

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PIAUÍ: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NA ESCOLA (1930-1961)*

Vilma da Silva Mesquita Oliveira¹

Maria do Amparo Borges Ferro²

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir a História da Educação tendo como objeto de estudo os jogos e as brincadeiras e como esses foram, ao longo do tempo, constituindo-se como atividades que auxiliam na aprendizagem escolar. Tem como problema: como os jogos e as brincadeiras estão presentes nas memórias de professores e alunos na educação primária de Teresina nas décadas de 1930 a 1961? Considerando a natureza histórica, fundamenta-se em estudos da Nova História Cultural, o aporte metodológico está baseado na História Oral, e utiliza a técnica da entrevista. O recorte temporal inicial, 1930, deve-se ao período em que o movimento denominado Escola Nova coloca o aluno como o centro do processo educativo e, juntamente com ele, os seus jogos e as brincadeiras como atividades que despertam o interesse e a aprendizagem, e o marco final, 1961, quando a LDB 4.024 preconiza, em seu artigo 22, a obrigatoriedade do ensino de Educação Física na educação primária, disciplina que incluía os jogos e as brincadeiras como atividades recreativas. Recorrendo à Memória de uma docente e de alunos que participaram da educação primária em Teresina, no período que compreende o estudo, foi realizada a análise da inclusão dessas atividades educativas, assim como recomendavam as reformas educacionais implantadas no Piauí, conforme os ideais da Escola Nova, e foi constatado, por meio das ressignificações das memórias dos interlocutores que as reformas educacionais propostas para a educação primária não foram contempladas como propunham os seus pressupostos.

Palavras-Chave: Jogos e brincadeiras. Memória. Infância. Escola. Piauí.

GAMES AND PLAYS IN PIAUÍ: MEMORIES OF CHILDHOOD IN SCHOOL (1930-1961)

Abstract

This article aims to discuss the history of education having as object of study plays the games and how they were over time as constituting activities that assist in school learning. The problem that concerns us here is the following: How the games and the plays are present in the memories of teachers and students in primary education of Teresina in the decades from 1930 to 1961? Considering the historic nature of the work, It is based on studies of the New Cultural History, the methodological approach is based on oral history, and uses the technique of the interview. The initial time frame in 1930 is due to the period in which the movement called New School, which places the student as the center of the educational process and along with it their games and play as activities that arouse interest and learning, and the end of March 1961 when LDB 4024, advocates in his article 22, the mandatory teaching of Physical Education in primary education, discipline that included games and activities as recreational activities. Using the memory of a teacher and students who participated in the primary education in Teresina in the period comprising the study, performed the analysis of the inclusion of these educational activities, as advocated educational reforms implemented in Piauí, as the ideals of the New School, and found ressignifications through the memories of our interlocutors that educational reforms proposed for primary education were not included as proposed their presuppositions.

Keywords: Games and plays. Memory. Childhood. School.

*Pesquisa financiada pela CAPES.

¹Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: vilma.mesquitaoliveira@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: amparoferro@uol.com.br

Introdução

A criança nasce inserida em um contexto social que possui uma cultura própria, e os jogos e as brincadeiras, como elementos dessa cultura, têm seus aspectos particulares. Assim, a criança aprende a brincar de acordo com o meio social – os adultos irão lhe ensinar.

No Brasil, o interesse pelos jogos e pelas brincadeiras na escola surge de modo mais intenso com o movimento de renovação educacional denominado de Escola Nova, difundido por meio do Manifesto dos Pioneiros, que passa a considerar a infância como base da reconstrução educacional e centro do processo de renovação pedagógica, levando em conta suas peculiaridades.

A realização deste estudo partiu do interesse em desvendar como os jogos e as brincadeiras estiveram presentes nas memórias de professores e alunos da educação primária de Teresina, nas décadas de 1930 a 1961.

Assim, na tentativa de conseguir respostas que nos levassem à compreensão dos fatos, tivemos como objetivo geral: investigar sobre os jogos e as brincadeiras na educação primária de Teresina nas décadas de 1930 a 1961, nos aspectos de sua história e de sua memória. E como objetivos específicos: identificar os jogos e as brincadeiras piauienses nas décadas referentes ao estudo; analisar, por meio da memória de alunos e professores, se os jogos e as brincadeiras estavam incluídos na educação primária em Teresina; verificar se os ideais da Escola Nova, no que concerne aos jogos e às brincadeiras, fizeram parte da educação primária de Teresina nos anos 1930 a 1961.

O marco inicial da pesquisa deve-se ao fato de que, no Brasil, foi a partir do movimento da Escola Nova (1930) que os jogos e as brincadeiras surgiram na escola como atividade recreativa, com o propósito educativo, e o marco final (1961) foi o período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, configura, em seu artigo 22, a obrigatoriedade do ensino de Educação Física na educação primária, disciplina que incluía os jogos e as brincadeiras como atividades recreativas.

Para a realização deste estudo, considerando os objetivos propostos, optamos por trabalhar com a pesquisa de caráter historiográfico fundamentada na Nova História Cultural. Essa vertente historiográfica privilegia a história de vida das pessoas comuns, seu cotidiano, suas mentalidades: “[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a história humana [...]” (BURKE, 1992, p. 11).

Para Le Goff (2001), a Nova História Cultural se interessa pelas atividades humanas baseadas em multiplicidade de documentos, que não necessitam ser necessariamente textos escritos e/ou documentos oficiais, podendo os fatos históricos serem estudados tanto por fontes documentais,

quanto etnográficas, encontrando, assim, vários significados para o estudo pelos diferentes e múltiplos olhares do pesquisador.

Essa abordagem historiográfica toma como objeto de estudo a análise das representações da sociedade em um determinado tempo e espaço, que permitem a construção de um sentido social, que são reflexos do presente que adquiri sentido. “A representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objecto ausente através da sua substituição por uma <<imagem>> capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”. (CHARTIER, 1990, p. 20).

É através das representações que as interpretações dos fatos históricos se tornam mais compreensíveis, uma vez que permite inserir a análise dos acontecimentos ao contexto que o gerou, além de estabelecer um elo das fontes documentais aos relatos disponíveis, distanciando os interesses dos grupos que as forjam, produzindo assim uma percepção de si e do mundo, pela constituição de um sentido ao presente pelo passado representado.

De tal modo, resolvemos ressignificar as memórias de professores e alunos que vivenciaram a educação primária em Teresina nessa época. Portanto, na tentativa de construir fontes históricas por meio dos seus discursos, utilizamos o método da História Oral³ que “tem como suportes as lembranças, evidenciando uma memória coletiva. Esta última pode ser entendida como uma somatória de experiências individuais, passíveis de serem utilizadas como fontes históricas” e como técnica a entrevista de caráter temático⁴, instrumento utilizado para a coleta dos dados. (FREITAS, 2006, p. 51).

