean Piaget. O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: Piaget e a Escola de Genebra. Luci Banks Leite (org). São Paulo, Cortez, 1987.
- COSTA, Dante. A infância e a recreação. 4.ed., Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, Departamento Nacional da Criança, M.E.S., 1942, 49p.
- COSTA, Luís Edmundo da. De um livro de memórias. 1958.
- DAMANTE, Hélio. Folclore brasileiro. São Paulo, MEC/FUNARTE, 1980.
- DE EMPAR, L. et alii. El juego popular aplicado a la educación. Madrid, Editorial Cincel, 1980.
- DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU JEU. Etudes et Documents n.2. Université Paris-Nord, 1989-90.

- DUMAZEDIER, Joffre. Valores e conteúdos culturais do lazer. Trad. de Regina Maria Vieira. São Paulo, SESC, 1980, P.87-99.
- EBBECK, F.N. Learning from play in other cultures. *Childhood Education*, 48 (2):68-74, 1971.
- ELETROPAULO. São Paulo - Registros 1899-1940. Ed.Eletropaulo, 1982.
- ERNANI DA SILVA, Bruno. História e Tradições da cidade de São Paulo. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1954, v. 3.
- FARIA, Alberto. Jogos infantis. Rio de Janeiro, Almanaque Garnier, 1909.
- FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis, Ed.Vozes, 1979. (1.ed. revista Anhembi São Paulo, nº* 106 a 114, 1959 - 1960).
- FERRARA, Maria Amorim. Como brincam as crianças mineiras. In: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (372-37-81-5), Rio de Janeiro, 1962.
- FRAGA, Cristiano. Dicionário de brinquedos. *Folclore*, 3(13):7, maio/jun, 1952.
- FREINET, C. L'éducation du travail. Paris, Delachaux et Niestlé, 1967.
- FREITAS, Affonso A.de. Tradições e reminiscências paulistanas. São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, 1921-1978.
- FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. Rio de Janeiro, Schmidt, 1938.
- GARCIA, A. R. Dorea. História dos bairros de São Paulo - Aclimação. São Paulo, Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura, s.d. v.19.
- GARON, Denise. La classification des jeux et des jouets - le système ESAR. Canadá, Documentor, 1985.
- O brinquedo e a criança. Anais do Congresso Brasileiro do Brinquedo. São Paulo, 1988.
- GOUSTARD, M. et alii. La logique des apprentisages. In: études d'épistémologie génétique. Paris Presses Universitaires de France, 1959.
- GRUBER, Howard E. Le courage et le développement intellectuel chez les enfants et les savants. In: Piaget à l'école, Schwebel e Raph, Paris, Denoel/Gonthier, 1976.
- HALLIER, Judith & MACEDO, Jovino Guedes de. Jogos do escolar de São Paulo. *Psicologia Educacional*. São Paulo, USP, n.1, 1946.
- HENRIOT, Jacques. Sans couleur de jouer - La métaphore ludique (compte rendu). In: études et Documents n.2 - Paris, Université. Paris-Nord, 1989-1990.

- HUIZINGA, J. *Homo Ludens* - 1938. Trad. de J. P. Monteiro. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1971.
- INDURIAN, Navarro Conchita. *La actividad en la educación infantil en la escuela infantil de 0 a 6 años*. España, Ed. Anaya, 1988.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Jogos Infantis na escola elementar*. Rio de Janeiro, INEP, 1955. (reedición de 1934)
- INHELDER, B. et alii. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo, Saraiva, 1977. Paris, Presses Universitaires, 1974. Trad.
- IVIC, Ivan. *Experiences of the research so far done on Traditional Children's Games*, In: *Traditional Games and Children's of Today*, Belgrado - OMEP Traditional Games Project - Belgrado, 1986.
- *Un proyecto internacional en torno a los juegos infantiles tradicionales*. In: *El juego en la educación (II): actitudes y tendencias*. Perspectivas, UNESCO, 1986, n.60, v.16, n.4.
- JAILIN, R. *Jeux et jouets - essai d'ethnotechnologie*. Paris, Editions Aubier Montaigne, 1979.
- KAMII, Constance. *La théorie de l'interaction chez Piaget et les méthodes d'enseignement aux jeunes enfants*. In: *Piaget à l'école*, Schwebel e Raph, Paris, Denoel/Gonthier, 1976. Ed. Americana by Basic Books, Inc. USA, 1973.
- *Les principes pédagogiques tirés des théories de Piaget face à la pratique*. In: *Piaget à l'école*, Schwebel e Raph, Paris, Denoel/Gonthier, 1976. Ed. Americana by Basic Books, Inc. USA, 1973.
- KAMII, Constance & Devries, Rheta. *Group Games in early education. Implications of Piaget's theory* - Washington D.C. The National Association for the Education of young children, 1980.
- *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget. Lisboa - s.d.
- KOCH, Dorvalino. *Jogos infantis e educação*. Faculdade de Educação - USP, 1975.
- LIMA, Rossini Tavares de. *Abecê do folclore*. São Paulo, Ricordi, 1968. (1. ed. 1945)
- LIMA, Rossini Tavares de & ANDRADE, Julieta de. *Escola de folclore*. CDU by Escola de Folclore. Ed. Livramento, 1979.
- LIRA, Mariza & POSADA, Leonor. *Uma, duas angolinhas*. Rio de Janeiro, 1941.

- MACHADO, Antonio A. Sociedade. In: Brás, Bexiga e Barra Funda. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1921.
- MAIA, Francisco Prestes. Os melhoramentos de São Paulo. São Paulo, Prefeitura Municipal, 2ª tiragem atualizada 1945.
- MARJANOVIC, Aleksandra. The theoretical and methodological problems concerning the project on traditional games. In: Traditional Games and Children's of Today. Belgrado, OMEP Traditional Games Project. Belgrado, 1986.
- MEAD, Georges Herbert. Mind, self and society, 1934.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. Plano de um manual de recreação para escola elementar (com coletânea de jogos). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 21 (54), 1954.
- . Jogos para recreação infantil. Fundo de Cultura, 1960, 2v.
- . 108 jogos para jardim de infância. Rio de Janeiro, Agir, 1960.
- . O lazer no planejamento urbano. Cadernos de Administração Pública, Rio de Janeiro, FGV, (82), 1971.
- MELO, Veríssimo de. Rondas Infantis Brasileiras. Revista do Arquivo Municipal, 1953, v. 19.
- . Origem de um jogo popular. Folclore, 1(6):1, maio-jun, 1950.
- . Jogos populares do Brasil. In: Revista do Arquivo Municipal, 26-27 (161-162) (335-382), jan-mar.1958/1959, il.
- MIRANDA, Nicanor. Técnica do jogo infantil organizado. Revista do Arquivo Municipal. São Paulo, Departamento de Cultura, 71, 1940.
- . Jogos motores para crianças de 7 a 9 anos. Revista do Arquivo Municipal, 1943, v. 93.
- . Jogos motores para crianças de 10 a 12 anos. Revista do Arquivo Municipal, 1944, v. 97.
- . 200 jogos infantis. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1980. 1. ed. 1948.
- . Organização das atividades de recreação. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1984.
- NAVARRO, Maria Alice Magalhães. Aproveitamento dos jogos folclóricos na educação física. São Paulo, ECA, 1985. Tese (doutorado).
- NETO, Soffiatti. O jogo das bolinhas. Cadernos de Folclore. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1977.
- NEVES, Guilherme Santos. O jogo das pedrinhas. Folclore, 2(7-8):1, jul/out, 1950.

- . O jogo de gude. Folclore, 2(7-8):1-jul/out, 1950.
- OLIVEIRA, Paulo Salles de. Brinquedo e indústria cultural. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- OLIVEIRA, Zilma de M.R. Jogo de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano. São Paulo, 1988. Tese (doutorado).
- PACHECO, Renato José Costa. O jogo do "papão". Folclore, 2(9):6, nov/dez.1950.
- PELLEGRINI, Domingos. Os meninos crescem. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- PEREIRA, Baptista Senervil. Encontro com o passado. In: Genealogia. São Paulo, 1979.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: A produção cultural para crianças. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. (1. ed. francesa, 1964)
- . O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. (1. ed. francesa, 1966)
- . O julgamento moral na criança. São Paulo, Mestre Jou, 1977. (1. ed. francesa, 1932)
- . Teoria de Piaget. In: Psicologia da criança. MUSSEN, Paul H. São Paulo, EPU/EDUSP, 1975 (1970), v.4.
- . Los años postergados: la primera infancia. Buenos Aires, Paidós/UNICEF, 1975.
- . Estudos sociológicos. Rio de Janeiro, Forense, 1973. (Genève, 1965)
- . Problemas de psicología genética. España, Seix y Barral Hnos. S.A., 3.ed., 1978. Ed. francesa de Denoel Gonthier, 1972.
- . A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. (Ed. francesa de Presses Universitaires de France, 1975)
- . A epistemologia genética/sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética, 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)
- . Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1984. (Ed. francesa de 1964)
- . Desenvolvimento e aprendizagem - tradução de Piaget rediscovered. A report of the conference on cognitive studies and curriculum development - part I, march, 1964.

