

Pereira, B. (2009). Juegos e jjuetes en los recreos de las escuelas de Portugal. In José Carlos Otero López (coord.) *La Pedagogía del Ocio: Nuevos Desafíos*. 33-42, Colección Perspectiva Pedagógica, Lugo, Editorial Axac.

Juegos y juguetes en los recreos de las escuelas de Portugal

Beatriz OLIVEIRA PEREIRA¹

1. INTRODUCCIÓN

El juego y el niño caminan juntos. El niño es un ser que juega, que se comunica por la actividad lúdica. Las diversiones y juegos del niño se perpetúan y se renuevan de generación en generación (Kishimoto, 2003: 11).

El juego es esencial para el desarrollo y para el proceso de aprendizaje del niño. Sin embargo, el modo de vida actual vuelve difícil la existencia de formas saludables de jugar. La falta de espacio en casa y en la escuela no permite llenar las necesidades de movimiento de los niños. La falta de diversidad de los espacios de ocio no estimula la curiosidad de los niños ni les permite diferentes experiencias de vida.

Los niños apprehenden el mundo a través de las relaciones sociales, con los objetos y en las relaciones entre pares, en un constante “juego” de negociación. Ni la casa ni la escuela consiguen dar “una respuesta intelectual adecuada a seres que buscan, más que saber, una explicación personalizada para su propia inquietud intelectual” (Iturra, 1992).

El tiempo de juego es muchas veces identificado con el tiempo libre, el periodo “colorido” de la vida de los niños, es un tiempo muy apreciado y, aunque la duración del juego sea corta, parece rellenar gran parte del día del niño (Pereira & Nieto, 1999). Es un periodo óptimo de adquisición de valores y actitudes. Según Hendrick (1990), la infancia es un periodo rico en aprendizajes sociales.

¹ Beatriz Oliveira Pereira es profesora asociada con agregación del grupo disciplinar de Educación Física, del Departamento de Expresiones Artísticas y Educación Física (DEA e EF), del *Instituto de Estudos da Criança*, Universidade do Minho. Además, es la presidenta del Consejo de Cursos de Educación Infantil y Básica (1º ciclo) y Directora del Curso de Enseñanza Básica (1º ciclo), así como presidenta de la Comisión Directiva y Científica de Doctorado en Estudios de la Infancia. Entre las publicaciones que ha coordinado están *Educação Física, Saúde e Lazer. A Infância e Estilos de Vida Saudáveis* (2006); *Do Desporto ao Lazer. Oferta dos Espaços Lúdicos, Desportivos, Culturais e Verdes no Norte de Portugal* (2004); *Espaços de lazer para a infância na Região Norte: Sub-regiões Alto Trás-os-Montes e Minho-Lima*. (2002), y como obras autónomas: *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2002) y *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir* (2001). También hay que reseñar la gran cantidad de artículos publicados y de tesis dirigidas, así como su alta participación en conferencias y congresos. Es miembro de la World Leisure Association (WLRA), The Association for the Study of Play (TASP), International Association for the Child's Right to Play (IPA), Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Huizinga (1998), en su obra *Homo Ludens*, refiere la esencia del juego como un fenómeno cultural. La corriente que analiza el juego bajo la el punto de vista biológico no puede explicar la intensidad con que el niño se implica en el juego y es en esta capacidad de estar implicado en el juego en la que radica su esencia (p. 34). La corriente biológica apunta a las funciones útiles del juego como la descarga de energía excedente, la relajación de tensiones y la preparación para diversas funciones (juegos funcionales).

El juego, siendo esencial, es factor innovador en la adaptación del hombre. Sutton-Smith (1967) apunta la actividad lúdica como medio que contribuye para la autonomía, flexibilidad y creatividad del niño, siendo a través del juego como desarrolla soluciones innovadoras, en vez de reproducir ideas convencionales.