Como ressalta Halbwachs (1990, p. 60), “[...] é na história vivida que se apoia nossa memória [...]” e, partindo dela, é possível usá-la como fonte para buscar entender um fato, compreender uma situação, preencher lacunas e provocar interpretações, pois as fontes escritas podem não oferecer respostas satisfatórias ao pesquisador.

Deste modo, tivemos como colaboradores⁵ três alunos e uma professora e esses são, respectivamente: Domingos Ribeiro Barros⁶, José Ribeiro Barros⁷, Raimunda de Carvalho Sousa⁸ e Maria do Carmo Alves do Bomfim⁹.

³É um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. (Idem, p. 18).

⁴É realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. (Idem, p. 21).

⁵Os interlocutores aqui referidos, durante a infância, viveram em pequenas cidades do Maranhão, nas primeiras décadas do século XX, e vieram a Teresina para dar continuidade à escolarização primária. Nessa época, a oferta do número de vagas no ensino primário na capital do Piauí teve crescimento significativo, ano após ano, e isso despertou o interesse das famílias pela oportunidade de os filhos prosseguirem nos estudos, apesar das dificuldades para custear as despesas, o que os levava a por os filhos para morar em casa de parentes ou pensões.

⁶Domingos Ribeiro Barros nasceu no dia 17 de agosto de 1947, na cidade de Parnarama, no Maranhão. Coursou o primário na escola Félix Pacheco, em 1957.

As entrevistas foram realizadas em locais¹⁰ indicados pelos próprios entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e estão salvas no acervo da autora e do grupo de pesquisa Núcleo de Educação História e Memória – NEHME do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, instituição a qual cedo os direitos das entrevistas, por meio de termo de cessão de entrevista, aprovada por Comitê de Ética desta Instituição de Ensino.

Diante disso, a importância da memória como fonte para a História da Educação está na tentativa de compreender o passado educacional não só pela análise das fontes documentais, das ideias e dos discursos, mas pelas experiências de professores e alunos, e as relações de significados que esses construíram para si como sujeitos históricos.

Os Jogos e as Brincadeiras: lembranças dos tempos de infância

No Piauí da primeira metade do século XX, as distinções no modo de brincar se relacionavam a alguns aspectos, como nível econômico, urbano e rural, aquilo que pode ou não ser realizado quando se brinca e o que é exigido entre meninos e meninas.

Nas sociedades rurais ou pequenas cidades do Piauí, as expressões piauienses “menino-macho” e “menina-fêmea” são usadas para representar as diferenças nos papéis exercidos entre meninos e meninas, e o significado de cada uma delas no modo de brincar, em que os meninos tinham mais privilégios (FALCI, 1991).

Um brinquedo considerado artigo de luxo, no Piauí, na segunda metade do século XX, eram as bonecas de louça, por serem muito famosas e caras, além de quebrar facilmente, o que dificultava sua aquisição pelas crianças de família com poucas condições financeiras.

Em algumas cidades nordestinas, próximas ao Piauí, pouca era a presença de brinquedos, por esse motivo, as crianças brincavam com elementos da natureza, como destaca o interlocutor Barros (2013b) quando relata:

⁷José Ribeiro Barros nasceu no dia 6 de agosto de 1944, na cidade de Parnarama, no Maranhão. cursou parte do ensino primário, segunda e terceira séries, na Escola Modelo Arthur Pedreira, de Teresina, em 1953.

⁸Raimunda de Carvalho Sousa (popularmente conhecida como D. Mundoca) nasceu no dia 14 de outubro de 1926, na cidade de Timon, no Maranhão. cursou o primário no Grupo Escolar “Barão de Gurguéia”, em Teresina, em 1939. Formou-se professora primária na Escola Normal Oficial de Teresina no ano de 1950. Ingressou no magistério em 1954, no Grupo Escolar Tessandro Paz, e atuou em outras instituições de ensino de Teresina: Escola Modelo, Teodoro Pacheco, Grupo Escolar José Lopes e Diocesano, em turmas de exame de admissão.

⁹Maria do Carmo Alves do Bomfim nasceu no dia 10 de janeiro de 1946, no município de Matões, no Maranhão. cursou a quarta série do ensino primário na Escola Modelo Arthur Pedreira, de Teresina, em 1957.

¹⁰Os interlocutores Domingos Ribeiro Barros, José Ribeiro Barros e Raimunda de Carvalho Alves foram entrevistados em suas residências. Maria do Carmo Alves do Bomfim foi entrevistada em seu local de trabalho.

[...] procurando fazer casinha, brincando de rocinha, as mulheres é, brincando também de boneca fazendo as bonequinhas dela; eu nunca tive brinquedo, meus brinquedos eu fazia de “talo” de buriti, certo? Essas coisas, assim, violam eu fazia do “talo” de buriti, eu fazia uma violinha e ficava tocando [...].

Desse modo, as brincadeiras condizem com o contexto econômico, pois antigamente o brincar estava envolvido com os elementos naturais, recursos dos quais as crianças dispunham. Embora houvesse brinquedos industrializados, sua aquisição era mais restrita a alguns grupos economicamente favorecidos, o que condicionava as crianças à produção de seus próprios brinquedos.

As crianças do campo dispunham da natureza para suas brincadeiras, por isso se divertiam em muitas ocasiões sem necessitar do uso de brinquedos.

Os banhos nos rios e córregos eram uma festa para as crianças. Por volta dos dez ou doze anos, os meninos conseguiam burlar a vigilância dos mais velhos e fugiam para tomar banho sozinhos. Este era o período de internar-se pelo mato, caçando passarinho, desfazendo os ninhos, apreendendo os filhotes para criá-los em gaiolas. Armados com suas baladeiras, pequenas forquilhas de madeira, atadas a tiras de couro, com que atiravam pequenas pedras para matar passarinhos, imitavam os homens adultos na atividade da caça (COSTA FILHO, 2006, p. 67).

Do mesmo modo, Cascudo (1985, p. 200) confirma que a brincadeira do menino do campo é se armar com bodoque para atirar “[...] nos lagartos e aves, trepar-se nas árvores para saquear os frutos verdes ou *de vez*, banhos nas represas, açudes ou rios, corridas em cavalo-de-pau, papagaio de papel, coleção de pedras coloridas, insetos, caixinhas, pegar camaleão ou tijuacus, tonteando-os a pedradas.”.

A brincadeira de fazendas de ossinhos também era muito “[...] apreciada por meninos que viviam no sertão. Consiste em juntar ossinhos dos restos dos animais, principalmente do gado. Cada osso representava um animal, o boi, a vaca, o bezerro, etc. O curral era feito com gravetos.” (QUEIROZ, 2005, p. 84).

Ibiapina (2002, p. 293) relata que dentre as atividades do cotidiano do meio rural uma das melhores para os meninos de fazenda era “o gostoso e macio galope do querido e nunca esquecido carneiro-manso”. No entender de Costa Filho (2006, p. 66), “[...] a vocação pastoril dos meninos era incentivada pelos pais. Era comum separar do rebanho ovino o mais forte e belo dos carneiros para que os filhos pudessem ter sua própria montaria”.

