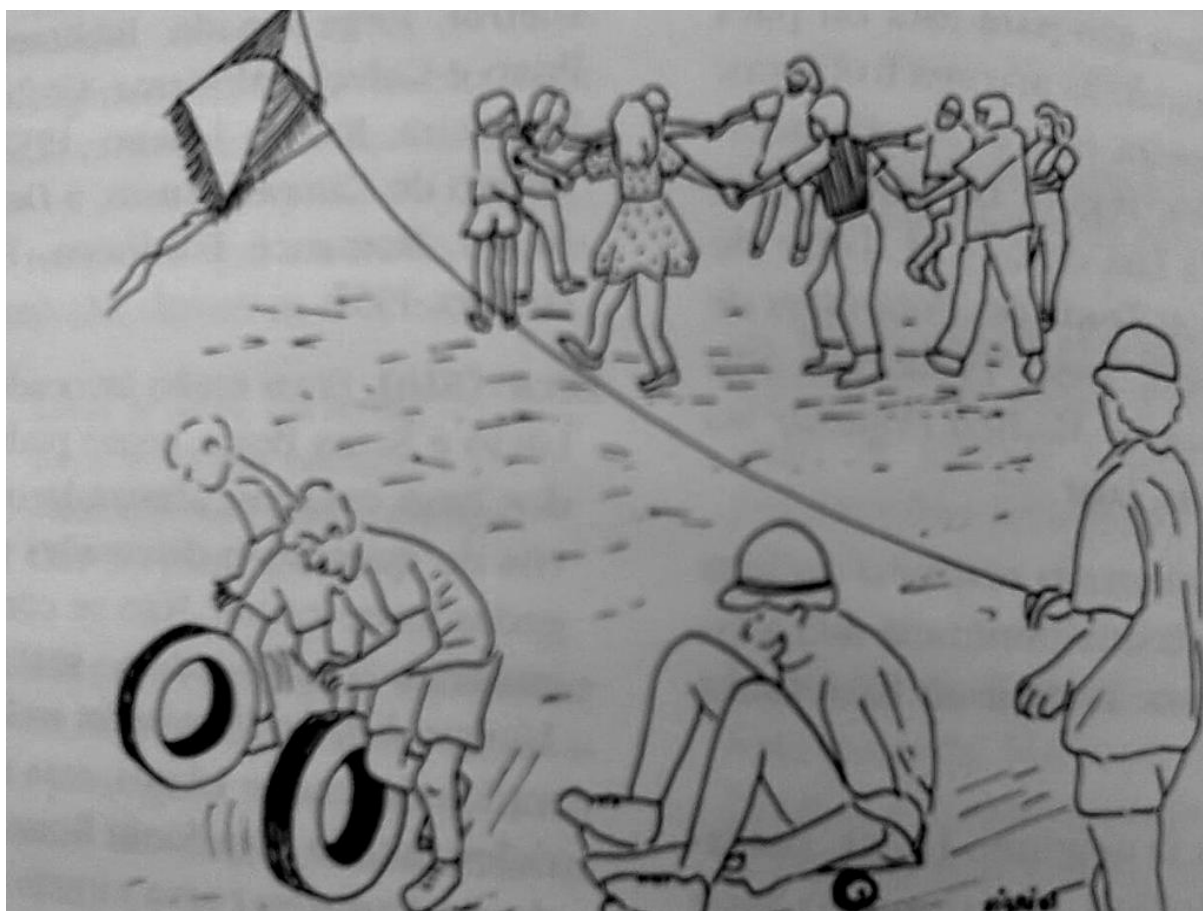


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

**OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)**



TERESINA-PI
2014

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

**OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro.

TERESINA-PI
2014

VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA

**OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro.

Aprovada em: 21/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro.
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof. Dr. Francis Musa Boakari.
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Prof^ª. Dr^ª. Marlúcia Menezes de Paiva.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Ilustração da Capa:

CASCUDO, Luís da Câmara Cascudo. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10 ed. São Paulo: Global, 2001, p. 340.

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

O48j Oliveira, Vilma da Silva Mesquita.
Os jogos e brincadeiras na Educação Primária de
Teresina [manuscrito] : história e memória (1930-1961) /
Vilma da Silva Mesquita Oliveira. – 2014.
155 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2014.
“Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges
Ferro.”