El juego, en particular el juego infantil, parece estar en el origen de emociones positivas, asociadas a conceptos como la felicidad y el sentido de realización (Eisiedler, 1996: 88). La alegría y la fiesta son características del propio juego. Las ocupaciones primordiales de la convivencia humana están impregnadas en el juego (Huizinga, 1998:37).

Pereira & Nieto (1997: 239), en un estudio realizado con niños de 3 a 10 años, confirmaron que los niños llenan sus tiempos libres con actividades lúdicas, en particular con juegos de “darse cuenta” y juegos de “persecución” (corre y pillas). En el mismo estudio, cuando compararon la práctica predominantemente realizada con la preferida, verificaron que los niños mayores (1º ciclo) eran más penalizados que los niños más jóvenes (Jardín de Infancia). ¿Qué restricciones podrían estar asociadas al ingreso de los niños en la escuela que les impidan jugar a aquello que les gusta? Por un lado, podemos hablar de las obligaciones debidas a la frecuencia de la escuela y por otro lado aparece la ampliación de los horizontes en cuanto a aquello que podrían hacer, si bien continúan limitados a determinadas prácticas.

Los niños desarrollan prácticas, estrategias, lenguaje, comportamientos entendidos por ellos mismos, expresados con frecuencia en sus juegos y diversiones. “Por el juego el niño conquista, por primera vez, la autonomía, la personalidad y hasta los esquemas prácticos de los que necesita la actividad adulta” (Chateau, 1961).

La actividad lúdica, y el juego en particular, tienen en la historia de la educación infantil occidental un papel destacado, desde sus inicios, con el movimiento romántico. Más tarde, las potencialidades pedagógicas del juego se han reforzado de variadísimas formas por diferentes teorías junto con los profesionales de la educación (Brouce, 1991; Brougère, 1998).

Son muchos los autores (Piaget, 1975; Brouce, 1991; Brougère, 1998; Pascal & Bertram, 1994; Nieto, 1995; Spodek & Saracho, 1998) que han meditado sobre el valor del juego en educación. Y si no existe consenso en cuanto al concepto de juego infantil (Spodek & Saracho, 1998), ni en cuanto a las variables a considerar en la relación dinámica entre niño y juguete, sí parece estar consensuado que la calidad de la educación de infancia está asociada a la calidad del juego proporcionado y experimentado por los niños en este contexto, posición que está siendo reforzada por diversos y variados estudios que asocian la actividad lúdica a diferentes dominios del desarrollo y del aprendizaje. Según Nieto (1997), las

instituciones educativas tienden a moldear los comportamientos de los niños, dejando poco espacio para el juego libre.

Kishimoto (2003) se refirió a los estudios de naturaleza histórica y antropológica sobre la historia de los juguetes y de los juegos infantiles remitiéndose a la obra de Fournier (1989). En cuanto a los juegos de calle, Opie & Opie (1969) son autores de una obra que conserva su actualidad: *Children's Games in Street and Playground*. Amado (1992) describe algunos juguetes tradicionales y su papel en los aprendizajes. Aprender a andar es el primer paso para otras adquisiciones.

En la misma línea, y para conocer el juego, es indispensable observar a los niños jugando. Es lo que nos proponemos hacer con este estudio, observando los niños interactuando con los juguetes en diferentes contextos y situaciones. Así, nuestro estudio se inserta en las investigaciones sobre el valor del juego en educación, en la perspectiva de los niños de edad preescolar y escolar, dando la oportunidad a los propios niños de que se manifiesten, en un proceso de recuperación de la capacidad tantas veces olvidada de divertirse, de jugar, de criarse.

2. CONCEPTOS DE JUGUETE Y DE JUEGO

Tras buscar en varios diccionarios, encontramos algunas (pocas) diferencias en la definición de la palabra *juguete*. Esta palabra aparece casi siempre asociada al *juego*, desprendiéndose así que abarca el acto de jugar.