Em uma passagem da obra de José Lins do Rego, *Menino de Engenho*, a preferência do personagem pelo animal é relatada com entusiasmo e felicidade por ter conseguido seu primeiro carneiro de montaria.

Até que afinal conseguira o meu carneiro para montar. Vivia a pedi-lo ao Tio Juca, ao primo Baltasar do Beleza, a todos os parentes que tinham rebanho. Um dia chegou um carneiro para mim. Já vinha manso e era mocho. Carneiro nascido para montaria [...] E um sonho de menino é maior que de gente grande, porque fica mais próximo da realidade. O meu tomara conta de todas as minhas faculdades. E de tanto pedir, eu entrara na posse do objeto sonhado (REGO, 1980, p. 53-54).

As brincadeiras descritas se referem ao cotidiano das crianças do campo, o que elas aprendiam a ser em seu ambiente social, um menino destemido, “macho”, deve-se aí o fato de tal denominação, ao demonstrar virilidade na ação dos meninos com as atividades do cotidiano, pela representatividade do que deveria vir a ser no futuro: um homem que deve enfrentar com vigor o trabalho árduo do campo, aprendendo desde cedo por meio das brincadeiras incentivadas pelos pais.

No entender de Falci (1991), “menina-fêmea” assumia comportamentos condizentes com o seu gênero. Por isso, as brincadeiras que faziam parte das vivências das meninas, diferentemente dos meninos, eram com pedrinhas, pular amarelinha, conhecida como “macaca”, pular corda e brincar com bonecas.

Para Cascudo (1985, p. 201), “[...] as meninas não brincavam longe dos olhos maternos. Ficavam por perto, na mesma sala grande ou alpendre, com suas bonecas de pano, bruxas, como as chamávamos no Nordeste”.

A interlocutora Bomfim (2013) diz que, em sua infância, a brincadeira de pedras era chamada “lambança”, e explica que assim se chamava porque a brincadeira tinha mais que cinco pedras, por isso não se chamava “Cinco Marias”. Conta também que “[...] nossas unhas eram tudo ruída de jogar pedra, jogada nas calçadas cimentadas, jogar aquelas pedras, lambança, era jogar lambança”.

Para Queiroz (2005, p. 30), o jogo da lambança consiste em atirar “[...] uma pedrinha ao ar e enquanto esta sobe e desce, apanham-se outras, que estão repousando no chão e junta-se todas na mão, atirando-se sucessivamente duas, três, quatro pedrinhas ao ar, apanhando-se as que restam. Perde o jogo quem não conseguir juntar as pedrinhas”.

A distinção das brincadeiras entre meninos e meninas era uma maneira de prepará-los desde cedo para os papéis a serem exercidos na vida adulta. Assim, as crianças aprendiam com seus familiares algum ofício para que, quando fossem adultos, tivessem algum modo de subsistência.

No cotidiano da sociedade rural, essas atividades eram aprendidas pelos aspectos culturais das brincadeiras, destinadas de acordo com o sexo, que envolvia meninos e meninas com o espaço do campo e exigiam dos meninos um papel mais enérgico e das meninas, mais contido.

Dos meninos livres e ricos se exigirá ter coragem, resistência física, agilidade, saber montar... Das meninas se exigirá outro comportamento: o aprender, brincando a cuidar dos seus futuros filhos, o fiar e tecer, e fazer renda estarão lhe preparando para o papel que lhe será exigido pela sociedade: ser mãe, ter

habilidades manuais para a confecção de utensílios domésticos e paciência para aguentar o seu semelhante. (FALCI, 1991, p.25).

Desde pequenos, os meninos acompanhavam os pais no trabalho do campo e aprendiam a ser chefe de família; e as meninas seguiam as mães nas atividades domésticas, e aprendiam a ser mãe e donas de casa. Esses papéis faziam as crianças aprender a se portar diante da cultura social da época, auxiliadas pelas brincadeiras que carregavam toda a representação do cotidiano de vivência do campo.

Sobre isso, Brougère (1995, p. 43) afirma:

Assim, à infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, nesse aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o universo “feminino” tradicional em detrimento do externo, do universo do trabalho.

Figueiredo (2013, p. 344) descreve que “[...] o que deve ficar claro, todavia, é que o auxílio nos afazeres dos pais e irmãos mais velhos era visto, via de regra, como extensão das brincadeiras com a criançada – fosse varrer uma casa, arrumar a mesa ou encher água no pote”.

Assim sendo, as crianças, desde cedo, aprendiam, pelas brincadeiras, a se familiarizar com as atividades a ser exercidas, como afirma Costa Filho (2006, p. 68): “[...] verifica-se que algumas formas de brincar tinham um caráter de engajamento social das crianças e de exercitá-las nas atividades que desempenhariam na vida adulta.”

Desse modo, nas brincadeiras havia uma separação entre meninos e meninas, embora em algumas delas se unissem para brincar, como é o caso das brincadeiras de roda. Apesar disso, na segunda metade do século XIX e início do século XX, no Piauí, as brincadeiras que predominavam entre os meninos se referiam à vida no campo, como afirma Costa Filho (2006, p. 66) “[...] a brincadeira preferida dos meninos era imitar a vida do pai, brincavam de fazendeiro e vaqueiro.”

As meninas gostavam de brincar de boneca, mas como adquirir uma boneca industrializada era uma coisa rara, improvisavam na criação de suas próprias bonecas feitas de “[...] pano, algodão ou mesmo retalhos de tecido predominavam.” (COSTA FILHO, 2006, p. 68).

Geralmente, as meninas, em suas brincadeiras, imitavam a mãe, representando em atividades domésticas, e nesse caso, além do papel maternal repetido nas brincadeiras de boneca, também existiam as brincadeiras de comidinhas. A esse respeito, a interlocutora Bomfim (2013) destaca que em sua infância as brincadeiras eram:

[...] era acompanhar minha mãe, irmãs ou minha prima, que eram já adultas, que era para lavar roupa na fonte, no riacho, né? E a criança ali acompanhando como era uma brincadeira, né? [...] E, uma outra coisa que na chapada nós fazíamos com as meninas, eram comidinhas, era piquenique, naquela época a gente não chamava piquenique, era comidinha na chapada. Eu levava umas panelinhas de ferro, umas coisas, feijão, carne e embaixo das árvores fazia as comidas. Era uma brincadeira, né?

Brougère (2004, p. 284) observa que todos podem fazer a seguinte afirmação “[...] meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos [...]”, mas logo em seguida conclui “[...] o que não significa, longe disso, que elas e eles não possam brincar juntos”.

