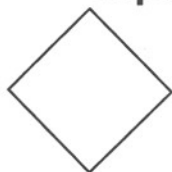


Práticas lúdicas tradicionais infantis portuguesas: seu desaparecimento dos espaços de recreio escolar



Isabel Varregoso

*«Saudades! ... Tenho saudades
D' esses tempos que lá vão!
Quando à porta do quinteiro
Eu jogava o meu pião,
Quando no campo eu corri
C' um papagaio na mão!»*

Faustino Xavier de Novais

O estudo sobre as actividades lúdicas das crianças, a sua importância e o seu valor educativo, tem ocupado muitos investigadores e tem sido alvo de interesses muito diversos e de diferentes níveis de interpretação e de análise. Desde sempre, pedagogos, filósofos e outros se preocuparam em interpretar o jogo e em determinar a sua importância para o desenvolvimento da criança. Nos anos mais recentes, este interesse tem-se mantido e surgiu uma nova preocupação relacionada com a alteração das actividades realizadas durante os tempos livres das crianças e com a forma como elas ocupam esses tempos livres, que mostra uma tendência para ser cada vez mais sedentária.

O assunto em análise nesta pequena reflexão incide nas práticas lúdicas tradicionais infantis portuguesas, nomeadamente nas actividades lúdicas espontâneas, ao nível dos recreios escolares. De entre essas actividades destacamos os Jogos Tradicionais (JT) e as Rodas e Jogos Cantados (RJC) A questão principal centra-se na análise do seu progressivo desaparecimento. Temos assistido nos últimos anos a uma redução crescente da prática destas actividades lúdicas por parte das crianças, durante os tempos de recreio escolar. Tal facto mostra-se-nos preocupante, uma vez que reconhecemos o valor intrínseco deste tipo de actividades. Daí pretendermos analisar razões (algumas

delas, pelo menos) que se relacionem com este facto e perceber as causas do decrescimo do decrescimo da realização dos JT e das RJC, durante os tempos de recreio escolar, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Centramo-nos neste nível de ensino porque é aquele a que corresponde o escalão etário a que estas práticas se adequam e aquele que, por inerência, as pratica(va). Esta análise poderá permitir entender e conhecer melhor as crianças de hoje e levar a alterar, orientar e adaptar a actividade docente aos comportamentos e necessidades dos alunos.

Ao longo dos anos, o jogo foi entendido como um meio para a criança aprender, se relacionar e apreender práticas e costumes da vida dos adultos e, assim, se adaptar melhor ao seu meio envolvente – o jogo era um excelente meio de aprendizagem e um contributo inegável para o desenvolvimento da criança. Segundo A. Liublinskaia (1973) e F. Buytendijk (1977) o jogo é uma forma privilegiada para a criança poder assimilar o mundo, permitindo-lhe o pensamento e o conhecimento e, através dele, a criança perceber e reproduzir o seu meio envolvente. A. Santos (1992) faz-nos num resumo, com referência a uma quantidade de autores que ao longo da história se debruçaram sobre o estudo do jogo e da sua importância. Baseados nesta referência dos vários autores, ressaltamos algumas ideias que nos parecem importantes para esta nossa análise, tais como a de Platão para quem o jogo era *«O melhor treino para o trabalho futuro [...]»*, de Froebel que considerava o jogo *«[...] o mais alto grau de desenvolvimento da criança, porque é a manifestação livre e espontânea do seu interior [...]»*, ou de J. Piaget que considerava que *«[...] o jogo consiste em transformar um meio num fim em si mesmo»*. Por seu lado, J. Château (1967) refere-nos que o jogo é no adulto o que a actividade lúdica é para a criança pois, a vida que rodeia a criança é dominada pelo trabalho e a criança reflecte no jogo essa vida que a rodeia, reproduzindo-a. Desta forma, este autor encontra no jogo *«[...] simultaneamente algo de sério e algo de fútil»*, o que lhe confere uma dupla função – a de imitação (apropriação da vida envolvente) e a de ficção (evasão do real). Assim, a criança ao procurar compreender o que a rodeia, imita o mundo adulto, apreendendo atitudes, regras, técnicas, procedimentos, valores, assim se apropriando duma cultura. Nesta forma de apropriação, os jogos têm-se revelado como um verdadeiro património (o património lúdico) que se foi perpetuando e preservando ao longo dos tempos.