En el Diccionario General de las Ciencias Humanas (1984), viene la siguiente definición:

Juego o juguete educativo. Material adaptado a la edad del niño, desarrollando sus funciones motoras, perceptivas, intelectuales y de crianza. No debería imponer una secuencia inalterable de manipulaciones determinadas, pero sí permitir al niño una manipulación libre y personal.

El Diccionario de Psicopedagogía y Psiquiatría del Niño nos dice (Lafon, 1992):

Juguete, objeto que sirve para que los niños jueguen. El juguete está unido a la actividad del niño algo así como la herramienta a la del adulto. Es su soporte, la desarrolla, la organiza y la inserta en un contexto que es un porvenir en miniatura. Es un preaprendizaje (Wallon) y contribuye a la formación del conjunto de la personalidad en la forma que le es propia, es decir, agregar al ejercicio y la ocupación, de la que es pretexto, un elemento particularmente precioso: la alegría.

Según Kishimoto (1996), "Difiriendo del juego, el juguete supone una relación íntima con el niño y una indeterminación en cuanto al uso, es decir, la ausencia de un sistema de reglas que organizan su utilización".

En la perspectiva de Garvey (1979), los objetos/juguetes, sirven por diversas formas como eslabón de enlace entre el niño y el medio; proporcionan oportunidades para que el niño pueda representar o expresar sentimientos, preocupaciones o intereses; proporcionan un canal de interacción social o con los adultos o con otros niños. Por otro lado, Garvey dice que, en los juegos de darse cuenta, a medida que los niños crecen, utilizan objetos para simu-

lar otros objetos —por ejemplo, grandes cajas de cartón pueden ser transformadas en una casa de familia, en las torres de un fuerte, en una bodega o hasta en la cabaña de una bruja— y que en realidad representan cada vez más el mundo del adulto de forma comprensible para nosotros.

Por lo que hemos investigado, sabemos que el juguete en sí no es lo más importante, pero la relación que el niño establece: “se trata simultáneamente, del deseo de poseer el objeto, de la satisfacción de ser el mismo el que lo haga, aun cuando sea de forma menos perfecta que un adulto, y, finalmente, del placer de jugar” (Manson, 2002).

No se pretende cuestionar los juguetes industrializados, pues son fundamentales para el desarrollo del niño. Pretendemos valorar los materiales naturales asequibles al niño y de los cuales se apropia para sus juegos y la construcción de algunos juguetes por la complejidad que es establecida entre padres/madres e hijos/as y entre el educador y el niño. Si sabemos oír y ver lo que nos piden realmente, muchas veces son cosas simples y asequibles, y muchas veces sería suficiente jugar con ellas durante algunos momentos. Por el contrario, al recibir un elevado número de juguetes en períodos festivos (Navidad, cumpleaños), el niño queda perdido en medio de tanta oferta y puede establecer una relación mayor con uno mientras que los otros son prácticamente abandonados. También existe un tipo de padres que ofrecen con frecuencia juguetes a los niños como forma de compensarles por sus ausencias o poca disponibilidad para jugar con los hijos. También aquí se pierde la función del juguete. El niño, después de explorar un juguete y de apropiarse de él con alegría y placer, necesita de uno nuevo para ocupar el espacio que el anterior va dejando. Así, los juguetes deben ser dispuestos al niño por fases, de acuerdo con sus necesidades y en función de la percepción que el adulto tiene de esas necesidades.

3. EL JUEGO Y LAS DIFERENCIAS SOCIALES

Los niños de los medios rurales, más habituados al campo y al bosque y a jugar en la calle, son niños más ágiles en sus diversiones y lideran muchos juegos, pues la destreza motora es una de las competencias que determinan su participación en los juegos en que estas competencias son requeridas.

Se desarrolla el liderazgo a través de los juegos en los recreos que exigen habilidad motora. Este liderazgo hoy parece tener nuevo rostro y está asociado a otras competencias como son las del dominio de las tecnologías. Algunos niños en posesión de juguetes/juegos electrónicos también funcionan como líderes por poseer juguetes no asequibles a todos los colegas y que poseen competencias en esta área específica.