A interlocutora Sousa (2013) nos relata que em sua infância as brincadeiras de meninos e meninas eram separadas, para que não houvesse arruaça por parte dos meninos nas brincadeiras das meninas. Vejamos então o que ela diz:

Não, nós nunca brincamos juntos, era sempre separado [...]. Existia a brincadeira dos meninos, era separada, era bola, eles brincavam separados. Nas nossas eram só nós meninas que brincavam, eles às vezes entravam nas brincadeiras nossas fazendo [...] para desmanchar entravam na brincadeira [...] fazendo molecagem, anarquia, às vezes a gente fazia a roda para brincar eles entravam no meio e enchiam a roda e terminavam acabando a brincadeira, mas era separado.

Observamos que a brincadeira destinada ao universo masculino, brincar de bola, e ao feminino, brincar de roda, são determinadas pela cultura. Por isso, os meninos por não se identificarem com as brincadeiras das meninas, procuram se divertir contrariando seus divertimentos.

Então, ressaltamos que a cultura determina em que brincadeiras e com quais brinquedos meninos e meninas podem brincar. Essa distinção ocorre desde a mais tenra idade, como resalta Brougère (2004, p. 290): “[...] os presentes de nascimento destinados às meninas raramente são os mesmos brinquedos destinados aos meninos”.

Corroborando com essa discussão, o interlocutor Barros (2013a) narra: “[...] as moças, as meninas brincavam com boneca, os menino-homem com carro, peteca e pião. Mulher não triscava num pião e nem numa peteca, e nem numa, num papagaio que a gente chamava de pipa [...]”.

Por essa razão, Brougère (2004, p. 290-291) explica que “[...] não somente a experiência lúdica é diferente, pois os meninos dispõem de uma brincadeira de identidade muito forte, como também a brincadeira não tem a mesma função de filiação para meninos e meninas”. Tudo isso ocorre porque na sociedade já está enraizada a cultura lúdica e fazem com que se predeterminem as ações do brincar. Desse modo, a brincadeira irá depender do modo como cada cultura se posiciona diante do brinquedo e das relações que constituem o universo infantil.

Contribuições dos jogos e das brincadeiras na educação

A partir do século XIX, a criança ganha uma nova concepção ligada ao rompimento da visão racionalista e ao Romantismo, que passou a considerar os comportamentos naturais da criança, sua espontaneidade e suas brincadeiras. Nesse sentido, Brougère (1995, p. 92-93) afirma:

A valorização da brincadeira apoiá-se na supressão da dimensão social da educação da criança pequena que, tal como um animal, surge como dominada, mas também, como conduzida pela natureza, da qual a brincadeira é o meio principal de educação. Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural.

As brincadeiras proporcionam aprendizagem, pois as crianças levam para as brincadeiras aquilo que aprendem no seu cotidiano, fazendo essa articulação, elas expressam sua visão de mundo, por isso os diferentes usos que a criança faz do brinquedo estão relacionados ao seu contexto cultural.

Para que a brincadeira se torne um suporte pedagógico, a natureza seria o caminho a ser seguido. Segundo Brougère (1995, p. 91), “[...] não foi a razão que colocou a brincadeira no contexto da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade, uma filosofia que se impôs como ruptura com o racionalismo das Luzes”.

No período anterior ao Romantismo, a relação entre o jogo infantil e o educativo era vista sob três concepções: “(1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.” (KISHIMOTO, 1997, p. 28).

Com o Renascimento, período considerado de “compulsão lúdica”, os jogos servem de estratégias metodológicas para explorar conteúdos de diversas disciplinas, além de princípios de moral e ética. A partir desse período, os jogos aparecem com o *status* apropriado para as crianças por serem considerados como possibilitadores do aprendizado escolar, como afirma a autora:

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem escolar dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (KISHIMOTO, 1997, p. 28).

Desde o Renascimento já existem jogos educativos e, na educação pré-escolar, jogos e brinquedos ganharam espaço pela contribuição que podem proporcionar ao desenvolvimento da aprendizagem infantil, tornando o ensino mais dinâmico e os resultados mais significativos.

Mas é no século XX que surge, no Brasil, um movimento de renovação educacional denominado Escola Nova que coloca o aluno no centro do processo educativo e valoriza os jogos e as

brincadeiras como instrumentos necessários ao seu desenvolvimento, porque considera que essas atividades despertam o interesse infantil e por isso contribuem para a aprendizagem.

Escola Nova: os jogos e as brincadeiras como suportes educativos

A Escola Nova, ou movimento de renovação educacional brasileiro, foi uma corrente de concepções educativas encabeçada por vários educadores e intelectuais, envolvidos em prol de mudanças educacionais que propunham novos rumos para a modernização do país. Esses sujeitos que se envolveram nessas reivindicações foram denominados de “pioneiros da educação”.

A renovação pedagógica pretendida pelos pioneiros da educação traduz o desejo de mudança em todos os níveis educativos, defendendo a bandeira da escola pública, laica e gratuita, como tentativa de combate ao analfabetismo, como forma de superar o atraso educacional e produtivo do país.

Essas inovações pedagógicas foram redigidas por Fernando de Azevedo em um documento que tem o seguinte título: “A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo”. Publicado em 1932, esse documento foi assinado por 25 personalidades brasileiras, além de Fernando de Azevedo, o redator do manifesto, que se refere aos educadores como responsáveis por sua construção e pelo estabelecimento dos novos ideais de educação, nos seguintes termos:

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo; perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (AZEVEDO, 2010, p. 37).

O objetivo da Escola Nova era introduzir um modelo pedagógico que estivesse de acordo com o novo contexto social. E, em suas inovações, propunha que as escolas deveriam ser afastadas da cidade, para que a aprendizagem da criança pudesse ocorrer pela descoberta, pela manipulação e não pela imposição de conteúdos abstratos, mas sempre correlacionando teoria *versus* prática.

O movimento de renovação educacional ou dos pioneiros da educação nova, em seu programa educacional, deu especial atenção ao respeito pelo desenvolvimento natural da criança, de acordo com a sua natureza biopsicológica.

Assim, no Piauí, a ênfase dessas ideias foi dada ao ensino primário, por ser a base de toda a escolarização. Alguns educadores piauienses, como Abdias Neves, Matias Olímpio, Luís Correia e Anísio Brito, envolveram-se nessas inovações pedagógicas.

Abdias Neves merece destaque por introduzir em seu ensino inovações pedagógicas e por estar sempre buscando novos direcionamentos ao ensino. Suas ideias ganharam destaque na

imprensa com a publicação de matérias no jornal Diário do Piauí e, dentre elas, o educador se pautava na liberdade como condição de melhor desenvolvimento educacional e desempenho infantil, em que “[...] a educação deveria estar mais próxima do jogo, associada ao brinquedo, á natureza, no que propunha inclusive que os colégios ficassem o mais possível afastados do centro das cidades, outros tratavam de problemas pedagógicos mais específicos.” (QUEIROZ, 2008, p.88).