Inerentes ao acto de jogar podemos analisar conceitos diferentes: «jogar» e «brincar» são dois fenómenos que surgem associados nas actividades espontâneas que as crianças realizam nos seus tempos livres. Também pode ser distinguido o que é «jogo» do que são «jogos». Tentar definir o que é jogo é

tarifa demasiado difícil e extensa para este trabalho, contudo podemos distinguir os seguintes conceitos: «Jogo» «[...] *aquilo que faz aquele que joga, aquilo que faz que o jogador jogue*» (J. Henriot) o que implica uma certa atitude; «Jogos» «[...] *actividades com regras e uma finalidade imediata em que a motivação para jogar é o prazer de ganhar elou o prazer de comunicar*»; «Brincadeiras» «[...] *actividades destituídas de regras formais em que a finalidade única é o prazer de fazer e o prazer de comunicar*» (I. Varregoso, 1994) que implicam «[...] *a utilização inteligente do objecto lúdico, na medida exacta em que esse objecto serve a educação pelo brinquedo*» N. Pais (1991). De entre as actividades lúdicas (jogos e brincadeiras) praticadas pelas crianças podemos destacar os “*jogos tradicionais*”, ou seja, jogos que foram praticados pelas crianças ao longo de várias gerações e que se perpetuaram através do tempo, quase exclusivamente, por via oral. Destes jogos tradicionais aqueles que têm uma natureza expressivo-rítmica são designados por «*Rodas e Jogos Cantados*». Todos estas práticas lúdicas tradicionais infantis são parte integrante do nosso património cultural, constituindo o património lúdico, e podendo ser considerados parte do folclore infantil português. Também estes jogos, como elementos culturais que são, têm sido considerados como um meio de educação.

Mas, um fenómeno que se tem verificado nas últimas décadas, em Portugal (e no mundo), é que as crianças têm abandonado progressivamente este tipo de actividades, estando estas a cair em desuso, tendo praticamente desaparecido dos pátios de recreio escolar. Alguns estudos realizados no nosso país disto têm dado conta.¹ Importa, pois, perceber o que se está a passar e encontrar razões para a alteração destes comportamentos lúdicos.

Algumas razões para o desuso dos JT e RJC

*«O adulto que sabe pensar, nasce
da criança que sabe brincar.»*

J. Château

Neste momento de viragem do século parece-nos interessando reflectir sobre o que resta das práticas tradicionais. Algumas questões devem ser postas. Não basta dar-se conta ou lamentar o desaparecimento dos JT e das RJC. Seria importante verificar quais os jogos que caíram em esquecimento e quais os que

¹ Beatriz Oliveira (1993); Fernanda Prim (1992); M.^a Isabel Varregoso R.P.; Mendes Lopes (1988).

sobreviveram e porquê. Porque haverá esta tendência para desaparecerem? Que interesse terão ainda estes jogos para os jovens de hoje? Estes jogos que atravessaram séculos e se transmitiram mais ou menos fielmente nas várias culturas, que constituíram o divertimento e o prazer de gerações e gerações, porque parecem estar agora a acabar? Como podemos recuperar e preservar estas actividades próprias da nossa cultura? Estas questões mereceriam ser alvo de um outro tipo de estudo que pudesse encontrar no terreno algumas destas respostas. Contudo situar-nos-emos, apenas, num campo teórico de análise.