- . Development and learning. A report of the conference on cognitive studies and curriculum development - part I, 1964, p.7-21. (Tradução de Tizuko Morchida)
- PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo, Livraria Freitas Bastos S.A., 1974 (Ed. francesa de Presses Universitaires de France, 1959)
- PIAGET, LORENZ & ERIKSON. *Juego y desarrollo*. Barcelona, Ed. Grijalbo, 1982.
- PIMENTEL, Alberto Figueiredo. *Os meus brinquedos - livro para crianças*, 4.ed. Rio de Janeiro, Liv. Quaresma, 1958, 286p.
- PINTO, Alexina de M. *Os nossos brinquedos - contribuição para o folclore brasileiro*. Coleção Icks, série B. Lisboa, A Editora, 1909, 303p., il.
- . *Cantigas das crianças e do povo - danças populares*. Rio de Janeiro, 1916.
- PROJETO BELGRADO - OMEP dos Jogos Tradicionais. *Traditional Games and Children of Today*. Belgrado, 1986.
- . *Play and Culture*. OMEP Seminar. Oslo, 1987.
- RAABE, J. *Os jogos e a sociedade*. Correio da UNESCO, março, 1980.
- REALE, Ebe. *Brás, Pinheiros, Jardins: três bairros, três mundos*. Biblioteca Pioneira de Estudos Brasileiros. São Paulo, EDUSP, 1982.
- REZENDE, Angélica de Garcia. *Nossos avós contavam e cantavam: ensaios folclóricos e tradições brasileiras*. In: *Tradições Populares - Brasil*. Belo Horizonte, Sion, 1968. (Disco) - 1957, 188p., il.
- RIZZI, Leonor & HAYDT, Regina Célia. *Atividades lúdicas na educação de crianças*. São Paulo, Ed. Ática S.A., 1986.
- RHODIA. *Criança brinca, não brinca?* São Paulo, Rhodia S.A., 1979.
- . *O caderno de São Paulo*. s.d.
- SABINO, Fernando. *A vitória da infância*. In: *Criança brinca, não brinca?* Antologia de contos. São Paulo, Edição especial de Rhodia S.A., 13-20, s.d.
- SALUM e MORAES, Maria de Lima & CARVALHO, Ana Maria A. *Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas*. *Boletim de Psicologia*, 37 (86):1-23, 1987.
- SCHWARTZMAN, Helen B. *Transformations - the antropology of children's play*. New York, Plenum, 1978, 300p.
- SCHWEBEL, M. & RAPH, J. *Piaget à l'école*. Paris, Denoel/Gonthier, 1976 (USA, Basic Books, 1973).
- SESSO, Jr. Geraldo. *Retalhos da velha São Paulo*. 2.ed., 1986.

- SILVA, Maria Alice Setúbal Souza et alii. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX* / Setúbal e Silva, Garcia e Ferrari. São Paulo. Cortez: CENPEC, 1989. (Biblioteca da educação, série 1. Escola, v.7).
- SILVA, N. Pithane. *Recreação*. São Paulo, Cia. Brasil Ed., 1959, 166p.
- *Recreação, jogos, diversões, passatempos, anedotas*. São Paulo, Brasil Editora, 1970.
- SINCLAIR, Hermine. *Piaget et l'acquisition du savoir. Recherches récentes du groupe de Genève*. In: *Piaget à l'école*. Paris, Denoel/Gonthier, 1976. Ed. Americana, 1973.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Negra jogada amarela*. In: *Criança brinca, não brinca?* Antologia de Contos. São Paulo, Edição especial da Rhodia S.A., 21-30, s.d.
- TRIFU A. *Une définition du jeu*. In: *Archives de Psychologie*, 1986, 54, 227-244.
- UNESCO. *El juego en la educación (I): juego y desarrollo cognoscitivo*. In: *Perspectivas, Unesco*, 1986, n. 57, v. 16, n. 1.
- *El juego en la educación (II): actitudes y tendencias*. In: *Perspectivas, Unesco*, 1986, n. 60, v. 16, n. 4.
- VANNI, Carlos Felício & MARCHEZI, Suely R. da S. B. *Psicogênese das regras do jogo*. In: *Estudos cognitivos, UNESP, F.F.C.L. Araraquara*. São Paulo, dez.1976, n.2, v.1.
- VIGOTSKII, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes Editora, 1984.
- VIGOTSKII et alii. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, EDUSP, 1988.
- VOYAT, Gilbert. *Le développement des opérations: une question théorique et pratique*. In: *Piaget à l'école*. Paris, Denoel/Gonthier, 1976. Ed. Americana, 1973.
- WICKENS, David. *La théorie de Piaget: modèle de système ouvert d'enseignement*. In: *Piaget à l'école*. Paris, Denoel/Gonthier, 1976. Ed. Americana, 1973.

A N E X O S

ANEXO 1

LISTAGEM DE BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS

ANEXO 1

LISTAGEM DE BRINCADEIRAS E JOGOS INFANTIS

A

- . Abaixa-abaixa
- . Abóbora
- . ABC (pular corda cantando o alfabeto)
- . Acusado
- . Adivinhação
- . Aeroplano
- . Agê-Agá
- . Agacha-Agacha
- . Ajuda-ajuda
- . Alerta
- . Alto mudo
- . Alturinha
- . Amarelinha
- . Andar a cavalo
- . Andar certo
- . Andar depressa
- . Andar em patins
- . Andorinha
- . Angolinha
- . Ar, terra e mar
- . Arco
- . Arco-íris
- . Argola
- . Argola da sorte (quer-messe)
- . Arranje um par
- . Atirar faca
- . Aumenta-aumenta
- . Automóvel
- . Auto-ônibus
- . Azul-vermelho-branco
- . Azul-azul

B

- . Bafo
- . Balança caixão
- . Balança
- . Balão
- . Bandeirinha
- . Baralho
- . Barata assustada
- . Baratinha de corrida
- . Barbante
- . Barquinha (barco)
- . Barra
- . Barra-bola
- . Barra-manteiga
- . Barreira
- . Beisebol
- . Besquetebol
- . Batalha naval
- . Batata frita 1,2,3 (meia lua 1,2,3)
- . Batata quente (passa bola)
- . Bater-caixa
- . Bater nas costas
- . Beijo, abraço, aperto de mão
- . Beliscador
- . Berlinda
- . Bibliquê (bilboquê)
- . Bicicleta
- . Bilhar
- . Biolo (diabolô)
- . Bobo
- . Boca de forno
- . Bode (acr. rebenta a corrente)
- . Bola
- . Bola-atrás
- . Bola errante
- . Bola ao ar
- . Bola ao centro
- . Bola ao cesto
- . Bola ao túnel
- . Bola de câmara
- . Bola de desenho
- . Bola em posição
- . Bola de vidro, aço ou gude
- . Bom dia
- . Bonda
- . Bordoque
- . Bota
- . Botão
- . Botão ligeiro
- . Box
- . Breja-breja
- . Briga de galo
- . Brinquedo
- . Burro em pé

C

- . Cabeça pega o rabo
- . Cabo de guerra (tração da corda)
- . Cabra-cega (cobra-cega)
- . Caça ao tesouro
- . Caça bandeira (bandeira, pique-bandeira, rouba-bandeira)
- . Caça ladrão
- . Caçadores na selva
- . Cada macaco no seu galho
- . Cadeira
- . Cadeirinha, caldeirão
- . Café com leite
- . Calçadinha de ouro
- . Calçadinha não é do dono (mãe-da-rua)
- . Cama de gato
- . Cambalhota
- . Caminhão
- . Caminho da roça
- . Cana
- . Canoa virou
- . Capoeira
- . Caracol
- . Carambola
- . Caretas (cara ou careta)
- . Carimbado (pegador)
- . Carrinho de mão
- . Cats-vento
- . Cavalinho de pau (cavalinho em vassoura)
- . Cavocar
- . Cestinha
- . Chamada na roda
- . Chibata escondida (Chicote quente; quente, morno, frio)
- . Chicote queimado
- . Ciranda
- . Coelho sai da toca
- . Coelho passa
- . Corda
- . Cores
- . Correio elegante
- . Corrente
- . Corrida
- . Corrida com bastão
- . Corrida com jornais
- . Corrida com pneu
- . Corrida com saco
- . Corrida com um pé só
- . Corrida da batata (ou ovo)
- . Corrida da bola
- . Corrida da centopeia
- . Corrida do equilibrista
- . Corrida do obstáculo
- . Corrida do saci
- . Corrupio (currupio)
- . Cortar queijo (bater na mão)

D

- . Dado
- . Dama não se zangue (puxar cabelinho)
- . Damas
- . Dança das cadeiras
- . Dançar
- . Dedo mindinho
- . Dentro d'água
- . Desviar da bola
- . Desvie das garrafas
- . Devagar se vai ao longe (peg. passos)
- . Diabolió
- . Dominó
- . Dona chica
- . Dona polenta (mamãe polenta, mamãezinha valente)
- . Duro ou mole