Desse modo é possível perceber a influência do pensamento da Escola Nova ao propor, dentre outras coisas, um modelo educacional pautado no desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras, tornando a liberdade um momento natural de aprendizado.

Do mesmo modo, Castelo Branco (2009, p. 85) revela que os ideais de inovação pedagógica desse educador não eram condizentes com a abordagem tradicional da educação, pois perspectivavam mudanças nas práticas pedagógicas docentes e nos objetivos educacionais a serem desenvolvidos nas escolas.

Neves propõe, em substituição a uma educação fundamentada na ideia de instrução e em métodos pedagógicos arcaicos, a formação integral das crianças, na qual o trabalho do professor não se resumiria a desasnar as crianças, a incutir em suas cabeças as primeiras letras, rudimentos de aritmética e outros conhecimentos. Ao professor caberia o trabalho de auxiliar na formação das crianças de forma integral, física intelectual e moralmente.

As ideias da Escola Nova penetraram na educação primária piauiense por meio de educadores como Abdias Neves, que se preocupavam com um modelo condizente com as inovações que ocorriam no país, que considerava a infância como fase especial e, por isso, merecedora de uma educação voltada propriamente para a criança.

De acordo com Brito (1996, p. 91), “[...] as idéias dos Pioneiros da Escola Nova, que inspiraram o Manifesto de 1932, chegaram no Piauí e repercutiram na legislação do ensino, embora com certa cautela pois referiam-se às ‘conquistas positivas’, apenas. ”

Em 1933 o Regulamento Geral do Ensino é baixado pelo governo interventorial do Capitão Landri Sales Gonçalves, por meio do Decreto n. 1.438/33 e o ensino primário é reformado conforme os novos princípios da pedagogia moderna. Por meio desse regulamento, o dever do professor público primário é estabelecido no art. 294 e dentre outras obrigações destaca, no inciso VII, que “[...] exercer vigilância no recreio, orientando os passatempo e jogos infantis.” (REGULAMENTO..., 1933, p. 7).

Quanto à formação de professores, o currículo da Escola Normal Oficial, em seu Plano e Programa e Orientações Metodológicas, estabelecido pelo Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932, contemplava no ensino da disciplina de Didática no 4º e 5º anos os seguintes conteúdos:

- 1-O programa das escolas primárias do Estado, observado na própria Escola.
- 2-A escola antiga e a Escola nova
- 3-Apreciação sobre os métodos novos: Decroliano, Montessoriano etc.
- 4-Trabalhos escritos individuais ou coletivos, dos alunos, sobre o ensino, observado nas escolas do Estado.
- 5-Comparação entre os meios escolares: estudante citadino e o estudante rústico.
- 6-Criação de um meio escolar conveniente à criança.
- 7-Os centros de interesse. Os testes escolares
- 8-Jogos educativos. (PLANOS..., 1932, p. 4).

No quinto ano, as matérias educacionais estavam relacionadas aos conhecimentos psicológicos da infância, pois as novas propostas educativas deveriam levar em consideração os fatores psicológicos dos alunos, e dentre esses se destacavam os seguintes:

- 5º - ANO
- VII – Os fenômenos de atividade e sua evolução na criança.
- 1) – Estudo geral sobre a atividade e sua evolução na criança.
 - 2) – A imitação
 - 3) – O jogo, A significação psíquica dos jogos infantis e sua importância
 - 4) – Os hábitos, sua importância, suas condições de aquisição e de conservação.
 - 5) Os atos voluntários (PLANOS..., 1932, p. 5).

Dentre os conteúdos acima elencados, o jogo é destacado como um dos conteúdos dos quais as estudantes deveriam ter conhecimento para que posteriormente pudessem colocar em prática, reforçando a teoria da Escola Nova sobre a importância dos jogos infantis para o desenvolvimento da criança em seus aspectos psíquicos. Os conteúdos das disciplinas são algumas das propostas educacionais promovidas pela Escola Nova, das quais as normalistas deveriam ter conhecimento, pois elas seriam as propagadoras dessas inovações educacionais.

De acordo com Carvalho (2002, p. 374), as propostas pedagógicas da Escola Nova “[...] ao demandar professores adequados à realização dessa escola, [...] também explica o que foi objeto central do programa reformista dos escolanovistas brasileiros nos anos 1920 a 1930: a mudança de mentalidade do professor”.

O curso de formação de professores primários foi alterado por meio do Decreto Lei Estadual n. 1.402, de 27 de janeiro de 1947, em seu artigo 7º, com a redução do curso para três anos, além da inserção da disciplina de Educação Física que abordava a Recreação e os Jogos em todas as séries do curso.

As reformas curriculares foram realizadas com o intuito de preparar o professorado primário para as inovações decorrentes da Escola Nova, dando um novo *status* educativo ao ensino primário.

[...] se a contribuição do movimento reformista da escola primária, no sentido de penetração do ideário escolanovista, se dá pela ampliação e diversificação curricular e, especificamente, por meio de uma transformação metodológica,

aquele movimento, no caso da escola normal, vai contribuir por efeito de alterações especificamente curriculares (NAGLE, 1976, p. 246).

A preocupação se dava com relação à formação dos professores primários, readaptando o currículo a novos métodos, processos de ensino e finalidades, tendo em vista a expansão da escola primária.

Outras mudanças são implantadas quanto à orientação do ensino referentes à incorporação dos jogos e das brincadeiras, e algumas dessas alterações estão manifestas no Relatório apresentado ao Presidente da República, pelo interventor Leônidas de Castro Melo, ao informar que, por meio do decreto n. 273, de 17 de junho de 1940, são baixadas as normas de funcionamento das aulas de educação física nos estabelecimentos de ensino primário.

As instruções do primeiro capítulo do decreto se referem ao dever dos professores de Educação Física destacados nas alíneas d, e, f e p e informam, dentre outras atividades, como os docentes deveriam conduzir os jogos e as brincadeiras com as crianças.

Capítulo I

Dos deveres dos professôres

Art. 1 – Cumpre aos professores de Educação Física:

[...] d) orientar as atividades recreativas da criança, velando por ela, sem lhe perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade do brinquedo; e) promover a prática de jogos que, pela experiencia forem dignos de incorporação ao patrimonio dos preconizados pelo Método adotado; f) atrair crianças para brinquedos próprios à sua idade, desviando-as de todos aqueles que sejam contra indicados, e participando de suas atividades recreativas, observar o comportamento de cada uma, afim de orientar inteligentemente a sua formação; [...] p) ter em mente que a sua missão NÃO É ENSINAR GINASTICA para que os alunos memorizem enunciados de exercicios e regras de jogos, etc., mas SIM, dirigir a classe, de modo que seus alunos PRATIQUEM com regularidade os exercicios, entregando-se aos mesmos e aos jogos, com prazer e entusiasmo (PIAUI, 1940, p. 64-65).