1. Jogos e Brincadeiras. 2. Educação Primária. 3.
História - Teresina. 4. Memória. I. Título.

CDD 371.337 009 812 2

Onde está a amarelinha?
pulávamos sem nos cansar...
um pé daqui outro acolá...
joga a pedra pra frente,
pro alto são cinco Marias
se une a uma, a duas, a três...
Corre a criança da mamãe da rua,
de um pé só e o equilíbrio
continua...
E dentro do garrafão, tanta alegria...
mal sabia ela que da garrafa
também correria...
Corre criançada,
olha o paredão
corre molecada
lá vem o cascudão...
Guardei estas latinhas
para andar...
fico equilibrando,
treinando pra na vida
não tropeçar...vou tentando...
Estes três pauzinhos,
formam a casinha,
quantas vezes tomei conta
para a bola não derrubar...
com o taco na mão,
esquecia da vida
corria cruzava o taco
e marcava as vitórias...
Perdia no triângulo,
na bulica
e no cruzo das pipas...
e até os quinze anos,
no meio da rua
jogava futebol...
As bonecas
sempre alimentadas
de banho tomado, dormiam...
E eu assim levada,
menina peralta,
corria o mundo a brincar...
Na perna de pau
cada dia mais alta
eu caminhava...
no rolimã eu corria,
não fazia a curva
e machucava...
Pique pega, de esconder,
pique bandeira...
tanta vida pra viver...

só brincadeira...
mal sabe a criança
que ao crescer
é cobrada...
e fica só a lembrança
da infância,
quando brincada!...
Então pula a corda
para aprender a pular
e na margem, na borda
do rio... vamos nadar?...
Aqui não mais cabe
falar dos amigos
os "imaginários"...
aqueles que sempre
apareciam para brincar...
nem falar dos animais
de estimação
foram tantos
não dá pra citar
no universo da minha infância,
treinava o que sou...

Rita Reikke.

AGRADECIMENTOS

No palco da minha vida existe um bastidor e nele muitos anjos trabalhando, para que a luz do palco não se apague e assim a artista possa mostrar o seu espetáculo.

Vilma Oliveira

A Deus, por me dar força interior, coragem para acreditar e superar as dificuldades que surgiram ao longo do caminho e por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, que me ajudaram a concretizar esse objetivo.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro, por não ter permitido que eu interrompesse o processo de seleção e por me transmitir confiança de que tudo iria dar certo. Pelos conselhos que me inspiraram a querer ser mais do que fui até hoje.

À Prof^ª. Marlet, prova de que Deus coloca pessoas certas em momentos certos, por ter me ajudado no momento em mais precisei, sem ela não teria chegado aqui.

Ao meu pai, pelo incentivo, e aos meus irmãos, Denise e Marcelo, que me ajudaram na coleta dos dados e na transcrição das entrevistas.

À minha mãe, em especial, pelo amor, por estar ao lado em qualquer decisão tomada, por me ajudar em todos os momentos, para que eu me dedicasse inteiramente à pesquisa e por ter orgulho de mim.

Às amigas, em especial, a Amanda Ribeiro, pela ajuda nos momentos cruciais da pesquisa, além de ouvir meus desabafos, me dar conselhos e me ter como exemplo a ser seguido, e a Rejânia Lustosa, pela oportunidade que me permitiu continuar.

Aos colaboradores dessa pesquisa, Dona Mundoca, Domingos Ribeiro, José Barros, Professora Bomfim, que me receberam tão bem, abrindo o baú de suas memórias, parte fundamental desse trabalho.

Aos professores, Dr. Francis Musa Boakari e Dr^ª Sarah Jane Holanda Costa Addad, e a Prof^ª Dr^ª Marlúcia Paiva, pelas contribuições à escrita da dissertação.

Aos amigos conquistados, por dividirem comigo aos momentos alegres, as angústias, e as aprendizagens, Katariny, Joimara, Fabrícia, Cláudia, Claudilene, Cristiano, Dolores, Francisco Vilanova, Ari e Eliana.

Serei eternamente grata, com eles dividido a minha felicidade!