E

- . Elástico
- . Elefante colorido (boca de leão)
- . Em baixo do laranjal (roda)
- . Em cima do piano
- . Enganei o bobo
- . Esbarra
- . Escada
- . Escadinha
- . Esconde-esconde
- . Esconde-lenço
- . Escorpião
- . Escorregar
- . Escravos de João
- . Estátua (museu de cera)
- . Estilingue
- . Eu e as quatro

F

- . Fantasma
- . Fazer exercícios
- . Fazer mágicas
- . Fichas (de jogo)
- . Filete
- . Fita
- . Fogos
- . Fogueira
- . Foguinho (quatro cantos)
- . Fofra
- . Forquinha
- . Frontão (com bola)
- . Fuga dos passaros
- . Futebol
- . Futebol com botões
- . Futebol com tampinhas

G

- | | | |
|---|----------------------------------|-----------------------|
| . Galinha choca | . Garrafão | . Gelo |
| . Galinha e o ovo
(galinha do vizinho) | . Gatinho está em casa
(roda) | . Gente, não me amole |
| . Galinha gorda | . Gato e rato | . Ginástica |
| . Gamao | . Gato mia | . Glória |
| . Gangorra | . Gato xadrez | . Golfinho |
| . Ganso | . Gavião (corr.) | |

H

- . Há tempos atrás

I

- | | | |
|---------------|---------|----------------------|
| . Ilusionismo | . Iô-iô | . Ir à França (roda) |
|---------------|---------|----------------------|

J

- | | | |
|--|--|-------------------------|
| . Jig-saw | . Jogo de aritmética | . Jogo de estrela |
| . João-bobo (soldado,
bobinho três) | . Jogo de bastidores | . Jogo de formar grupos |
| . João-negro (ratinho) | . Jogo de bobo a quatro | . Jogo de francês |
| . Jogo de inglês (pegador,
onde bate não entra mais no brinquedo) | . Jogo de carteira | . Jogo de futebol real |
| . Jogo de marujos | . Jogo de passatempo | . Jogo da pulga |
| . Jogo de paciência | . Jogo de Pereira (dados) | . Jogo de quadradinho |
| | . Jogo de periquito
(identificação) | . Jogo de quadrinho |
| | . Jogo de pirulito (roda) | . Jogo de sorte |
| | . Jogo de pratinha (moeda) | . Jogo de zig-zag |

L

- | | | |
|---|---|------------------------|
| . Lasca romeu (cinta) | . Lenço | . Lobos e carneirinhos |
| . Latinha (bate lata,
lata-lata, manda lata,
pé na lata, pique,
latinha) | . Lenço-atrás (corre
cotia, lencinho, lenço
branco, lenço na mão,
que lenço) | . Loto |
| | | . Ludo (não se zangue) |
| | | . Lutar |
| | | . Luva |

M

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| . Macaco simão (siga
o mestre) | . Marcha | . Mico |
| . Mãe e pai | . Marcha soldado | . Montanha |
| . Malha (caixeta, meca) | . Margarida (roda) | . Morfião (sela) |
| . Malmequer | . Maria-esconde | . Motocicleta |
| . Mamãe velhinha | . Meio-dia | . Mudo |
| . Mão-certa | . Melancia | . Mula corrida |
| . Mão na mula | . Meses (mês) | . Mulher não bebe pinga |
| | . Meu amor cai no
poço | . Mulinel (tria) |
| | | . Mãe-da-rua |

N

- . Nadar

O

- . O lobo e os pintinhos
- . Onça (com dados)
- . Onde está a bola
- . Ordem

P

- . Pá
- . Fai ronca-ronca
- . Palha ou chumbo
- . Panetone
- . Papagaio (pipa, raia, quadrado, capucheta)
- . Faredinha
- . Parlandas
- . Par ou ímpar
- . Passa-passa (três vezes)
- . Passar-anel
- . Passe
- . Passear
- . Passeio de bonde
- . Passo do canguru/elefante/formiga etc. (que passos?)
- . Passos
- . Passos escondidos
- . Patim
- . Patinete
- . Peão três vezes
- . Pescador
- . Pedrinha (saquinho)
- . Pegador
- . Pega-pega
- . Pega-pau (corrida)
- . Pêra quente (tá quente, tá frio)
- . Peixinhos ligeiros
- . Pelada na rua
- . Peneirar fubá
- . Peneira, peneirão
- . Pequeninha do tamanho do botão
- . Perna de pau
- . Pescar
- . Peteca
- . Pezinho
- . Pião
- . Pião de arco
- . Fica-pau (periquito)
- . Pimentão (peg.)
- . Pimentinha
- . Pingue-pongue (ping-pong)
- . Piquenique
- . Pirolito
- . Piruleta
- . Pisca-pisca
- . Poço
- . Policia e ladrão
- . Polichinelo
- . Prenda
- . Pular altura, trampolim
- . Pular corda, mala
- . Pular pau/vara/distância
- . Puxa-puxa
- . Puxar lenço

Q

- . Quantos dedos tem em cima (adivinhação)
- . Quebra-cabeça
- . Quebra-canela
- . Quebrar louça
- . Queda de braço
- . Queimada
- . Que horas são?
- . Quem está diferente

R

- . Raquete
- . Ratinho
- . Regador
- . Regatas
- . Relógio (peixe espada)
- . Rocochete
- . Rococó (roda)
- . Roda
- . Roda de ferro
- . Roda gigante
- . Roleta
- . Roubar osso

S

- . Saci-pererê
- . Salve caneta (peg.)
- . Salve-se quem puder
- . Santa luzia (bão-bailão, bum-balão)
- . Sardinha
- . Se esta rua fosse minha
- . Se eu fosse peixinho
- . Sela (sela corrente, brioche, unha na mula)
- . Senhora D. Condessa
- . Senhor meu amo
- . Seu lobo
- . Siga o mestre (mestre manda, chefe manda, mamãe manda)
- . Socorro
- . Soldado não!
- . Soltar balão
- . Subir em árvore

T

- | | | |
|----------------------|-------------------------|-------------------------|
| . Taco | . Tiro ao alvo | . Travessia da floresta |
| . Tapete (ginástica) | . Toicinho | . Trepá-trepá |
| . Tata | . Tomba lata | . Truco |
| . Telefone sem fio | . Tómbola | |
| . Tênis | . Totó | |
| . Terezinha | . Transformar em pedras | |

U

- | | | |
|-----------------------|----------------------|---------------|
| . Último salva (peg.) | . Um, dois, três ... | . Uni-duni-tê |
|-----------------------|----------------------|---------------|

V

- | | | |
|----------------|------------|----------------------|
| . Veado (peg.) | . Voador | . Voo das borboletas |
| . Velocípede | . Voleibol | . Vovozinha vai à |
| . Víspera | . Voltinha | MISSA |

X

- . Xadrez

W

- . "Water pólo"

Z

- . Zigue-zague (peg.)

ANEXO 2

OS JOGOS MAIS CITADOS E SUAS REGRAS

AMARELINHA

Fonte: Dorvalino Koch

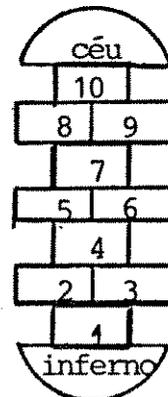
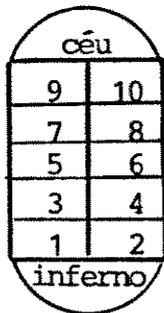
- Tipo do Jogo:
 - Jogo solitário
- Número de participantes:
 - 2 jogadores
 - 3 ou mais jogadores
- Local exigido:
 - ao ar livre
 - recreio
 - rua
- Regra do jogo:

Seguindo traçado feito no chão, cada criança terá sua vez de pular.

A criança deve jogar uma pedrinha a começar pelo número 1. Não pode pôr o pé na quadra que estiver com a pedra, pulando-a e seguindo até chegar na última. Na volta deve pegar a pedra.

Errando o pulo, pisando na linha, ou se a pedra cair fora ou na linha do desenho, a criança perde sua vez.

Segue dois tipos de traçados:



- Origem do Jogo:

Para o antropólogo argentino J. Imbelloni, esses gráficos de jogos infantis representam simplesmente Templos; e afirma que o jogo da RAYUELA (Amarelinha), deve ser comparado com o traçado dos Sephiroth, próprio da cosmologia da Kabala. (Antiguidade)

AMARELINHA (ACADEMIA)

● Regra do Jogo:

As regras são as mesmas da anterior, embora com complementos e outro traçado.