Para Nagle (1976, p. 244), a inovação educacional proposta pela Escola Nova proporcionou o aparecimento e o “[...] desenvolvimento das atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos”.

Assim, os educadores físicos tiveram que se adequar ao novo modelo educacional, e como os jogos e as brincadeiras fazem parte das atividades desenvolvidas por esses profissionais, a indicação era de que a espontaneidade, a liberdade, a orientação, o prazer e o entusiasmo fossem as regras básicas para que o seu desenvolvimento fosse adquirido sem pressões externas e que a prática despertasse nas crianças aprendizagens, pela orientação dos professores quanto à idade adequada ao brinquedo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é garantida à educação primária o ensino da disciplina Educação Física por meio

da obrigatoriedade, destacando, em seu artigo 22: “[...] será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos [...]” (BRASIL, 1961).

Diante disso, constatamos que algumas reformas foram implantadas no ensino primário do Piauí com o intuito de desenvolver os ideais propagados pela Escola Nova e, nelas, os jogos e as brincadeiras eram o elemento metodológico norteador das propostas educacionais.

Partindo dessas constatações, iremos discutir a seguir a efetivação dessas mudanças, a partir da memória dos colaboradores que vivenciaram a educação primária no período que compreende este estudo.

As memórias dos jogos educativos na Escola

Destacamos, anteriormente, que as propostas educacionais inspiradas nos moldes da Escola Nova estiveram presentes por meio de reformas educativas no Piauí, perspectivando mudanças na abordagem tradicional da educação. Nesse sentido, por meio da análise da Memória de nossos interlocutores, alunos e professores que vivenciaram a educação primária no período deste estudo, iremos discutir como os jogos e as brincadeiras estiveram inseridas em escolas de Teresina.

Concordamos com Freitas (2006, p. 44), quando afirma que “[...] os documentos orais visam a complementaridade e veracidade das informações, portanto, o cotejo das fontes”. Assim, os relatos dos colaboradores nos permitiram captar as vivências e experiências de uma coletividade, resultando em fontes históricas.

De acordo com Nunes (2003, p. 11), “[...] as memórias que temos do trabalho ao qual nos dedicamos, de nossas reminiscências da infância, da escola em que estudamos, de todas as práticas vividas, enfim, têm uma validade relativa, histórica, já que são construídas socialmente”.

Desse modo, as recordações dos interlocutores sobre os **jogos e as brincadeiras na Escola Primária** remetem ao recreio escolar. E como lembra Nunes (2003, p. 15): “[...] as escolas são ‘celeiros’ de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social”. Vejamos, então, o que dizem os colaboradores:

Brincar de roda era muito pouco, porque os espaços não ofereciam, é o local não oferecia espaço que desse para a gente brincar [...] que nem era todo dia que a gente fazia isso, tocava o recreio, a gente ia, merendava, bebia, ia no banheiro e voltava pra sala de aula. (Sousa, 2013).

Tinha, sim, só mermo [...] o recreio, aquelas coisas [...] no recreio era [...] meia hora, a gente tinha toda aquela liberdade de pular, fazer, acontecer. É, mas, aí, passava daquele horário! (Barros, 2013a).

Tinha só de bola assim, brincadeira de bola, né? Jogar bola é [...], mas era pouco tempo, era cinco, dez minutos no máximo. Tinha que voltar para sala de novo [...] (Barros, 2013b).

Sobre as brincadeiras, eram muito, eram muito, assim, restritas, porque o espaço físico não existia. O espaço físico não permitia [...]. Eu não me lembro, porque tinha um pátio muito pequeno e era só

correr, brincar, não tinha brincadeira, eu não me lembro, honestamente [...] não havia espaço para brincadeira, só pra [...] conversar, essas coisas assim, mas era uma escola que não tinha pátio. (Bomfim, 2013).

Apesar de os jogos e as brincadeiras serem práticas comuns, a cultura escolar não era cultivada constantemente no âmbito escolar dos nossos interlocutores. Como salienta Julia (2001, p. 11), compreendemos por cultura escolar “[...] as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2002) informa que, embora a *pedagogia nova* destacasse atividades que envolviam o educando, a liberdade dos jogos e das brincadeiras, por exemplo, na verdade, camuflavam a autoridade e o regram, policiando os alunos em seus disciplinamentos. A autora descreve:

[...] o estatuto da pedagogia *moderna* e *nova*, porque *ativa*, um novo discurso pedagógico começa a se tornar hegemônico no país. Nele proliferam imagens do dia-a-dia escolar das crianças, de seus corpos empenhados em múltiplas atividades, dos seus gestos hábeis, do seu interesse pelo trabalho em cooperação, da alegria contagiante dos seus jogos e da liberdade de suas brincadeiras. A espontaneidade da vida escolar evocada nessas representações pode iludir o leitor. A sua recorrência no discurso escolanovista repõe continuamente as tópicos da dosagem da liberdade das crianças, cerceando sutilmente o burburinho dos seus risos e os movimentos dos seus corpos.

Uma matéria escrita por Silva (1960, p. 6) ao jornal Resistência, confirma esse disciplinamento exercido sobre os alunos, que dosavam a sua liberdade: “Fora da aula no recreio, por exemplo o natural do moço é brincar, é ser alegre, barulhento e vivaz. Na aula, porém, êle deve ser cômico de sua responsabilidade”.

Castelo Branco (2009, p. 85) argumenta que Abdias Neves era contrário às práticas de educação tradicional porque limitava as liberdades infantis.

Abdias Neves percebia nessas propostas o meio eficaz de romper com práticas tradicionais de educação que seriam prejudiciais ao desenvolvimento infantil. Segundo ele, as crianças no Piauí eram muito presas, constantemente repreendidas com severidade, o que tiraria delas qualquer espírito de iniciativa e audácia.

Nos depoimentos dos nossos interlocutores, percebemos que, apesar de o recreio ser um espaço de tempo destinado para a liberdade dos alunos, o pouco tempo e o espaço físico de algumas das escolas restringiam o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

Como informa Melo (2010, p. 375), a pedagogia da educação nova reconfigura, no país, uma nova concepção da natureza infantil: “Sob esse impacto, opera-se uma transformação sutil nas

representações das práticas escolares. Nelas se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares”.

Ainda de acordo com Melo (2010, p. 135), o controle dos corpos era exercido no espaço escolar justificado como normas legítimas da ação educativa.

Procedimentos e estratégias foram criados para justificar uma educação conformadora e moralizante, onde o que se levava para a avaliação escolar eram as ações moralizadoras, muito mais do que as ciências ali ensinadas e um aluno poderia ser considerado, com rendimento excelente, pelo comportamento adequado às normas da escola.

As disciplinas rígidas dos colégios também impunham certas restrições, mesmo no espaço do recreio. Embora isso, compartilhamos com Julia (2001, p. 36-37), ao destacar que “[...] e hoje, como ontem [...] existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento”.