En situaciones de liderazgo por habilidad motora o por competencias en el dominio de los juegos electrónicos, surge en ocasiones el abuso de poder por parte algunos niños, debido a la fascinación que ejercen sobre los otros, siendo responsables de dejar o no de jugar a uno u otro colega de forma sistemática, incluso cuando estos últimos hacen lo posible para ser aceptados en el grupo. En situaciones graves de *bullying*, estos niños, para ser aceptados por los demás, son obligados a dar beneficios al agresor (pagar una comisión, tal como dar chocolates, prestar dinero, dejar copiar los deberes o en los exámenes). El jugador

líder se impone y es admirado por los pares, y esta admiración le lleva a su demostración pública de competencias sociales, motoras y habilidades técnicas.

En los juegos, las diferencias sociales o étnicas son aminoradas, pues las reglas del juego son las que van a determinar el tipo de relaciones entre los jugadores del equipo y los jugadores adversarios.

El juego simbólico característico de los niños de 3 a 6 años (actividad más realizada) continúa teniendo un importante relieve para los niños de 6 a 10 años (Pereira & Nieto, 1994, 1997). Según Brougère (1998), el juego evoluciona al ritmo de las representaciones culturales que difunde. El niño juega a los policías y ladrones, a los médicos, a la peluquera o a los astronautas.

Los juegos de persecución asumen nombres y formas muy variados y están muy generalizados entre los niños. Kishimoto (2003: 54) refiere que la creación de una variante del juego “negro fugado” (designado en Portugal “juego del pilla” juego del pilla-pilla en España) tuvo origen en el tiempo de la esclavitud en Brasil y en las huidas de los esclavos negros. Un juego de persecución es generalmente un juego que exige habilidad motora, capacidad de resistencia aeróbica y anaeróbica (esta última para las huidas cortas pero muy rápidas). El niño que persigue necesita aguantar la persecución, mientras que el niño perseguido lo hace por períodos más cortos. Si analizamos estos juegos de la infancia, comprobamos que, siendo muy atractivos para los niños, no son demasiado exigentes bajo el punto de vista fisiológico, en particular para los niños perseguidos, debido a las innumerables formas de descansar al dejar de ser temporalmente perseguidos. Los niños perseguidos en algunos de estos juegos pasan a perseguidores, pero en muchos casos son eliminados de los juegos, por ejemplo “yendo para la cárcel”. Estos niños normalmente pueden ser reintegrados en el juego por uno de los niños que todavía no ha sido “cogido”.

Otra característica de estos juegos es su duración, en muchos casos ilimitada. El juego termina cuando los jugadores así lo decidan o por elementos exteriores al juego, como la campanilla que anuncia el fin del recreo.

Aprender a confiar en los otros es una cualidad que se debe desarrollar en los primeros años de vida y en particular con la entrada del niño en el jardín de infancia y en el primer ciclo de la enseñanza básica. Para que el niño aprenda a confiar en los otros es necesario que el profesor sepa confiar en los alumnos y demuestre esa confianza. Si el profesor no escucha al niño que pretende dar una explicación de la situación y, sin escucharla, aplica la sanción, no está educando ni en los valores democráticos ni en la asertividad. El niño que no tiene oportunidad de presentar su versión de los hechos, de defender sus derechos, está siendo educado para la sumisión y para no desarrollar el sentimiento de justicia.

4. PRESENTACIÓN DE LOS JUGUETES

El juego y la diversión son una especificidad de los niños. ¿Quién no recuerda los juegos de su infancia? ¿Son los juegos y las diversiones de los adultos semejantes? Mirando a nuestro alrededor, no vemos frecuentemente a adultos que estén ocupados con tales juegos. Podemos, eso sí, verlos acompañar a los niños en sus juegos. Nos parece obvio admi-

tir que los niños conocen y practican juegos propios de la infancia, estableciendo sus propias reglas además de las ya existentes.