Segundo C. Neto (1993) «*O jogo é o melhor indicador para perceber como é que o indivíduo está organizado e se auto-organiza*» e como é que o indivíduo se adapta às condições envolventes. Nesta ordem de ideias, os jogos de hoje das crianças serão o reflexo da necessidade que elas tiveram de se adaptar ao meio. Os estudos referidos sobre o contexto português, na sua generalidade, realçam que, por um lado, as crianças têm hoje *pouco tempo* verdadeiramente livre, por outro lado, as crianças ocupam, hoje em dia, muito do seu tempo com *actividades sedentárias* (jogos electrónicos e computarizados) e, ainda, que nos recreios escolares a maioria das actividades são de *natureza desportiva* ou, pura e simplesmente, não existem brincadeiras ou jogos mas *violência* ou actividades de confronto físico (simulado ou real). Da análise que nos foi possível fazer de certos factos e das razões encontradas para o abandono progressivo dos JT e das RJC, enquanto práticas habituais de recreio escolar, definimos quatro categorias de razões, muito embora todas se inter-relacionem: de ordem espacial e física, de ordem lúdica, de ordem social e de ordem pedagógica.

1. Razões de ordem espacial e física

L. Chombart de Lauwe (1976) diz-nos que «*A criança não usa todos os espaços acessíveis e permitidos. Ela selecciona segundo imperativos que lhe são próprios e segundo outros que têm a ver com a maneira como os adultos se servem daquele espaço*». Questões associadas à utilização dos espaços físicos parecem poder influenciar o tipo de actividades que as crianças fazem hoje. Uma das razões que poderá ter a ver com a alteração dos comportamentos lúdicos durante os tempos de recreio escolar pode relacionar-se com a própria alteração do espaço físico desse recreio, ou seja, com as condições desse espaço. Com a massificação do ensino, o número de crianças em cada escola aumentou grandemente dentro das instalações escolares. Este facto veio, certamente, restringir o espaço de aventura e folguedo que passou a ser partilhado por um número cada vez maior de crianças. Tal é concluído por I. Varregoso (1994) quando observou que as escolas de grande dimensão influenciavam negati-

vamente o tipo de ocupação dos tempos de recreio, limitando a actividade das crianças e provocando situações de briga, violência e conflitos que a falta de espaço provocava. Este facto do aumento da população escolar também pode influenciar o tipo de relações que se estabelecem entre as crianças, uma vez que deixou de ser possível conhecerem-se todas e estabelecerem laços de amizade. O espaço do recreio, na maioria das escolas, principalmente citadinas e dos grandes centros urbanos, passou a ser um espaço exíguo, impessoal, onde as crianças não se conhecem, vindo de meios diferenciados e onde as relações lúdicas também são mais difíceis de estabelecer.

Outra razão de ordem espacial tem a ver com as alterações sofridas pelo próprio espaço de vida da criança. Cada vez mais se vão reduzindo os espaços nas zonas habitacionais, principalmente citadinas, em que as ruas largas, os baldios, os espaços livres se vão reduzindo, dando lugar, cada vez mais, aos prédios acumulados. Nestes locais, o espaço de aventura, brincadeira e jogo de que a criança antigamente dispunha junto à sua casa, onde ocupava os seus tempos livres, onde estabelecia relações e onde jogava, foi-se alterando e anulando. Desta forma, a criança foi deixando de fazer nas horas livres, as brincadeiras de rua de outrora, brincadeiras essas que ela repetia no espaço escolar, nas quais se incluíam os JT e as RJC, tipicamente actividades de exterior (de pátio). Por outro lado ainda, também os adultos que rodeiam a criança estabelecem, hoje, relações diferentes com o espaço, nomeadamente são diferentes a forma como os adultos hoje lidam com os espaços de ar livre, a utilização que fazem dos espaços de lazer e recreio, e a importância dada, ou não, ao espaço de recreio dentro da escola. Estas ordens de importância influenciam a conduta das crianças relativamente à utilização dos espaços.