RESUMO

Este é um estudo sobre a história dos jogos e brincadeiras na educação primária de Teresina, tendo como base a memória de professores e alunos que vivenciaram esta escolarização nos anos de 1930 a 1961. Delineamos como objetivo geral: Investigar sobre os jogos e brincadeiras na educação primária de Teresina nas décadas de 1930 a 1961, nos aspectos de sua história e memória, e como objetivos específicos: 1) Identificar os jogos e brincadeiras piauienses nas décadas referentes ao estudo; 2) Analisar através da memória de alunos e professores se os jogos e brincadeiras estavam incluídos na educação primária em Teresina; 3) Verificar se os ideais da Escola Nova, no que concerne aos jogos e brincadeiras, fizeram parte da educação primária de Teresina nos anos 1930 a 1961. O problema que aqui nos interessa é o seguinte: 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? O aporte teórico da pesquisa está baseado em pesquisadores da Nova História Cultural: Burke (1992, 2008); Le Goff (2001), em Memória com: Félix (1998); Halbwachs (1990), Souza (2000), História Oral com: Freitas (2006); Szymanski (2010), Jogos e brincadeiras em: Ariès (1981); Benjamin (1987, 2002); Brougère (1995, 2004), Kishimoto (1997, 2007), e na Escola Nova com: Azevedo (2010), Nagle (1976), entre outros. Considerando a natureza histórica do trabalho, o aporte metodológico está baseado na História Oral, que se fundamenta em estudos da Nova História Cultural, e que utiliza a técnica da entrevista. A entrevista de caráter temático foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados. As fontes utilizadas para a pesquisa foram: jornais, ilustrações e documentos oficiais disponíveis no Arquivo Público de Teresina. As análises foram realizadas a partir da triangulação das fontes com o intuito de produzir os dados do estudo. Os resultados apontam que reformas educacionais foram realizadas incluindo alterações curriculares que incluíam os jogos na educação primária. Contudo, os relatos dos interlocutores apontam que essas atividades educativas não foram contempladas no período de sua escolarização primária.

Palavras-Chave: Jogos e Brincadeiras. Educação Primária. História - Teresina. Memória.

ABSTRACT

This study shows the history of games and play used on primary education classes in Teresina, based on the memory of teachers and students who have experienced those activities during the 1930s to 1961. The general goal of this study was to investigate the games and play activities at primary education classes in Teresina during the decades from 1930 to 1961 considering the aspects of its history and memory. The specific objectives were to identify the games and play that people from Piauí used to practice during the decades presented in this study, to analyze through the students and teacher's memories if games and play were included at primary education classes in Teresina and to verify that the ideals of the New School Movement, in relation to sports and games were part of primary education in Teresina during the years 1930-1961. The problem that we are concerned about is: How games and play are present in the memories of teachers and students who have experienced such activities during the decades from 1930 to 1961? The theoretical contribution presented on this study is based on researchers from New Cultural History: Burke (1992, 2008), Le Goff (2001), related to Memory: Felix (1998), Halbwachs (1990), Souza (2000), Oral History: Freitas (2006), Szymanski (2010), Games and play: Aries (1981), Benjamin (1987, 2002); Brougère (1995, 2004), Kishimoto (1997, 2007), and New School: Azevedo (2010), Nagle (1976), among others authors. Considering the historical nature of this Research, the methodological approach is based on oral history, which is based on studies of the New Cultural History and uses the interview techniques. The interview had thematic issues and it was used as an instrument for data collection. The sources used for this research were: newspapers, official documents and graphics available in the Public Archives of Teresina. The analyzes were performed from the sources triangulation in order to produce the data of the study. The results indicate that educational reforms have been undertaken including curricular changes that contemplated games on primary education; however the accounts of these contacts indicate that educational activities were not included during their primary education period.

Keywords: Games and Play. Primary Education. History - Teresina. Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Boneca de porcelana.....	28
Imagem 2 – Boneca de biscoito.....	28
Imagem 3 – Menina brincando de faz de conta.....	30
Imagem 4 – Primeira boneca Barbie.....	32
Imagem 5 – Boneca Susi.....	32
Imagem 6 – Academia.....	59
Imagem 7 – D. Pedro II menino.....	64
Imagem 8 – Menina com boneca.....	65
Imagem 9 – Menino com bodeque.....	69
Imagem 10 – Baladeira.....	70
Imagem 11 – Boneca de palha.....	71
Imagem 12 – Peteca de milho.....	72
Imagem 13 – Puxa lagarta.....	79
Imagem 14 – Concurso de robustez infantil.....	88
Imagem 15 – Instalação da Casa da Criança.....	89
Imagem 16 – Casa da Criança.....	90
Imagem 17 – Um concurso de robustez infantil.....	92
Imagem 18 – Certificado do Curso de Treinamento de Auxiliares de Puericultura.....	93
Imagem 19 – Presidente Getúlio Vargas com criança.....	94