Vamos así a describir algunos juguetes tradicionales y actuales y algunos juegos realizados por los padres en su infancia, como los denominados *juegos con variantes*. Estos juegos contienen un conjunto de reglas facultativas que permiten un ajuste del juego a niños más jóvenes y niños de más edad o a niños con diferentes capacidades de forma que mantengamos el empeño de todos o del mayor número de niños en el juego mismo cuando éstos presentan diferentes competencias motoras. Por empeño entendemos la participación activa en el juego, por el propio juego y por el placer.

Estos juegos pueden ser realizados en los recreos de las escuelas básicas, de los centros de actividad de tiempo libre, en los jardines de infancia o escuelas infantiles, en ambiente informal, ya sea en el periodo de acogida (recepción de los niños) ya sea en el periodo de espera al final del día, periodo en que los padres recogen a los niños. Estos juegos pueden ser enseñados en sesiones de movimiento o introducidos más informalmente en los recreos. Las variantes de los juegos funcionan como recurso a lo largo de una sesión de movimiento con determinada intencionalidad o de forma espontánea en los juegos libres de los niños.

Cuando un juego es propuesto a los niños y no es bien ejecutado, la educadora debe estar capacitada para evaluar inmediatamente lo que falló y, mediante ese análisis, introducir soluciones alternativas (las variantes del juego). Normalmente esas variantes no tienen como objeto suprimir una falta, pero sí constituir un recurso educativo en dos niveles: variantes con el mismo grado de dificultad y de diferentes grados de dificultad.

Las variantes con el mismo grado de dificultad deben ser introducidas cuando la educadora entiende que el juego debe ser mantenido, pero que ha de ser motivador para los niños. Cuando un juego ya no es capaz de motivar a los niños, aunque sea promotor de un aprendizaje esencial, debe ser sustituido por otro equivalente. Para mantener la atención de los niños y conseguir que continúen implicados en la tarea, pueden mantenerse los mismos contenidos fundamentales, es decir, la esencia del juego, transformando el contexto lúdico que da origen a un nuevo juego (la variante). Las variantes con diferentes grados de dificultad son esenciales para el aprendizaje, corresponden a diferentes etapas de la evolución del niño, representando un juego completo de cada momento de forma que se adecue al nivel de dificultad de los niños. Son varias las fases de progresión de los patrones motores y del aprendizaje progresivo de las reglas.

Los juegos en los recreos deben ser elegidos por los niños. En caso de que se dé una oportunidad al niño para realizar varias actividades (si el niño conoce varios juegos y diversiones que pueda realizar, si el contexto físico lo permite, si existen equipamientos necesarios para el juego y se hubiese un número de niños suficiente para la realización del juego) el niño puede optar entre las ofertas disponibles.

Los juguetes y juegos (tradicionales y actuales) son fundamentales para la promoción del juego y consecuentemente para el desarrollo integral del niño.

Hay un conjunto de juegos tradicionales cuyo origen se pierde en el tiempo. El juguete surge aquí como un simple objeto entre muchos otros. Tiene por finalidad la diver-

sión y, como tal, es un potenciador de juegos. “El juguete se vuelve, en algunos casos, el iniciador de juegos, a la falta de un ambiente proveedor de instrumentos de diversión...” (Brougère, 1995: 81).

Los papagayos de papel son bastante antiguos en Oriente y han sido usados primitivamente por los adultos con fines prácticos: “Los orígenes de los papagayos son religiosos, míticas y teatrales” (Amado, 1992). Todavía hoy es una actividad muy apreciada por los adultos en países como China, Japón y Corea. Los portugueses trajeron el papagayo de Oriente y posteriormente comenzó a ser divulgado en Europa y en América (Kishimoto, 2003: 18).