Depois de terminada a rodada nos moldes da anterior seguem-se mais quatro rodadas:

- 1a. Deve-se carregar a pedra em cima do pé, em vez de jogá-la; descansando somente na Lua.
- 2a. A pedra deve ser equilibrada sobre os dedos indicador e médio de uma das mãos, parando também na Lua para ajeitá-las.
- 3a. Levar a pedra na testa. Quando achar dificuldade, pode perguntar aos companheiros: "pisei?" ou "estou bem". Na Lua, deve retirar a pedra para olhar o caminho de volta.
- 4a. Fazer coroas. De costas para a Academia, a criança joga a pedra por cima da cabeça. No quadro em que cair, faz a coroa, isto é, um sinal de que somente aquela criança pode pisar naquele quadro. Pode-se jogar a pedra 3 vezes até acertar. Feita a coroa, as crianças a enfeitam com a primeira letra do nome, desenham flores etc.. Vence o jogo quem fizer maior número de coroas.

● Suas partes denominam:

- 1, 2 e 3 - quadros;
- 4 e 5 - asas;
- 6 - pescoço;
- 7 - lua.



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

BARRA-MANTEIGA

Fonte: Nicanor Miranda

- Número de participantes:

- 4 ou mais

- Local exigido:

- ao ar livre
- recreio
- rua

- Regra do Jogo:

- Preparação: traçam-se duas linhas paralelas, distantes quinze metros uma da outra. Sobre elas ficam as crianças, divididas em igual número, defrontando-se em fileira.
- Evolução: dado o sinal de início, o jogador designado por sorteio para começar o jogo sai correndo da linha do seu partido e chegando ao campo adversário bate na palma da mão direita estendida dos inimigos recitando: "Barra-manteiga na fuça da nega, minha mãe mandou bater nesta daqui, 1, 2 3".

Bate então mais fortemente na mão de uma das crianças, em sinal de desafio, fugindo para o seu grupo enquanto o desafiado tenta prendê-lo antes de transpor a linha. Conseguindo-o, o prisioneiro será incorporado ao partido contrário e o desafiante continua o mesmo. Em caso negativo, o desafiado torna-se o desafiante, voltando este a ocupar o seu lugar primitivo. O novo desafiante repete a ação do primeiro e assim prossegue o jogo.

- Final: será considerado vencedor o partido que obtiver o maior número de prisioneiros dentro do tempo estipulado.



Fonte: La hora de jugar. In: "Mi libro encantado". Vol. XI. Ed. Cumbre, S.A., México, D.F. 1963. (1. ed. 1959)

BOLINHA DE VIDRO, AÇO OU GUDE

Fonte: Soffiatti Neto

- Sexo:
 - masculino
- Número de participantes:
 - 2 ou mais (dependendo da modalidade)
- Época em que se brinca:
 - de janeiro a dezembro
- Regra do jogo:

Lançar a bola, com o polegar, em determinada direção, para atingir objetivos preestabelecidos, conforme a modalidade que estiver sendo jogada.

Existem diversas modalidades, destas citarei 8:

1. mata-mata/corridinha/corre atrás
2. triângulo
3. béu/zepe(zepelin)/cetriz(bissetriz)/barca
4. oca/roda/búrico/burado
5. búlica/papão/burca/peteca de casas
6. chepinha/zepi
7. rapa-põe-tira-deixa
8. circuito ou caracol

- Origem:

A julgar por descobertas arqueológicas e por registros pictóricos e escritos, o jogo praticado com bolinhas é antiquíssimo, enquadrando-se nos

jogos de estratégia, que nasceram nas eras pós-neolíticas.
Câmara Cascudo observa que o gude já era conhecido pelos gregos e romanos com o nome de "esbothyn"

● Materiais utilizados:

- bolinha de vidro ou gude.



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

CABRA-CEGA

Fonte: Nicanor Miranda

- Número de participantes:
 - 3 ou mais participantes
- Idade:
 - 4 a 6 anos
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do Jogo
 - Preparação: dispõem-se as crianças em círculo. Dentro deste permanecerá um jogador de olhos vendados, a "cabra-cega".
 - Evolução: dado o sinal de início, perguntarão as crianças da roda:
 - "- cabra-cega de onde vieste?
 - do moinho de vento.
 - que trouxeste?
 - fubá e melado.
 - dá-nos um pouquinho?
 - não.
 - então afasta-te."
 - As crianças largarão as mãos e, espalhadas pelo campo, fugirão à cabra-cega desafiando-a, sem tocá-la. Esta, ouvindo os desafios, tentará pegá-los. Quando conseguir tocar um dos participantes, tirar-se-lhe-á a venda e ela escolherá uma substituta.
 - Final: terminará o jogo com a substituição da cabra-cega.
- Existem muitas variantes da música, embora as regras sejam as mesmas:
 - (Dorvalino Koch)
 - "- cabra-cega de onde vens?
 - do moinho.
 - o que trás?
 - pão e vinho.
 - me dá um pouquinho?
 - não,
 - gulosa, gulosa."
 - Natal (Veríssimo de Melo)
 - "- que é que trás na cesta?
 - cravo e canela.
 - bumba nela."

- Minas

"- cabra-cega?
- senhor.
- de onde vieste?
- de trás da serra.
- que trouxeste?
- um saquinho de farinha.
- dá-me um bocadinho?
- não chega pra mim mais minha velha."

- Piauí

"- cabra-cega de onde vens?
- do quartel.
- que trás de bom: ouro ou prata?
- se responde: prata
- come casca de barata.
- se responde: ouro
- come casca de besouro."

- Bahia

"- cabra-cega donde vens?
- do sertão.
- o que trouxe?
- requeijão!"

● Origem: (Câmara Cascudo)

Segundo Rodrigo Caro: era jogo popular entre as crianças da Roma Imperial. Encontrado também em documentário da Idade Média e Renascimento. Veio para o Brasil, trazido pelos portugueses e espanhóis. A versão portuguesa da música era assim:

- "- cabra-cega donde vens?
- de Vizela (ou Castela)
- que trazes na cesta?
- pão e canela
- dás-me dela?
- não, que é para mim e para a minha velha.
- zigue-tanela! (fingindo dar um beliscão na cabra-cega)"



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

CORDA

Fonte: Dorvalino Koch

- Número de participantes:
 - 1 (que segura e pula ao mesmo tempo)
 - 3 ou mais (uma criança de cada lado, segurando e batendo a corda, e uma ou mais pulando)
- Tipo de jogo:
 - solitário, ou
 - 3 ou mais jogadores
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do jogo:
 - comum,
 - foguinho: uma só corda girada bem rápido,
 - corda dupla: duas voltas de corda giradas juntas. Pula-se a corda, segurada por duas crianças (ou pela criança que está pulando), esticada e deixada baixa no lugar onde se vai pular, cantando:

"Batalhão-lhão-lhão
quem não entrar é um bobão
abacaxi-xi-xi
quem não sai é um saci."

"Quem é?
é o padeiro
o que quer?
dinheiro.
Pode entrar que eu vou buscar o seu
dinheiro, lá de baixo do travesseiro, na
cama de solteiro, 1, 2, 3."

Estas brincadeiras se fazem pulando a corda no ritmo cadenciado com a letra da musiquinha:

"Abacaxi-xi-xi
quem não entra é um saci
beterraba-raba-raba
quem não sair é uma diaba."

- Materiais utilizados: corda



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. 1. ed. 1889)

CORRIDA COM PNEUS

Fonte: Magalhães Navarro

- Número de participantes:
- 3 ou mais

- Local exigido:
- ao ar livre

- Regra do Jogo:

Cada participante roda um pneu, apostando corrida com os companheiros.

O trajeto é preestabelecido, quem cruzar primeiro a linha de chegada será o vencedor.

- Materiais utilizados: pneu

CORRIDA COM SACO

Fonte: Nicanor Miranda

- Idade:
 - 10 a 12 anos
- Número de participantes:
 - 3 ou mais jogadores
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do Jogo:
 - Preparação: dispõem-se os jogadores em fileira, sobre a linha de partida e distanciados um metro um do outro. A cada concorrente será entregue um saco, dentro do qual deverá colocar as pernas, amarrando-o na cintura com um barbante.
 - A linha de chegada, paralela à de partida, estará a vinte metros de distância.
 - Evolução: dado o sinal de início, os jogadores saem correndo o mais depressa possível, evitando progredir por meio de saltos sucessivos, caso em que serão desclassificados.
 - Final: será considerado vitorioso o jogador que atingir a linha de chegada em primeiro lugar.
- Materiais utilizados: saco de batatas ou de farinha.