Assim, como ressaltam os colaboradores, eles eram impedidos de se manifestar no horário do recreio de acordo com os seus interesses, como preconizavam os métodos de ensino da Escola Nova.

Ao serem solicitadas as reminiscências dos interlocutores sobre a presença de **brinquedos na escola e sua aplicação no aprendizado escolar**, pontuam:

Brinquedos, objetos para serem manuseados pelos alunos? Não. (Sousa, 2013)

Olha, não existia brinquedo na escola, não, não existia. (Barros, 2013a)

Não existia brinquedo, não, não, brinquedo, às vezes, a gente levava de casa, uma bola pra jogar com os outros, não tinha brinquedo, não. (Barros, 2013b)

Não, não. (Bomfim, 2013)

Os interlocutores são unânimes quando afirmam que na escola não existiam brinquedos, objetos utilizados nas brincadeiras e nos jogos. Apesar das reformas educativas destacarem a inclusão dos jogos e das brincadeiras na aprendizagem escolar, os nossos interlocutores afirmam a inexistência dessa atividade pedagógica no aprendizado em sala de aula.

Segundo Behrens (2005, p. 47), a implantação dos pressupostos da Escola Nova ocorreu em escolas bem equipadas, por isso “[...] houve dificuldades de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino pela falta de equipamento, laboratórios e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura”.

A dificuldade de concretização dos ideais escolanovistas ocorreu pela falta de materiais adequados às propostas de mudança. Então, como os professores poderiam ensinar conteúdos por meio de jogos e brincadeiras, se a escola não possuía brinquedos?

O desenvolvimento das inovações metodológicas de um novo ideário educacional, não perpassa somente reformas educacionais, mas incorporação pelos professores das novas práticas pedagógicas, como destaca Olinda (2008, p. 98):

Para entender como os professores formados em esquemas rígidos receberam as ideias de valorização da criança e do respeito à sua personalidade e em que medida a cultura escolar foi transformada, é necessário entender que os pacotes, leis, regulamentos e treinamentos oriundos da política oficial são recriados pelos professores à sua maneira.

Por isso, outro fator que talvez tenha impedido os professores de desenvolver essas atividades educativas, foi eles estarem passando por uma transição de paradigma da educação, e isso leva tempo para deixar de atuar em uma vertente metodológica e começar a desenvolver uma nova abordagem educacional.

De acordo com os pressupostos escolanovistas, o professor deveria ser um mediador das atividades desenvolvidas pelos alunos. Nesse sentido, ao questionarmos os nossos interlocutores se as **brincadeiras que desenvolviam no horário do recreio eram espontâneas ou coordenadas pelos professores**, eles relembram:

Não tinha brincadeira orientada na hora do recreio [...] as brincadeiras eram muito espontâneas e não eram dirigidas pelas professoras, a gente ia para o recreio, como eu já lhe falei, para merendar, descansar do primeiro período de aula [...], as brincadeiras eram escolhidas por nós e executadas por nós mesmos. (Sousa, 2013)

Não tinha nada coordenado pelos professores sobre brincadeiras. (Barros, 2013)

Não, não. Eram espontâneos. Só uma, duas, lá de longe, às vezes, quando os meninos estavam querendo brigar mesmo elas chegavam e “apartavam”, né? Os professores às vezes ficavam nas salas, às vezes ficava um, dois, lá fora com a gente e o restante ficava nas salas. (Ribeiro Barros, 2013)

Não, não. Não tinha brincadeira orientada. (Bomfim, 2013)

A interlocutora Sousa (2013), quando ingressou como professora primária, em 1954, no Grupo Escolar Tessandro Paz, afirma que os jogos e as brincadeiras poderiam ser coordenados pelas professoras no recreio, mas essa função era optativa.

Nessa época, a diretora da escola determinava assim, por dia uma professora para vigiar o recreio, na hora do recreio aquela professora que estava escalada pela diretora ia para o recreio para vigiar os alunos, pra, assim, uma forma, orientar os alunos. Então, assim, dependia dessa pessoa, dessa professora, orientar as brincadeiras, eu, pelo menos, quando ia, eu orientava as brincadeiras de roda, as brincadeiras, o jogo de lua, o canção, era esses tipos de brincadeira, e os meninos era sempre bola, e dividia o espaço um lado para os meninos e o outro lado para as meninas, era assim. E a professora escolhia a brincadeira para as alunas, para os alunos, mas isso era a professora que queria não era obrigado, não! Tinha professora que ficava lá só andando olhando para não deixar brigar, para não deixar empurrar, para não, num [...] fazer as coisas que criança sem nenhuma maldade faz uma com a outra, era para isso que a professora ia pra lá, agora aquela que queria orientar orientava, a que não queria, não era obrigado, não! (Sousa, 2013)

Percebemos, pelas narrativas dos interlocutores, que os alunos desenvolviam seus jogos e suas brincadeiras espontaneamente, não havia orientação de como conduzir essas atividades lúdicas, a função dos educadores, atribuída pela escola no momento do recreio, era apenas de evitar que os alunos entrassem em confronto por desentendimento, aos professores não cabia orientar. Para Porto (2008, p. 4), quando os alunos estão brincando, os professores “[...] preocupam-se apenas em evitar que se machuquem ou briguem entre si”.

Sobre isso, Nagle (1976, p. 253) adverte: “[...] à abundante e sistemática exposição do ideário da Escola Nova se contrapõe reduzidíssimo grau de penetração nos modos de funcionamento da escola primária”. Apesar de as propostas da Escola Nova destacarem a educação em novos moldes e o papel de mediação do professor, essas não foram implantadas na escola sob os mesmos padrões estabelecidos.

Behrens (2005, p. 47) adverte que “[...] embora no interior da escola continuassem a proclamação dos procedimentos escolanovistas e democráticos, os professores, em geral, não abdicavam do ensino tradicional”. Nesse caso, partiria do professor a iniciativa de ser um mediador e não da escola no comprometimento das novas propostas educacionais.

Por fim, ao indagarmos aos colaboradores sobre **o que aprenderam com os jogos e as brincadeiras de infância**, eles nos certificam:

Era importante porque reforçava a amizade, às vezes, tinha uma aluna mais inibida que não queria brincar a gente chamava para roda, para brincar, é, era importante por isso [...] eu era uma das que ia porque as colegas faziam questão que eu entrasse na roda, eu era muito quieta. (Sousa, 2013)

Eu aprendi muita coisa, eu aprendi a viver, que quando eu vivia nas casas alheias, eu vivia como um cidadão de maior, como se eu fosse de maior, eu respeitava todo mundo, fazia minhas obrigações, não faltava uma aula, porque se faltava ia me perder todim [...] Ajudou, assim, porque fazendo amizades com pessoa de uma categoria mais elevada, que me dava muito respeito. (Barros, 2013)

Eu aprendi o relacionamento, né? É que eu era muito, assim, eu brincava muito só, e lá eu aprendi a conviver com as pessoas, com as crianças, com os outros meninos, né? Era uma alegria sem fim né? Está bom, brincando um com o outro. Tudo proporcionado pelas brincadeiras. (Ribeiro Barros, 2013)

Construir amizades, né? E me divertir, a diversão, assim, uma coisa sadia né? [...]. Tinha a solidariedade [...]. Então tinha essa relação de amizade e solidariedade [...]. Então, esse momento, as brincadeiras [...] o conviver coletivo, era muito sadio. (Bomfim, 2013).