Los zancos fueron inicialmente un juego de adultos con fines prácticos, dispuesto cuando era preciso atravesar pequeños riachuelos. Los zancos, inicialmente hechos de ramas resistentes de los árboles, permitían el apoyo de los pies en la rama mientras la mano se aseguraba el tallo, y así se podían atravesar pequeños riachuelos sin que las personas se mojasen.

La peonza es un pequeño objeto hecho de madera, de preferencia con un clavo en la punta, y encontramos referencias a su introducción en Brasil por los portugueses (Kishimoto, 2003: 25).

5. OBJETIVOS

Nuestro objetivo ha sido hacer una puesta en común sobre los juguetes tradicionales junto con los padres y las abuelas a través de entrevistas abiertas sobre los juguetes y los juegos que realizaban en su infancia y su importancia bajo el punto de vista educativo y de representación positiva (el placer del juego). Los juguetes habían sido construidos con el apoyo de los niños, profesor o educador y apoyo de algunos padres. La apropiación del juguete tradicional por el niño fue registrada en vídeo para su observación en diferido.

Pretendimos también devolver y compartir los resultados de este estudio con los docentes del preescolar y primer ciclo de forma que puedan ser incorporados a sus prácticas pedagógicas. Con este texto pretendemos hacer una pequeña contribución para mejorar y diversificar las prácticas de tiempos libres en los recreos de las escuelas infantiles y del primer ciclo de la Enseñanza Primaria a través de la sensibilización y formación de estudiantes de la Enseñanza Superior del curso de Educación de Infancia y de cursos de Enseñanza primaria, primer ciclo y otras formaciones afines, y de profesionales de la enseñanza y de los centros de Actividades de Tiempo Libre. El estudio empírico fue realizado con niños y padres de escuelas infantiles (3-5 años) y de escuelas básicas del primer ciclo (6-10 años).

El área geográfica abarcada por el estudio incluyó Jardines de Infancia y Escuelas de primer ciclo de los ayuntamientos de Barcelos, Braga, Guimarães y Esposende. Fue un proyecto puesto en marcha en tres jardines de infancia y cuatro escuelas de enseñanza básica de medio urbano y de medio rural. La recogida de los datos de la investigación de campo fue realizada en los trimestres segundo y tercero de 2003:

- a) Inventario de algunos juegos de calle en este área geográfica.
- b) Observación de la actividad libre del niño en el recreo.

- c) Asimilación de los juegos de calle por el niño.
- d) Inventario de un conjunto de juguetes tradicionales.
- e) Exploración de los juguetes tradicionales por el niño.

El estudio pretendió percibir de que forma las prácticas lúdicas pueden auxiliar, influenciar y despertar las capacidades pedagógicas principalmente mediante los juegos y los juguetes.

Para eso, elegimos tres temas de análisis:

- a) Inventario de juguetes y juegos tradicionales.
- b) Descripción de los juegos y juguetes utilizados por los niños en el tiempo libre.
- c) Introducción de los juguetes y juegos en la enseñanza preescolar y en la enseñanza básica del primer ciclo.

Definimos como objetivos específicos observar y confirmar el papel del juguete tradicional y del juguete actual en la promoción del juego y sus características. El proyecto se desarrolló a través de una metodología de orientación etnográfica, con recurso a varias técnicas y métodos, pero privilegiando la entrevista semi-estructurada y la observación directa e indirecta.

6. RESULTADOS

Los aprendizajes y los descubrimientos de los niños se encuentran interrelacionados.

El juguete tradicional y el juguete actual son esenciales en la promoción del juego en la infancia. Cada niño jugó con su propio juguete y a los cinco años ya se verificaron algunas tentativas de dividir los juguetes y se observaron juegos en pequeños grupos.

El movimiento es el medio pedagógico que apunta hacia la mejora del desarrollo global del niño. Los juguetes que tenían como objetivo el desarrollo motor global del niño fueron los más buscados en los recreos de las escuelas, tanto para los juguetes tradicionales como para los juguetes actuales.