Fonte: La hora de jugar. In: "Mi libro encantado".
Vol. XI. Ed. Cumbre, S.A., México, D.F. 1963.
(1. ed. 1959)

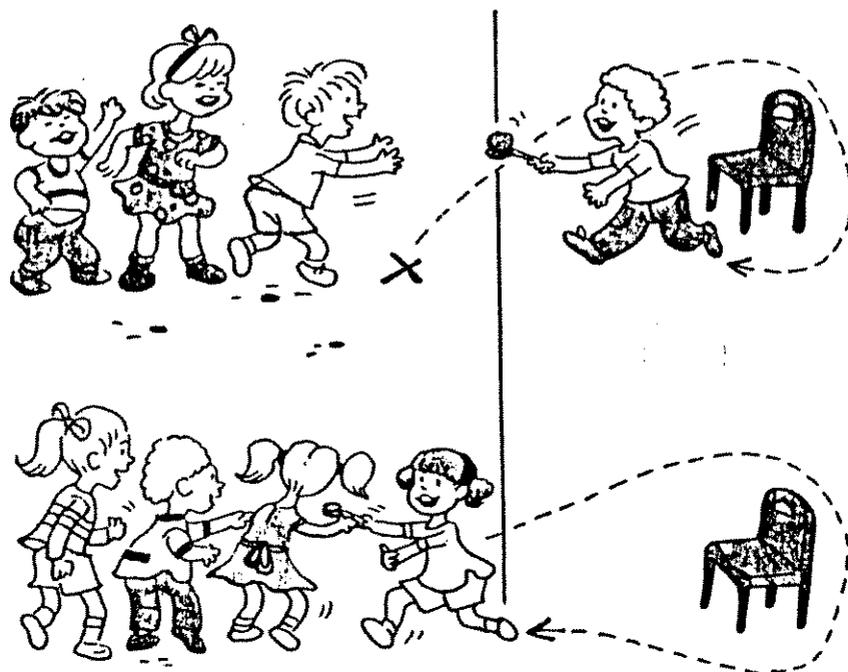
CORRIDA DA BATATA (OU DO OVO)

Fonte: Nicanor Miranda

- Número de participantes:
 - 4 ou mais (São formados dois times)
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do jogo:
 - Preparação: os jogadores divididos em duas colunas separadas pelo espaço de três metros. O primeiro jogador de cada coluna ficará na linha de partida segurando com a mão esquerda um ovo de madeira (ou batata), numa colher. Ierão à sua frente, a uma distância de dez metros, uma cadeira.
 - Evolução: dado o sinal de início, saem correndo os primeiros jogadores. Ao atingirem as respectivas cadeiras, mudam a colher da mão esquerda para a direita, contornam as cadeiras e voltam ao ponto de partida. Aí chegando entregam a colher aos segundos jogadores que tomam seus lugares à frente da coluna, e em seguida vão permanecer atrás do último jogador do seu partido. Os segundos jogadores, ao receberem a colher, repetem a ação dos seus antecessores. Os demais jogadores procedem de modo idêntico aos dois primeiros.
 - Final: será considerada vitoriosa a coluna cujo último jogador, entregar a colher com o ovo ao jogador iniciante, em primeiro lugar.

Observação: quando o ovo cair, deverá ser apanhado imediatamente com a colher, sem auxílio da mão livre.

- Materiais utilizados: colher, ovo ou batata.



Fonte: "Atividades lúdicas na educação da criança" - Leonor Rizzi e Regina C.D. Haydt. Ilustrações: Lourival Viegas. Ed. Atica S.A. S.Paulo, 1986.

ELÁSTICO

Fonte: Magalhães Navarro

- Número de participantes:
- 3 jogadores

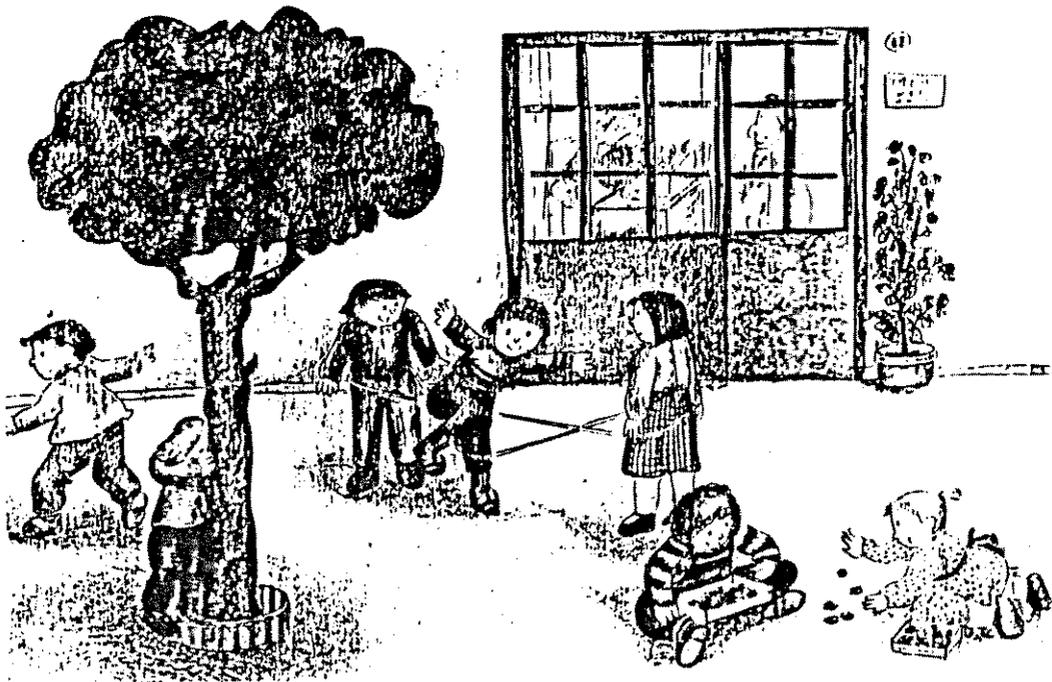
- Local exigido:
- qualquer

- Regra do Jogo:

Dois participantes, frente a frente, com um elástico preso ao tornozelo, formam com ele um retângulo.

Um terceiro participante salta pisando pra dentro e pra fora do retângulo, descrevendo figuras variadas.

- Materiais utilizados: elástico.



Fonte: "Teo y sus Amigos". Colección Teo Descubre el Mundo. Ilustraciones y textos: Violeta Denou. Guia Didáctica: Timun Mas. Ed. Timun Mas, S.A. Barcelona, España, s/d.

ESCONDE-ESCONDE (PIQUE)

Fonte: Dorvalino Koch

- Número de participantes:
- 3 ou mais jogadores
- Local exigido:
- ao ar livre
- Regra do Jogo:

Uma das crianças "bate cara" e os outros vão-se esconder. Quando as crianças dizem "já", aquele que está "batendo cara" sai à procura do grupo.

Se achar um deles, grita o nome e corre para o pique e bate três vezes a mão na parede.



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games.
1987, Portugal. (1. ed 1989)

ESTÁTUA (MUSEU DE CERA)

Fonte: Leonor Rizzi

- Número de participantes:
 - 3 ou mais jogadores

- Local exigido:
 - recreio

- Regra do jogo:
 - Formação inicial: permanecer um ao lado do outro, sobre uma linha traçada no chão. A uma distância de 10 a 12 metros fica um jogador, de costas para o grupo.

 - Desenvolvimento: dado o sinal de início, a criança que está de costas para o grupo conta rapidamente até um número inferior a dez, enquanto as outras avançam, andando ou correndo, procurando alcançá-la. De repente, esta interrompe a contagem e volta-se de frente para os companheiros, que devem parar imediatamente. Se a criança destacada, ao voltar-se para o grupo, vir alguém ainda em movimento, fará este jogador retroceder à linha de partida para recomeçar. Os demais permanecem no lugar onde pararam. A criança destacada volta-se novamente de costas para o grupo e recomeça a contagem, procedendo sempre da mesma forma até algum jogador alcançá-la.

 - Quem primeiro tocar a criança que estiver contando irá substituí-la.

FUTEBOL DE BOTÕES (OU TAMPINHAS)

Fonte: Magalhães Navarro

- Número de participantes:
 - 2 jogadores
- Local exigido:
 - tablado próprio, ou superfície lisa
- Regras do Jogo:

Semelhante às do futebol de campo, usando botões ou tampinhas que são impulsionadas com os dedos.

Iô-iô

Fonte: Magalhães Navarro

- Número de participantes:
 - 1 jogador
- Tipo de jogo:
 - solitário
- Local exigido:
 - qualquer
- Regra do Jogo:

A criança empalma o iô-iô, tendo o seu fio preso no dedo médio. Atirando-o vigorosamente para baixo, o fio se desenrola e em toda a sua extensão, para novamente se enrolar e voltar à mão do jogador. O movimento de vai-e-vem do iô-iô depende da habilidade do jogador de graduar a força que imprime a ele.

- Materiais utilizados: iô-iô.

JOGO DE PEDRINHAS (SAQUINHO)

Fonte: Dorvalino Koch e Câmara Cascudo

- Número de participantes:
 - 1 por vez
- Tipo de jogo:
 - solitário (cada um tem sua vez)
- Local exigido:
 - qualquer
- Regra do Jogo:

Pegam-se pequenas pedras (ou saquinhos de areia), na quantidade de cinco. Joga-se assim:

- a do um: jogam-se as cinco pedras, deixa uma na mão; joga-a para cima, enquanto ela sobe e desce, pega-se uma pedrinha do chão. No final tem que pegar as quatro pedrinhas;
- a do dois: idem, pegando duas a duas.
- a do três: idem, pegam-se três e a que restava, uma.
- a do quatro: jogam-se as pedrinhas e tem que pegar as quatro de uma só vez.