LISTA DE PROPAGANDAS

Propaganda 1 – Emulsão de Scott.....	84
Propaganda 2 – Emulsão de Scott.....	85
Propaganda 3 – Alfaiataria Lemos.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Matrículas do Ensino Primário do Piauí.....	123
Quadro 2 - Disciplinas curriculares do curso Normal a partir de 1932.....	125
Quadro 3 - Estrutura Curricular do Curso de Formação de Professores Primários.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS CULTURAIS	
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: algumas considerações.....	21
1.2 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS BRASILEIROS: origem histórica.....	50
1.3 A CRIANÇA NO COTIDIANO SOCIAL BRASILEIRO.....	59
2 PANORAMA DA INFÂNCIA NO PIAUÍ	
2.1 OS CUIDADOS COM A CRIANÇA: políticas assistencialistas no combate à mortalidade infantil.....	81
2.2 OS JOGOS E BRINCADEIRAS PIAUIENSES.....	98
3 A ESCOLA NOVA NO PIAUÍ: concepções de Fröebel, Claparède e Decroly	
3.1 O VALOR PEDAGÓGICO DOS JOGOS EDUCATIVOS.....	107
3.2 A ESCOLA NOVA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM TERESINA: ponto de vista da recreação e jogos.....	115
4 MEMÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO TERESINENSE: o que lembram nossos interlocutores	
4.1 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA.....	130
CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS E FONTES	141
APÊNDICES	150

INTRODUÇÃO

Desde sempre, os jogos e brincadeiras fazem parte das sociedades. No entanto, não eram destinados especificamente para as crianças, pois nas sociedades antigas essas atividades eram praticadas por todos. Isso ocorria porque não existia o sentimento de infância como fase merecedora de cuidados especiais, as crianças eram tidas como adultos em miniatura e participavam ativamente de todas as atividades sociais. (Ariès, 1981).

Somente em meados do século XIX, a infância passa a ser percebida e, juntamente com ela, as atividades lúdicas ganharam novos significados e passaram a ser atribuídas, especialmente às crianças. Com o Renascimento os humanistas entram em defesa dos jogos e brincadeiras, considerando-os como dotados de qualidades educativas, como o xadrez, por exemplo, que é uma atividade bem qualificada por apresentar valor pedagógico.

No Brasil, na década de 1920, ocorreu o chamado entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, influenciados pelos ideais da Escola Nova¹ em nível internacional, que se propagaram no país baseados nos princípios liberais que direcionavam as discussões por aspectos pedagógicos modernos, de base científicas. (NAGLE, 1976).

Esse período foi muito fértil, levando em conta que um grupo de educadores e intelectuais se organizou em prol de um ideal comum, divulgação de suas inovações metodológicas, culminando com o documento: *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo* (Manifesto dos Pioneiros), consolidado nos anos 1930 e publicado em 1932, que sistematizou as reformas idealizadas do projeto educativo moderno construído nos anos 1920.

Os estudos de Fröebel², Claparède³, e Decroly⁴ foram divulgados e empregados pela Escola Nova. Por essa razão, a escolha desses estudiosos se deve às suas teorias

¹ Num sentido amplo, a expressão Escola Nova designa o movimento de renovação da educação e da escola, iniciado no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos da América, tendo se estendido até meados do século XX. OLINDA, Erécilia Maria Braga. 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. 92.

² Desenvolveu suas teorias de aprendizagens baseadas em jogos educativos, os quais denominava de “dons”. O que interessa a Fröebel é sempre a mediação, a integração, a revelação recíproca do eu e do objeto, da criança e do brinquedo, do aluno e da matéria ensinada, visando apreender o vínculo que os fundamenta reciprocamente: não há sujeito sem objeto, não há realidade externa se o homem não está lá para estruturá-la. HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröebel**. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Massangana, 2010, p. 21.

³ Destacou que o interesse da criança é, antes de tudo, *brincar*. [...] A criança brinca porque encontra na brincadeira seu interesse e, a partir de então, isso o interessa. HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, I.; DIAS, E. T. D. (Org.). **Édouard Claparède**. Recife: Massangana, 2010. p. 23.

⁴ A psicologia da afetividade identifica na imitação e no jogo das crianças fatores de maturação essenciais, que Decroly qualifica entre “instintos antecipativos”, preparando uma primeira forma de intelectualidade. DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovine Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Massangana, 2010, p. 34-35.

desenvolvidas com base nos jogos e brincadeiras para a aprendizagem educacional, e que foram empregadas em reformas educacionais ocorridas no Piauí.

Desse modo, os jogos e brincadeiras ganharam um caráter de estímulo ao desenvolvimento da criança, atendendo às suas necessidades e interesses ao fazerem o que gostam, tornando a diversão uma atividade que também promove a aprendizagem.