Los recreos al aire libre son fundamentales para la promoción de estilos de vida saludables.

El juguete tradicional parece estar asociado a comportamientos de cooperación e interayuda, descubrimiento y creatividad. Los niños aprenden experimentando y apoyándose paso a paso, dividiendo los saberes.

El juguete actual está más asociado a comportamientos individuales y a competencias motoras específicas.

La construcción de juguetes tradicionales y los juegos promueven la relación intergeneracional (abuelos, padres e hijos).

La promoción de la salud a través de la promoción de estilos de vida saludables debe iniciarse lo más temprano posible, en el Jardín de Infancia y en el primer ciclo.

7. RECOMENDACIONES

Debe prestarse una mayor atención a los recreos de las escuelas, aumentando las áreas de juego.

Los espacios vacíos deben ser transformados en espacios donde los niños puedan elegir los juguetes y jugar libremente.

Debe ser mejorada la calidad de la oferta de equipamientos móviles en los recreos. Los juguetes tradicionales deben ser introducidos en los jardines de infancia y escuelas, a fin de dar la oportunidad a los niños de que vivan el juego transmitido de generación en generación, asimilando, así, la cultura de su país.

Deben existir espacios libres (no construidos) de modo que el niño tenga oportunidad de jugar libremente con los elementos naturales.

BIBLIOGRAFÍA

- AMADO, J. (1992): "Função educativa dos brinquedos tradicionais populares". *Revista Portuguesa de Pedagogia* XXVI/3, 393-433.
- BROUCE, T. (1991): *Time to play in early childhood education*. London: Hodder & Stoughton.
- BROUGÈRE, G. (1995): *Brinquedos e cultura*. S. Paulo: Cortez.
- (1998): *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHATEAU, J. (1961): *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- EISIEDLER, W. (1996): "Jugar - alegría del juego - problemas pedagógicos y psicológicos básicos del juego infantil". En Instituto para la Investigación del Juego y la Pedagogía del Juego: *Homo Ludens. El hombre que juega*. Buenos Aires: O'Higgins, 87-101.
- GARVEY, C. (1979): *Brincar*. Lisboa: Moraes.
- HENDRICK, J. (1990): *Educación infantil I. Dimensión física, afectiva y social*. Barcelona, CEAC, S.A.
- HUIZINGA, J. (1998): *Homo Ludens* (1ª ed., 1954). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- ITURRA, R. (1992): "O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória". *Revista Portuguesa de Pedagogia* XXVI/3, 494-500.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) (1996): *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- (2003): *Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação* (1ª ed., 1993). Petrópolis: Vozes.
- LAFON, R. (1992): *Diccionario de Psicopedagogía Y Psiquiatría del Niño*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MANSON, M. (2002): *História dos brinquedos e dos jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema, 2002.
- MOYLES, J. R. (1990): *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- NETO, C. (1995): *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- (ed.) (1997): *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1997.
- OPIE, I. & OPIE, P. (1969): *Children's Games in Street and Playground*. New York: Oxford University Press.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1994): *Effective early learning: case studies in improvement*. London: Hoddes & Stoughton.
- PEREIRA, B. O. & NETO, C. (1994): "O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas". *Ludens* 14/1, 35-41.

- (1997): “A infância e as práticas lúdicas. Estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos”. En Pinto, M. & Sarmiento, M.: *A infância. Contextos e Identidades*, Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança, 219-264.
- (1999): “A criança, o lazer e os tempos livres”. En Pinto, M. & Sarmiento, M.: *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança, 85-107.
- PIAGET, J. (1975): *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (1998): *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Art Med.
- SUTTON-SMITH, B. (1967): “The role of play in cognitive development”. *Young Children* 22, 361-370.
- THINES, G. & LEMPEREUR, A. (dirs.) (1984): *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.