2. Razões de ordem lúdica

Ao longo dos tempos as crianças sempre jogaram de acordo com as suas capacidades, as suas competências e habilidades. Relativamente às razões que levam as crianças a brincar podemos resumir que elas se prendem com aspectos de natureza exploratória (a criança tem prazer na descoberta, aventura, risco), de natureza imitativa (a criança retira prazer em ser capaz de reproduzir os modelos e de se igualar aos mais velhos), de natureza executiva (a criança encontra prazer em ser capaz de fazer e na eficácia da *performance*) e de natureza criativa (a criança sente prazer em inventar, improvisar, criar e combinar coisas novas). Se, por um lado, pensamos que estas atitudes não se terão alterado na natureza da criança, pensamos também que os estímulos que desencadeiam estas razões de jogar são hoje bem diferentes dos de antigamente, fruto de um envolvimento

social e cultural muito diferentes – as condições físicas e relacionais das escolas não favorecem a exploração; em termos de imitação a criança reproduz e executa as actividades sedentárias, electrónicas e «robotizadas» que observa e copia, cada vez mais, dos adultos, bem como reproduz modelos desportivos observados no meio circundante (clubes, *media*, etc.). A sociedade é hoje cada vez mais competitiva. Quer a criança quer os adultos (que ela imita) vivem em função de actividades demasiado competitivas, passando-se o mesmo com as actividades físicas, sendo este um fenómeno que se mostra, também, importante ter em conta – a crescente «desportivização» que as actividades físicas sofreram. Assistimos a um aumento do fenómeno desportivo, um pouco por todo o lado, inclusivamente nos espaços de informação (principalmente TV), bem como a um aumento dos espaços de tipo desportivo (espaços standardizados), que foi arredando outro tipo de actividades físicas do panorama social. Assim, determinado tipo de práticas físicas e recreativas como as de natureza e ar livre ou as práticas tradicionais, ou até mesmo certas práticas sociais como os bailes, deram lugar a actividades desportivas. Estas, contudo, e independentemente do seu inegável valor, são práticas universais, mais descaracterizadas do ponto de vista cultural (geraram uma “outra” cultura) e com forte valor competitivo. Não admira, pois, que a criança comesse, progressivamente, a adoptar este tipo de actividades que passaram a imperar no quotidiano e que começaram a imperar nas suas brincadeiras e tempos de recreio... daí que a criança mostre mais interesse por realizar actividades desportivas e competitivas.²

Por outro lado, sabemos que com o decurso do seu crescimento e desenvolvimento a prática dos jogos se vai alterando porque, como nos diz A. Mendes de Matos (1993) «[...] o tempo infantil é um tempo de brincadeiras e folguedos, enquanto que o tempo dos adultos é um tempo de trabalho [...]» e, parece ser hoje uma evidência que as crianças «crescem mais depressa», adoptando mais cedo comportamentos e práticas próprias dos mais velhos, pelo que tendem a abandonar certas actividades mais cedo e, por limitações do quotidiano (horários escolares extensos, muitas actividades extra-escolares, pouco tempo dos pais, etc.), muitas vezes nem as chegam a experimentar.

3. Razões de ordem social

Se, como acabámos de analisar, a criança tem uma tendência natural para imitar o adulto, então seria ideal que o modelo que este lhe oferece fosse

² Ver os estudos de A. Lopes, I. Varregoso e B. Oliveira.