Para ver quem ganha, tiram-se os pontos na palma da mão, joga-se para cima e pega-se com as costas da mão. Cada pedrinha vale de 10 a 20 pontos.

- Materiais utilizados: pedrinhas ou saquinhos.
- Origem: é o secular jogo dos ossinhos, popular na Grécia e em Roma.



Fonte: "The Klutz Book of Jacks" by the Editors of Klutz Press. Palo Alto, CA. Illustrated by Ed. Taber, 1989,

LENÇO ATRÁS

Fonte: Nicanor Miranda e
Magalhães Navarro

Outros nomes: corre-cotia, lencinho, lenço branco, lenço na mão, que lenço.

- Idade:
 - 4 a 6 anos
- Número de participantes:
 - 3 ou mais jogadores
- Local exigido:
 - ar livre
- Regra do jogo:
 - Preparação: dispõem-se os jogadores em círculo, voltados para o centro e ligeiramente afastados uns dos outros. Escolhida por sorte, uma criança permanecerá fora do círculo e segurará um lenço.
 - Evolução: dado o sinal de início, o jogador de posse do lenço corre ao redor do círculo com o fim de deixá-lo cair atrás de uma das crianças. Enquanto a criança correr, as do círculo, de olhos fechados, vão cantando:

"Corre cotia
na casa da tia
corre cipó
na casa da vó
lencinho branco
caiu no chão
moça bonita
do meu coração
posso jogar?
pode!"
 - Se a criança onde foi deixado o lenço perceber que está ali, deverá apanhá-lo e sair correndo atrás do jogador que o deixou cair, procurando prendê-lo antes de ocupar o lugar vago. Se o perseguido for preso ficará "choco", indo para o centro do círculo, onde permanecerá sentado. O jogador que ficar de posse do lenço continuará correndo em torno do círculo e repetirá a ação do inicial.
 - Final: terminará o jogo com a substituição do primeiro corredor.

Observações:

- o jogador "choco" voltará a ocupar um lugar no círculo quando for substituído por um companheiro;
- os jogadores deverão deixar o lenço sem tocar no companheiro;
- o jogador que avisar o companheiro da deixada do lenço, ficará "choco";
- os jogadores que não perceberem a deixada do lenço também, ficarão "chocos".

- Materiais utilizados: lenço.



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games"
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

PAPAGAIO

Fonte: Dorvalino Koch

Outros nomes: Fipa, Raia, Quadrado, Capucheta, Barrilete

- Número de participantes:
- Um
- Sexo:
- masculino (em geral)
- Tipo de jogo:
- solitário
- Época em que se brinca:
- agosto, o mês dos ventos
- Regra do jogo:

Pega-se um pedaço de papel ou jornal de mais ou menos 40 x 40 cm; faz-se um furo em duas de suas extremidades e amarra-se um pedaço de linha de mais ou menos 30 cm, de modo que fique na posição de um losango e forme um arco.

Pega-se um carretel de linha e uma de suas pontas amarrando-a no meio de outra linha que já foi amarrada a armação (varetas finas de bambu em cruz e o centro do losango). Amarra-se outro pedaço de linha em uma das outras pontas para fazer a rabiola.

Neste outro pedaço pequeno de linha, amarram-se pedacinhos de papel de mais ou menos 6 cm de modo a ficar apenas uma ponta presa.

- Materiais utilizados: o próprio papagaio.



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

PASSA-PASSA

Fonte: Florestan Fernandes

- Número de participantes:
- 3 ou mais
- Sexo:
- feminino
- Local exigido:
- ao ar livre
- Regra do jogo:

Duas meninas combinam um segredo: "eu sou a faca, você é a colher", conforme a combinação das duas "o céu ou o inferno". Formam uma ponte, com os braços, sob a qual passam as outras, cantando:

"Passa, passa
Três vezes,
A última que ficar,
Tenho mulher
E filhos
Que eu não posso sustentar."

Quando chega a vez da última menina, as que formam a "ponte" descem os braços, detêm-na e indagam: faca ou colher?

Conforme a escolha, fica atrás de uma ou de outra.

Após terem passado todas, então revelam qual é o céu e o inferno, fazendo: céu! inferno! céu! inferno!



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

PEGA-PEGA

Fonte: Magalhães Navarro

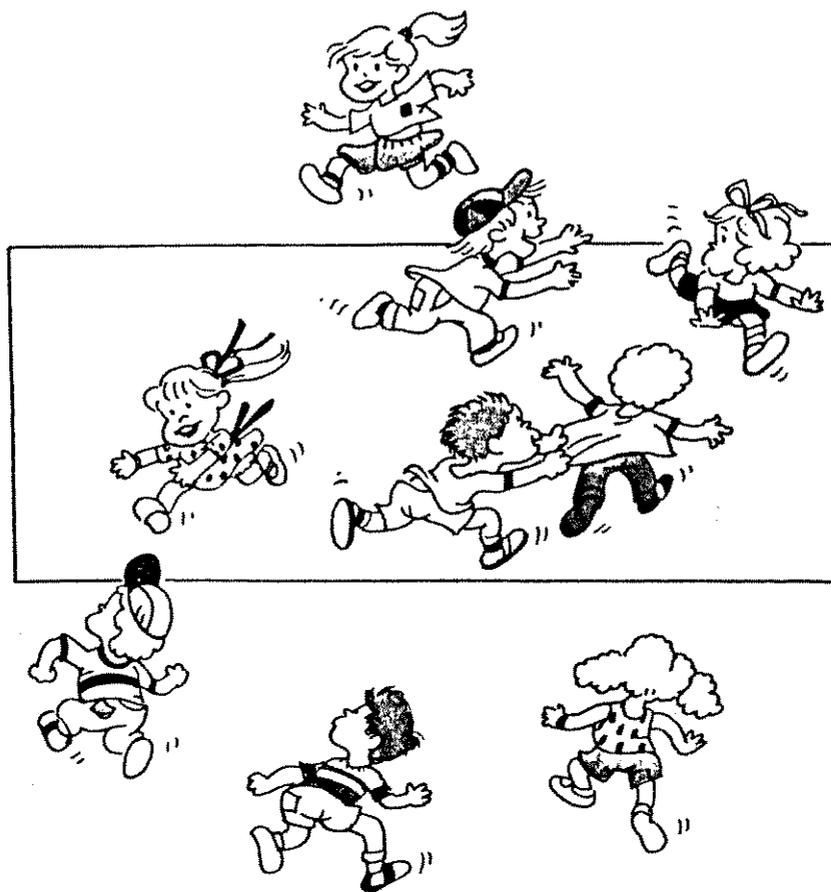
- Número de participantes:
 - 3 ou mais
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do jogo:

É um pegador, ou seja, uma criança contra um grupo de fugitivos.

Existem muitas variações:

- agarra-agarra: agarrar o fugitivo, que passa a auxiliar o pegador.
- Rela-rela: o pegador corre cantando: "limão galego, relou tá pego".
- Trepá-trepá: o pique é subir em algum objeto.
- Ajoelha-ajoelha: o pique é ficar ajoelhado.
- Abaixa-levanta: correr ficando livre quando abaixa.
- Abaixa-abaixa: idem ao abaixa-levanta.

- Pega-pega aos pares: o pegador sai em perseguição dos pares com o fito de segurar um jogador, que passa a ser seu par.



Fonte: "Atividades lúdicas na educação da criança". Leonor Rizzi e Regina C.C. Haydt. Ilustrações: Lourival Viegas. Ed. Atica S.A. S.Paulo, 1986.

PETECA

Fonte: Alceu Araújo

- Número de participantes:
 - 2 ou mais
- Local exigido:
 - rua
 - ao ar livre
- Época em que se brinca:
 - inverno, ao entardecer, época da colheita do milho.
- Modo de fazer:

Geralmente, no miolo da peteca coloca-se um caco de telha para pêso. Depois as palhas vão sendo colocadas cruzadas uma sobre as outras. Quando atinge um bom tamanho para ser empalmada, amarra-se fortemente e corta-se as pontas da palha. Em cima fincam-se as penas, sempre em número par para dar bom equilíbrio. Está pronta a peteca.
- Regra do jogo:

Forma-se um círculo e joga-se a peteca de um para o outro, com a palma das mãos, com o intuito de pegá-la no ar, não deixando que toque no chão.
- Origem: indígena.
- Materiais utilizados: a própria peteca.

PIÃO

Fonte: Koch/Cascudo/Almeida

- Número de participantes:
 - depende do jogo, pois existem vários (embora em todos, cada um tenha o seu pião)
- Sexo:
 - masculino
- Local exigido:
 - ao ar livre
- época em que se brinca:
 - inverno
- Regra do jogo:

Pega-se o pião e um barbante (fileira). No pitoco que tem em cima do pião, enrola-se o fio e vai descendo até em baixo, enrola-se o restante no dedo indicador. Segura-se o pitoco com o mesmo dedo, e o prego que tem embaixo com o polegar. Depois, joga-se para a frente, puxando rapidamente a fileira para trás.