As reminiscências dos colaboradores destacam que a amizade, a responsabilidade, a solidariedade foram os aspectos das aprendizagens. Segundo Fernandes (1978, p. 61), por meio dessas atividades, as crianças “[...] não só participam de um sistema de ideias, sentimentos e valores. Pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias assim o exigem”.

Percebemos, então, que todos concordam que os jogos e as brincadeiras foram importantes para o desenvolvimento da sua personalidade, embora não fossem desenvolvidas no contexto

escolar em aprendizagens sistematizadas, as relações sociais foram aprendidas de forma natural, proporcionadas por essas atividades, sem imposições ou cobranças.

Portanto, é perceptível, nos discursos dos colaboradores, que os jogos e as brincadeiras promovem o desenvolvimento sociocultural da criança, além do desenvolvimento físico, afetivo, e a formação de sujeitos ativos, cultivando as relações de cooperação e construindo significação em suas formas de ser.

Conclusão

A partir da Nova História Cultural houve o surgimento de novos temas, objetos e fontes nas abordagens historiográficas, o que possibilitou a ampliação dos estudos dos fenômenos educativos que passaram a ser valorizados na compreensão do passado social de gerações.

Os historiadores ao dirigir o olhar à escola, enquanto lugares de memória encontraram grandes contribuições para a recuperação das lembranças do passado educacional de grupos sociais que vivenciaram muitas celebrações nesse âmbito, colaborando para elaboração de um sentido para o presente. Deste modo, as representações dão sentido ao espaço decifrado, por estarem condicionadas a maneira como a realidade social é constituída.

Nesse sentido, destacamos os jogos e brincadeiras no contexto cultural e escolar de crianças no Piauí, do início do século XX. Meninos e meninas que brincavam e jogavam utilizando para isso o ambiente do campo e brinquedos artesanais, pois os industrializados eram caros e pouco acessíveis à compra.

Distinções de gênero eram realizadas nas brincadeiras. Entretanto, acreditamos que essa não fosse uma regra rígida, apesar de que esse engajamento, de certa forma contribuía, para as aprendizagens que desempenhariam na vida adulta: as meninas com os papéis ligados à maternidade; e os meninos com atividades da vida no campo.

Ainda no Renascimento os jogos e as brincadeiras ganham espaço no contexto educacional. Mas, no Brasil é com o movimento da Escola Nova, que essas atividades recreativas ganham força pelo próprio caráter de destaque da criança no processo educacional. Algumas reformas no ensino primário do Piauí foram realizadas para atender as demandas dos novos pressupostos.

Entretanto, as memórias dos colaboradores diferem dos objetivos estabelecidos nas reformas educacionais. De acordo com os seus discursos, os jogos e as brincadeiras estavam presentes nas escolas que realizaram a escolarização primária, contudo não como previam os ideais propagados pelos escolanovistas. Essa presença se restringia mais ao espaço do recreio, isso provavelmente

tenha ocorrido pela transição a um novo paradigma educacional, o que leva tempo para que as mudanças efetivamente ocorressem como foram planejadas, ou pelo caráter educacional desenvolvido na época que enfocava a escolarização como peça fundamental para o desenvolvimento do Estado, sem priorizar as propostas estabelecidas. Desse modo, acreditamos que as pretensões pelo desenvolvimento das propostas educacionais da Escola Nova foram muito além da possibilidade de sua realização.

Referências

- AZEVEDO, F. de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.
- BARROS, D. R. Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira. Timon – MA, 2013a.
- BARROS, J. R. Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira. Timon – MA, 2013b.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BOMFIM, M. do C. A. do. Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira. Teresina – PI, 2013.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Universidade Paulista, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.
- BRITO, I. S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: Ed. UFPI, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASCUDO, L. da C. **Superstições no Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1985.
- CASTELO BRANCO, P. V. A literatura e a Vivência da Infância nas camadas médias e nas elites (Teresina, início do século XX). In: SCHREINER, D. F.; PEREIRA, I.; AREND, S. M. F. (Org.). **Infâncias brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: UNIOESTE, 2009.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COSTA FILHO, A. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

- FALCI, M. B. K. **A criança na província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras CEDHAL, 1991.
- FERNANDES, F. **O folclore em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1978.
- FIGUEIREDO, A. M. de. Memórias da Infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 317-346.
- FREITAS, S. M. de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- IBIAPINA, F. **Terreiro de fazenda**: desafio e emboladas, ligeiras, travalínguas, perlandas, pilhérias, adivinhações, quebra-cabeça e problemas e cantigas de brincadeiras-de-roda. Brasília: Grafor, 2002.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LE GOFF, J. (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MELO, S. M. B. **A construção da memória cívica**: as festas escolares de civilidade no Piauí (1930-1945). Teresina: Ed. UFPI, 2010.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.
- NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M.C; PIMENTEL, M. A. L. (Org.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-25.
- OLINDA, E. M. B. Significado da Escola Nova e sua Penetração no Brasil. In: BEZERRA, J. A. B; ROCHA, A. M. **História da Educação**: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 91-107.
- PORTO, C. L. Proposta Pedagógica. **Jogos e Brincadeiras**: desafios e descobertas. 2.ed. Brasília: Salto para o futuro, ano XVIII, Boletim 07, maio de 2008.
- PIAUI. **Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leonidas Mélo** (1940). Teresina: Imprensa Oficial, 1940.
- PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932). **Diário Oficial**, Teresina, ano II, n. 58, p. 4, 9 mar. 1932.
- PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto n. 1.358 de 2 de março de 1932). **Diário Oficial**, Teresina, ano II, n. 58, p. 5, 9 mar. 1932.
- QUEIROZ, Á. **Brincadeiras de criança**. Teresina: Halley, 2005.
- QUEIROZ, T. de J. M. **Educação no Piauí**. Maranhão: Ética, 2008.
- REGO, J. L. do. **Romances reunidos e ilustrados**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

REGULAMENTO geral do ensino revisto e alterado pelo decreto n. 1.438, de 31 de janeiro de 1933. **Diário Oficial**, Teresina, ano III, n. 55, p. 7, 9 mar. 1933.

SILVA, C. E. **Tarefa delicada é a do professor. Resistência.** Teresina, ano X, n. 768, p. 6, 1 de maio de 1960.

SOUSA, R. de C. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Timon – MA, 2013.

Recebido em: 26/11/2015

Aceito em: 25/04/2016