correcto e adequado. Mas, o que se verifica na sociedade actual são alguns comportamentos que em nada contribuem para que os modelos oferecidos pelos adultos sejam correctos. A criança comporta-se e reage de acordo com aquilo que lhe é proporcionado no dia a dia e que observa à sua volta. Na perspectiva de L. Chombart de Lauwe (1976) *«A forma e o espaço de jogo dependem essencialmente do meio socio-geográfico onde ele se desenrola. A concepção adulta da vida e do lazer condiciona profundamente o conteúdo e a diversidade do jogo da criança»*. Também D. Garon e J. Thériault (1992) nos referem que os jogos das crianças têm em conta os modelos lúdicos que os adultos e o meio lhes transmitem, e C. Neto (1993) diz-nos que *«[...] as actividades diárias das crianças são grandemente influenciadas por modelos de carácter histórico e cultural que influenciam o comportamento motor, interactivo e afectivo-emocional na realização das suas actividades lúdicas»*. E, é neste facto que encontramos uma razão de fundo para a alteração dos comportamentos lúdicos, actualmente. O meio socio-geográfico alterou-se consideravelmente, totalmente nalguns contextos, o que não será alheio à alteração das práticas das crianças. A forma e o espaço do jogo das crianças ter-se-á alterado em função das alterações que o meio social sofreu – a redução dos espaços de rua e escolares, em suma, a redução dos espaços de vida (essencialmente urbanos), bem como os comportamentos sociais face a esses espaços e a adopção de diferentes hábitos sociais, ou seja, a concepção adulta da vida e do lazer alterou-se profundamente, o que, de acordo com os autores atrás referidos, terá condicionado profundamente o conteúdo dos jogos infantis. Ainda segundo L. Chombart de Lauwe (1976), as crianças de classes sociais mais favorecidas teriam contextos de vida que favoreceriam as actividades mais intelectuais mas, hoje em dia, determinadas regalias outrora afins a essas classes (como a televisão, o computador, etc.), generalizaram-se de tal forma que abrangem um enorme leque de crianças, sendo que a televisão abrangerá a generalidade das crianças portuguesas. Contudo, verifica-se que no meio rural e nas regiões do interior do país, ainda continuam a realizar-se práticas lúdicas de ar livre com maior incidência, que as crianças destes meios realizam mais actividades motoras e que ainda preservam com maior frequência e realizam JT e RJC (M. Lopes, 1988; F. Prim, 1992; B. Oliveira, 1993; M. I. Varregoso, 1994). Tem sido, então, nos meios urbanos, principalmente nas grandes cidades, que estas práticas desapareceram e se alteraram profundamente.

Tendo em conta o que diz Z. Gaspar (1993), através das práticas lúdicas estabelecem-se diferentes relações importantes para o desenvolvimento e para a vida da criança, tais como a relação criança/criança, a relação criança/adulto, a relação criança/família, a relação criança/escola e a relação criança/meio. Já

verificámos no primeiro ponto que as condicionantes espaciais podem ser factor de alteração das relações estabelecidas pelas crianças, nomeadamente, durante os recreios escolares. Também os professores alteraram a sua forma de estar no espaço escolar (nas escolas grandes), quando o número de professores por escola aumentou e estes variam constantemente, alterando os hábitos e as relações entre os próprios professores. Por arrastamento, também as relações entre professores e alunos sofreram esta consequência, visto que cada escola passou a ter mais e diferentes professores, não proporcionando um conhecimento aprofundado e uma continuidade de relações entre professores e alunos. Igualmente H. Wiertsema (1993) salienta que o jogo tanto permite o desenvolvimento pessoal como o desenvolvimento social. Uma vez que a sociedade é cada vez mais individualista, também os jogos das crianças tendem a desaparecer, dando lugar a ocupações de natureza mais individual e não estruturada enquanto actividade de grupo. Ao verificarmos que se têm alterado as condições do meio, bem como as condições da família e da escola, também poderemos pressupor que as relações que a criança estabelece aos vários níveis também sofreram e sofrem alterações. Teremos nós, adultos e educadores, capacidade para analisar o tipo de alterações que têm ocorrido e as consequências que elas representam para a criança ?

4. Razões de ordem pedagógica

Outra ordem de razões prende-se com aspectos que se relacionam com as práticas e condutas dos professores. Antigamente este tipo de actividades era ensinado e incentivado pelos professores na escola. Eles eram, inclusivamente, parceiros na realização destas actividades. E, de alguma forma, elas estavam presentes no quotidiano escolar, nem que fosse associadas a certos festejos e comemorações (caso das rodas cantadas tradicionais que muitas vezes eram usadas nas festas, espectáculos, etc.). Mas também este facto deixou de ser usual – progressivamente, passaram a ser outras as actividades escolhidas, praticadas e ensinadas. Se repararmos, o próprio folclore (dança) deixou de ser leccionado nas antigas Escolas de Magistério Primário e, posteriormente, nas que se lhe seguiram. Assim, parece ter acontecido que os próprios professores deixaram, a pouco e pouco, de conhecer, de usar e de valorizar estas actividades, deixando de as usar com finalidades educativas e pedagógicas. Elas foram substituídas por outras, de outras naturezas, porventura igualmente eficazes, mas que foram desprezando e afastando da vida das crianças o acesso aos valores e aos traços culturais tradicionais.