O pião sai rodando pelo chão.

Depois, com o dedo indicador e médio, abertos em V, coloca-se o pião rodando sobre a mão.

Existem vários jogos: cela, carniça, jogo da roda grande, curriola etc.

- Origem: pelo menos da pré-história, onde figuram os piões de argila.
- Materiais utilizados: pião.



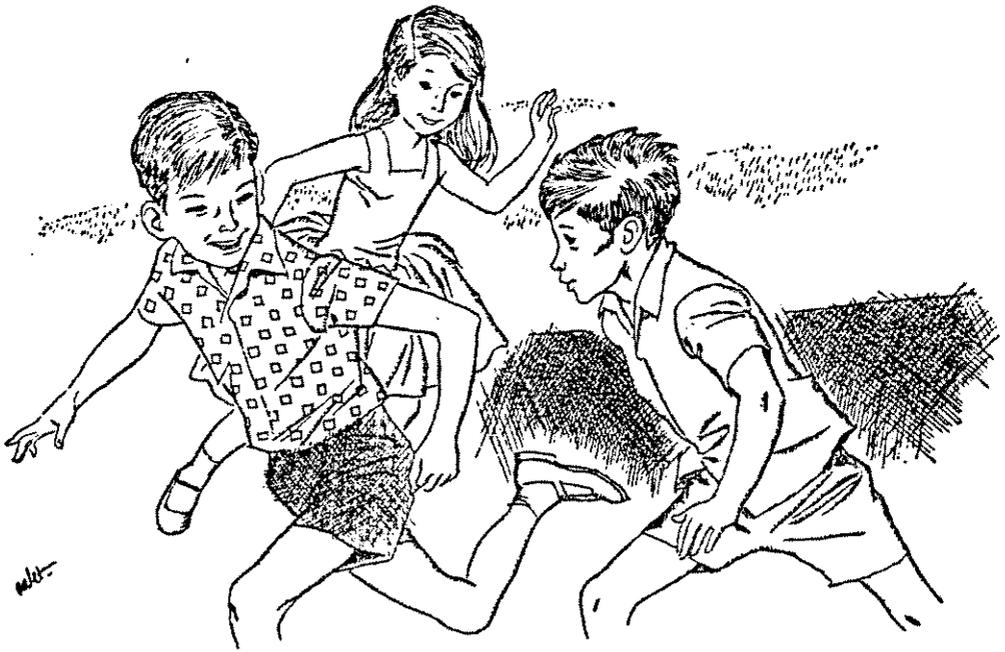
Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal. (1. ed. 1889)

POLÍCIA E LADRÃO

Fonte: Magalhães Navarro

- Número de participantes:
- 3 ou mais
- Local exigido:
- ao ar livre
- Regra do jogo:

É um tipo de pegador. Um grupo é polícia e o outro é ladrão. Os ladrões se escondem e a polícia tenta capturá-los. Ao conseguir, estes vão para a cadeia, vigiada por dois policiais e de lá não podem fugir.



Fonte: La hora de jugar. In: "Mi libro encantado"
Vol XI. Ed. Cumbre, S.A., México, D.F. 1963.
(1. ed. 1959)

QUEIMADA

Fonte: Dorvalino Koch e
Magalhães Navarro

- Número de participantes:
- 4 ou mais jogadores

- Local exigido:
- ao ar livre
- campo (quadra)

- Regra do jogo:

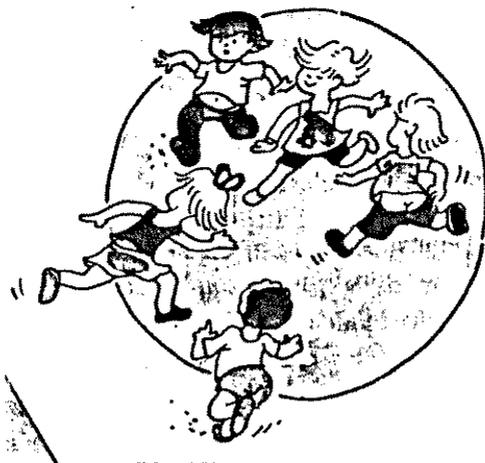
Divide-se a quadra ao meio, cada time, com igual número de jogadores, ficará de um lado da linha.

O objetivo do jogo é que o adversário seja queimado, isto é, que a bola bata no seu corpo e em seguida caia no chão.

Cada jogador queimado sai do jogo.

O jogo prossegue até ficar um time sem jogador, dando a vitória ao time adversário.

- Materiais utilizados: bola.



Fonte: "Atividades lúdicas na educação da criança". Leonor Rizzi e Regina C.C. Haydt. Ilustrações: Lourival Viegas. Ed. Atica S.A. S. Paulo, 1986.

RODA

Fonte: Florestan Fernandes

- Número de participantes:
 - 3 ou mais
- Idade:
 - meninas de todas as idades
 - meninos até 6 ou 7 anos
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do jogo:

As cantigas de roda são, em regra, folguedos folclóricos. A forma mais comum é a roda simples, em que as crianças se movimentam e cantam, simultaneamente; muitas envolvem uma encenação rudimentar: uma, às vezes mais, vai para o centro da roda, havendo alternâncias, com freqüência de coro e solo. Também pode haver distribuição diferente das crianças no espaço: em vez de ficar no centro, a criança escolhida para solo fica fora da roda.

Dois casos extremos foram registrados: um em que a roda foi substituída por uma distribuição em fila, ficando o comparsa isolado diante de um auditório; outro em que o folguedo progride com a inclusão progressiva dos comparsas no centro da roda. Neste caso o folguedo termina com a impossibilidade final de manter a roda.

Exemplo: a canoa virou

- Número de participantes:
 - indeterminado
- Sexo:
 - mais comum entre as meninas
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do jogo:

É uma cantiga de roda, onde uma das crianças fica no centro. Existem várias versões da música:

(Bela Vista, Fari, Lapa):

"A canoa virou,
por deixar ela virar,
foi por causa de (fulana)
que não soube remar.

tirilim pra cá
tirilim pra lá

(fulana) é feia
e quer casar

chirilim pra cá
chirilim pra lá

(fulana) é velha
e não quer casar."

(Goiás):

"A barquinha virou
quem deixou ela virar
foi por causa da Maria
que não soube remar

tirilim pra cá
tirilim pra lá
a Maria é linda
e quer casá."

(Dorvalino Koch):

"A barquinha virou
já deixou de virar
foi por causa da Cidinha
que não soube remar
Elas são verde amarela
vira Cidinha. cor de canela."

- Origem: segundo Fernandes Tomás, é de origem Lusitana, conforme a seguinte composição:

"Maria, a canoa virou.
Maria, a canoa virou.

Se ela virou
deixá-la virar
Na voltas que deu
nas ondas do mar.

Ai olé,
vira a canoa
Ai olé!
deixá-la virar

Ontem à noite rodou um carro
Lá pros lados de S. Mateus
Oh! compadre eu vou-me embora
Meu amor, adeus, adeus!"



Fonte: KATE GREENAWAY'S. "Book of Games".
1987, Portugal (1. ed. 1889)

SELA

Fonte: Nicanor Miranda

Outros nomes: Sela corrente, Briola, Unha na mula

- Idade:
 - 10 a 12 anos
- Número de participantes:
 - 4 ou mais jogadores
- Local exigido:
 - ao ar livre
- Regra do Jogo:
 - Preparação: dividem-se os jogadores em duas colunas, separadas uma da outra pelo espaço de três metros. O primeiro jogador de cada coluna ficará na linha de partida e terá, à sua frente, a uma distância de três metros, um saquinho de areia ou a primeira marca.
 - Evolução: dado o sinal de início, saem correndo os primeiros jogadores e vão ficar junto à marca, com as pernas afastadas lateralmente, mãos apoiadas nos joelhos, cabeça abaixada e com o lado esquerdo do corpo voltado para a coluna. A seguir, o segundo jogador pula o primeiro, apoiando as mãos no dorso do companheiro. A três metros deste, toma a posição de selar; igual à do companheiro inicial. O terceiro repete a ação do segundo e assim por diante, até o último jogador que pulará todos os companheiros.
 - Final: será considerado vencedor o partido cujo último jogador pular o penúltimo em primeiro lugar.

Observação: sendo reduzido o número de jogadores, o jogo poderá constar de ida e volta. Neste caso, a coluna que retomar a posição de início em primeiro lugar será considerada vitoriosa.



Fonte: La hora de jugar. In: "Mi libro encantado". Vol. XI. Ed. Cumbre, S.A., México. D.F. 1963 (1. ed. 1959)

TELEFONE SEM FIO

Fonte: Magalhães Navarro

- Número de participantes:
 - 3 ou mais
- Local exigido:
 - qualquer
- Regra do Jogo.