Outra razão desta natureza diz respeito aos programas oficiais de Educação e Expressão Físico-Motora (1.º ciclo) e de Educação Física (2.º ciclo), nos quais se apresenta uma perspectiva educativa também ela, na nossa opinião, demasiado baseada no modelo desportivo, onde é dado pouco espaço, pouca ênfase e pouca importância a tudo quanto sejam práticas físicas, lúdicas e socio-motoras de natureza tradicional ou não desportiva. Parece-nos que tal aspecto condicionará muito a prática lectiva dos professores (ao ponto de os afastar dela por alegada complexidade e especificidade), para além de condicionar, também, a sua perspectiva formativa nesta área de ensino.

Considerações finais

*«Brincar é a expressão de valores,
de sentimentos e de significados
culturais que vale a pena preservar»*

Graça Guedes

Tendo em conta que diversos autores são unânimes em atribuir um valor inestimável aos jogos praticados pelas crianças e tendo em conta que a tendência observada aponta para um grande decréscimo do uso das práticas lúdicas tradicionais portuguesas (nomeadamente os JT e as RJC), pretendemos salientar algumas considerações que nos parecem importantes para o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, eventualmente, para o Educador de Infância e até para os professores do 2.º Ciclo. Tal importância reside na necessidade destes profissionais repensarem aspectos que interferem no desenvolvimento dos seus alunos, no sentido de os conhecer melhor. Por outro lado, tal importância relaciona-se, também, com a necessidade de consciencializar estes profissionais de ensino de que têm de ser eles próprios veículos da recuperação daquelas práticas lúdicas, transmitindo e preservando um repertório tradicional, com o intuito de transmitir valores próprios da nossa cultura e, também, de poderem adaptar a sua prática lectiva no sentido de colmatar falhas ou lacunas do desenvolvimentos das crianças, derivadas da alteração das condições contextuais da sua vida.

Sabemos que a influência da cultura pode explicar, em parte, o interesse que existe por certo tipo de actividades, nomeadamente pelas práticas que são transmitidas pela tradição oral. Sabemos da importância da socialização da criança pois, como argumenta H. Wiertsema (1993), as *«Aptidões sociais praticados em grupo [...] melhoram a experiência da vivência em grupo e a*

capacidade de actuar em grupo» e sabendo-se que o movimento é vital para o desenvolvimento da criança pois permite-lhe o conhecimento e as relações, sendo que a forma como a criança age (ou o adulto) demonstra, de alguma forma, aquilo que cada um é, torna-se imperioso proporcionar às crianças modelos correctos e outros modelos além dos que actualmente alastram, bem como incutir-lhe hábitos sãos. Para I. Berge (1976) as consequências da má utilização de si próprio podem reflectir-se no mau relacionamento consigo próprio, no mau relacionamento com o meio envolvente e no mau relacionamento com os outros. Sabemos, igualmente, que «A prática dos jogos tradicionais leva a criança a utilizar o seu corpo, não só como instrumento de acção, que produz e consome energia, como também de expressão e de comunicação, porque contribui para o seu desenvolvimento motor, psicomotor e sociomotor, numa perfeita intercomplementaridade» (G. Guedes, 1993) e que os jogos e as actividades lúdicas tradicionais podem ser excelentes meios educativos que podem ser introduzidos no processo ensino-aprendizagem quer «[...] como factores facilitadores do processo, quer como elementos de transformação da vida da própria escola [...]» (J. e G. Pires, 1992).

Face a isto, parece possível poder afirmar que o valor dos JT e das RJC pode ser muito mais aproveitado e privilegiado pela escola, nos ensinos pré-escolar e básico, pois estes encerram uma tripla função: uma *função lúdica* – que leva a criança a fazer pelo prazer de jogar; uma *função educativa* – uma vez que a criança em jogo aprende sempre algo o que contribui para o seu desenvolvimento; e uma *função cultural* – uma vez que permitem à criança conhecer e vivenciar traços do seu envolvimento histórico-social e apreender e preservar aspectos da sua identidade. E, já que há uma tendência actual para recuperar as danças do folclore português, também se mostra importante recuperar a parte do folclore infantil que diz respeito aos Jogos Tradicionais e às Rodas e Jogos Cantados. À semelhança do que nos refere o estudo efectuado por D. Garon e J. Thériault (1992) importa «*Explorar os recursos esquecidos do património lúdico [...]»* no sentido de os adaptar ao mundo actual, de os tornar acessíveis aos jovens de hoje, e de os adaptar à escola, sobressaindo o seu valor e os seus conteúdos educativos.

Esta pequena reflexão aponta, apenas, algumas das razões e algumas das relações que se possam estabelecer com o problema colocado. Outras razões existirão, porventura tão ou mais significativas e merecedoras de alguma reflexão e de alguma iniciativa para a mudança.

Bibliografia

- BERGE, Ivonne (1976) – *Viver o seu corpo*. Lisboa: Biblioteca da Pedagogia.
- BUYTENDIJK, F. (1977) – O jogo humano. In CRESPO, Jorge (Org.) – *Antropologia do jogo: antologia de textos*. Lisboa: ISEF-UTL.
- CHÂTEAU, Jean (1967) – *Le jeu de l'enfant*. In CRESPO, Jorge (Org.) – *Antropologia do jogo: antologia de textos*. Lisboa: ISEF-UTL.
- CHOMEBART DE LAUWE, L. (1976) – *Enfant en-Jeu*. Paris: Éditions CNRS.
- GASPAR, Zulmira P. (1993) – O Alentejo e as suas tradições lúdicas. In *Encontro Os Jogos no Mediterrâneo – As Práticas Lúdicas das Crianças, Programa e Resumo de Comunicações*. Lisboa: IAC.
- GARON, D.; THÉRIAULT, J. (1992) – Jeux traditionnels au Québec, *Rev. Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI (1992) 3.
- GUEDES, M^a Graça (1993) – O contributo dos jogos tradicionais para a socialização da criança. In *Encontro Os Jogos no Mediterrâneo – As Práticas Lúdicas das Crianças, Programa e Resumo de Comunicações*. Lisboa: IAC.
- LIUBLINSKAIA, A. (1973) – *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Ed. Estampa.
- LOPES, António M. (1988) – *As actividades lúdicas das crianças do ensino primário nos espaços de recreio escolar nos meios rural e urbano: um estudo comparativo*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH-UTL (doc. não public.).
- MENDES DE MATOS, A. (1993) – Jogos infantis tradicionais na região da Gardunha: seu valor educativo. In *Encontro Os Jogos no Mediterrâneo – As Práticas Lúdicas das Crianças, Programa e Resumo de Comunicações*. Lisboa: IAC.
- NETO, Carlos (1993) – Bases culturais nas práticas lúdicas das crianças. In *Encontro Os Jogos no Mediterrâneo – As Práticas Lúdicas das Crianças, Programa e Resumo de Comunicações*. Lisboa: I.A.C..
- OLIVEIRA, Beatriz (1993) – *A infância e o lazer: estudo da ocupação dos tempos livres das crianças dos 3-10 anos em diferentes contextos sociais*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH-UTL (doc. não public.).
- PAIS, N. (1992) – Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI (1992), 3.

- PIRES, J. e G. (1992) – Actividade lúdica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI (1992), 3.
- PRIM, Fernanda (1992) – *Actividades lúdicas de expressão musical, motora e verbal: análise do repertório infantil dos sete aos dez anos no concelho de Campo Maior*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH-UTL (doc. não public.).
- SANTOS, Arquimedes (1992) – *Aspectos psicopedagógicos da actividade lúdica*. Lisboa: Cadernos I.A.C., n.º 3.
- VARREGOSO R.P., M.^a Isabel (1994) – *Ensino da dança na escola: reconstrução e aplicação do repertório expressivo infantil*. Tese de Mestrado. Lisboa: FMH-UTL (doc. não public.).
- WIERTSEMA, H. (1993) – *100 jogos de movimento*. Lisboa: Ed. Asa.