As crianças sentam-se uma ao lado da outra.

A primeira da fila deve pensar uma palavra ou frase, e dizer no ouvido da segunda, e assim por diante até o final da fila.

O último deve falar a palavra (ou frase), e assim descobrirão se chegou certa, ou se mudou no meio do caminho.

ANEXO 3

**LISTA DE AUTORES CUJAS OBRAS AINDA NÃO FORAM
LOCALIZADAS**

ANEXO 3

LISTA DE AUTORES CUJAS OBRAS AINDA NÃO FORAM LOCALIZADAS

CARO, Nina. Jogos, passatempos e habilidades. 2.ed. Porto Alegre, Ed.Globo, 1947, 465.p.

CEDRAN, Lourdes. Brinquedos populares brasileiros. São Paulo, Faço das Artes, 1980.

LOYOLA, Hollanda. Jogos. Rio de Janeiro, Cia.Brasil Ed., 1940, 126.p.

MOREIRA, Berenice F. & MEDINA. Lazer e educação infantil em conjunto habitacional. Rio de Janeiro. CLAPCS, MED/DAC, 1977.

MOURA, Pedro de A. Brinquedos para os dias de folga. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos, s/d. 116.p.

PEREIRA, Maria Salete. Jogos na escola, nos grupos, na catequese. São Paulo, Ed.Paulinas, 1982, 121.p.

PIMENTEL, Alberto Figueiredo. Os meus brinquedos - livro para crianças. 4. d. Rio de Janeiro, Liv.Quaresma, 1958, 286.p.il.

PINTO, Alexina de M. Os nossos brinquedos - contribuição para o folclore brasileiro. Lisboa, Typ. de A Editôra, 1909, 303.p. il - Coleção ICKS - série B.

SILVA, N. Fithane. Recreação. São Paulo, Cia. Brasil Editora, 1959, 166.p. (1970).

ANEXO 4

**RELACÃO DE INSTITUIÇÕES E PESSOAS COM AS QUAIS
MANTIVEMOS CONTATO E QUE CONTRIBUÍRAM PARA A
REALIZAÇÃO DO PRESENTE PROJETO**

ANEXO 4

RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E PESSOAS COM AS QUAIS MANTIVEMOS CONTATO E QUE CONTRIBUÍRAM PARA A REALIZAÇÃO DO PRESENTE PROJETO

Consideramos importante relatar, a seguir, outras atividades que foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso projeto.

- Respondendo ao nosso primeiro objetivo de recuperar uma série de Jogos Tradicionais de crianças na cidade de São Paulo, consideramos importante obter materiais variados, que ilustram as brincadeiras nos diversos períodos, sejam eles fotografias, filmes, depoimentos gravados e outros. Para tal:

- realizamos entrevistas e mantivemos contatos com alguns pesquisadores de área, como: Ethel Bauzer Medeiros (com quem já foi realizado um contato pessoal e por carta); Maria Alice Magalhães Navarro e Maria Amélia Savaia,

- obtivemos duas gravações de brincadeiras de roda: "Brincadeiras de Roda, estórias e canções de ninar" e "Brincando de Roda", ambas do Estúdio El Dorado. As 20 peças do LP foram extraídas do livro "Folclore Musicado da Bahia" (1978);

criamos um "Kit" de Jogos Tradicionais onde constam alguns objetos que servem a diversas brincadeiras e fichas com nome do Jogo e a explicação de suas regras.

- visitamos museus, exposições e outras instituições para obtenção de dados específicos:

- . Condephaat
- . Acervo iconográfico da Eletropaulo
- . Museu da Imagem e do Som
- . Museu da Casa Brasileira
- . Museu Paulista
- . Museu do Folclore
- . Casa das Retortas: acervo iconográfico
- . Oficinas Três Rios (atual Oficina Cultural Oswald de Andrade)
- . Museu do Bixiga
- . Pinacoteca
- . Museu dos Imigrantes
- . Coletamos fotografias e dados sobre a cidade de São Paulo

Este material complementa e ilustra nosso trabalho como um documento vivo dos Jogos Tradicionais.

As principais fontes foram:

- Acervo iconográfico da Eletropaulo (ELETROPAULO, 1904/1943)

- Obras de:
 - Augusto Rocha Dórea GARCIA. História dos Bairros de São Paulo. Vol. 19 - Aclimação. Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura (1920) - (Fonte: Museu da Casa Brasileira).

 - Jorge Clóvis de ATHAYDE. Consolação: uma reportagem histórica. Prefeitura do Município de São Paulo - Secretaria Municipal de Cultura - vol.22 - s.d. (Fonte: Museu da Casa Brasileira).

 - Hilário DERTONIO. História dos bairros de São Paulo. Prefeitura Municipal - Secretaria de Educação e Cultura - 1971 (Fonte: Museu da Casa Brasileira).

 - Ebe REALE. Brás, Pinheiros: Três bairros, três mundos. Biblioteca Pioneira de Estudos Brasileiros - EDUSP, 1982 (Fonte: Museu da Casa Brasileira).

- O ESTADO DE SÃO PAULO. As ruas da cidade. Artigo publicado em 1973 (Fonte: FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP).
- S.P. Anotações. Ed. Eletropaulo, março/82 (Fonte: FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP).
- Karl Ewald FRITZCH & Manfred BACHMANN. An illustrated history of toys. Abbey Library London - Ed. Leipzig, 1965 (Fonte: FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP).
- Geraldo SESSO JR. Retalhos da Velha São Paulo. 2.ed. 1986 (Fotos de 1904 e 1911 - Fonte: Eletropaulo).
- Baptista Senervil PEREIRA. Encontro com o passado. Genealogia. São Paulo, 1979 (Foto de 1939 - Fonte: Eletropaulo).
- Mino CARTA. Histórias da Mooca. Ed. Berlendis & Vertecchia Ltda. Rio de Janeiro, 1982 (Foto s/d - Fonte: Eletropaulo).
- Francisco Prestes MAIA. Os melhoramentos de São Paulo. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2a.tiragem atualizada - jan.1945 (Fotos de 1943 - Fonte : Eletropaulo).

- ELETROPAULO. São Paulo - Registros (1899-1940).
(Foto s/d - Fonte: Eletropaulo).

- Nicanor MIRANDA. (1954)..

- VEJA - São Paulo - 1989.

- Fotos tiradas pela Autora.

ANEXO 5

**RELAÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS QUE CONTRIBUÍRAM
PARA A REALIZAÇÃO DO PRESENTE TRABALHO**

ANEXO 5

RELAÇÃO DE ATIVIDADES REALIZADAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A REALIZAÇÃO DO PRESENTE TRABALHO

Em relação ao nosso segundo objetivo, de estudar a função educacional das Brincadeiras Tradicionais, coordenamos em março de 1988 uma oficina no LABRIMP, na Faculdade de Educação da USP, da qual participaram estagiárias do curso de Pedagogia. Com a colaboração dessas estagiárias e das nossas alunas do Instituto Mackenzie, já obtivemos alguns dados importantes. O "produto" desta oficina resultou num filme que registra crianças e adultos participando das atividades realizadas.

Em maio de 1989, coordenamos uma nova oficina junto a coordenadores e professores das escolas do município de São Paulo.

- Visando colocar à disposição de educadores, crianças e pais, este acervo de brincadeiras, estamos publicando alguns artigos e oferecendo cursos nesta linha, como o Encontro promovido pela FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse Encontro, intitulado O Cotidiano na Pré-Escola, realizado em maio de 1989, resultou na publicação de

- Outras atividades realizadas contribuíram para ampliar nossa visão e reafirmar a importância deste projeto:

- visita à exposição de brinquedos artesanais organizada pelo SESC (abril de 1988);
- visita à ABRIN (Feira de Brinquedos) em São Paulo (1987, 1988, 1989, 1990);
- contato com a Divisão de Recreação e Lazer da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo (abril de 1989);
- visita a Museus de Brinquedos em Estocolmo e na Suécia (setembro de 1988);
- contato com a OMEP mundial na Noruega.
- visita a uma brinquedoteca na Noruega e a uma biblioteca onde tivemos a oportunidade de realizar um levantamento bibliográfico (setembro de 1988);
- participação na I Conferência Internacional: Plays, Tops and Players, realizada em novembro de 1989, na Argentina.

Observação: A pesquisa bibliográfica em São Paulo foi realizada nas seguintes bibliotecas.

- USP - FEUSP (Faculdade de Educação), LABRINF (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos), IPUSP (Instituto de Psicologia), FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), ECA (Escola de Comunicações e Artes);
- UNICAMP - FE (Faculdade de Educação), Biblioteca Central;
- PUC (Pontifícia Universidade Católica);
- Centro Cultural de São Paulo;
- SESC - Pompéia;
- Biblioteca Municipal;
- Museu da Casa Brasileira;
- REDUC;
- Folha de S.Paulo.