É significativo afirmar que o Piauí nesse período ainda apresentava um alto índice de analfabetismo e a política educacional deu ênfase ao ensino primário como possibilidade de reverter esta situação. Como informa Nagle (1976, p. 232) “a preocupação com a escola primária, na orientação alfabetizante ou integral, se apresenta com uma motivação essencialmente nacionalizadora [...]”. Essa preocupação se dava porque, para que o país pudesse se desenvolver, era necessário que a população fosse escolarizada, por essa razão foi dada especial atenção à criança por ser o futuro da nação.

Nessa perspectiva, apresentamos como título de nossa pesquisa: Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária⁵ de Teresina: História e Memória (1930-1961). Os jogos e brincadeiras nos proporcionaram realizar uma análise da história da educação, sob o modo como a atividade lúdica foi ao longo do tempo concebida e qualificada como meio educativo, juntamente com a memória de alunos e professores que vivenciaram a educação em Teresina no período analisado.

O interesse por essa temática delineou-se através do contato com a pesquisa de Iniciação Científica – PIBIC⁶, quando a pesquisadora foi aluna da graduação em Pedagogia. Esta pesquisa estudava a educação transmitida pelas manifestações culturais mais comuns no Piauí, como as lendas, danças, canções, comidas típicas e ditados populares.

Através da coleta dos dados, envio de cartas a todos os municípios do Piauí para aquisição de informações referentes à pesquisa, recebemos também de algumas cidades materiais que relatavam sobre os jogos e as brincadeiras como parte do acervo cultural. Isso despertou o interesse de realizar uma pesquisa enfocando esse aspecto não contemplado pela pesquisa.

Apesar disto, o desejo de fazer a pesquisa teve de ser adiado porque as lendas estão em maior evidência nas escolas e por isso resolvemos aprofundar os estudos no Trabalho de Conclusão de Curso. Mas, o desejo continuou vivo e o Mestrado em Educação foi a

⁵ Educação Primária consiste na educação precedida pela pré-escola, realizada por crianças a partir dos sete anos de idade, atualmente conhecida como Ensino Fundamental.

⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, financiada pelo CNPq.

oportunidade de desenvolver uma pesquisa enfocando os jogos e brincadeiras no contexto educacional.

Diante da relevância dessa temática para a educação do Piauí, como parte da história da educação brasileira, tivemos o propósito de buscar respostas a nossos questionamentos. Para isso, resolvemos investigar: Como os jogos e 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 brincadeiras na educação primária de Teresina nas décadas de 1930 a 1961, nos aspectos de sua história e memória.

E como objetivos específicos: Identificar os jogos e brincadeiras piauienses nas décadas referentes ao estudo; Analisar através da memória de alunos e professores se os jogos e brincadeiras estavam incluídos na educação primária em Teresina; Verificar se os ideais da Escola Nova, no que concerne aos jogos e 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 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, nº 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 brincadeiras como atividades recreativas.

Para esclarecer a definição entre jogo, brincadeira e brinquedo, optamos pelos estudos de Kishimoto (1997), porque as suas definições se adéquam melhor aos objetivos desse estudo, pois não há um consenso entre os estudiosos da área sobre os significados de cada uma dessas categorias, e a autora deixa claro que apesar do baixo nível de conceituação apresentam características distintas.

Além disso, Kishimoto (op. cit.) explica que a classificação de jogo irá depender do contexto social em que está inserido, pois para cada cultura possui um valor próprio, expresso por meio da linguagem. E que também pode ser apresentado por um sistema de regras e uma estrutura sequencial que define a modalidade, bem como os objetos que o caracterizam.

O brinquedo é diferente do jogo porque possui uma relação íntima com a criança que determina múltiplas funções ao seu uso, por não possuir um sistema de regras explícitas que estabeleça sua utilização, tornando-se suporte da brincadeira.

A esse respeito Brougère (1995, p. 14) esclarece que “[...] no brinquedo, o valor simbólico é a função. E isso é tão verdadeiro que está totalmente de acordo com a própria lógica da brincadeira”.

Por essa razão a regra na brincadeira não é uma determinação rígida, ela é combinada de acordo com os anseios do grupo que brinca e só vale enquanto a brincadeira durar. Ela pode ser mudada de acordo com a especificidade da brincadeira e/ou questionamento dos participantes, tornando a brincadeira criativa e inovadora.

Isso não acontece no jogo, no qual, segundo Kishimoto (1997, p. 24-25), “nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros”.

Logo, a brincadeira é a ação lúdica desempenhada tanto no brinquedo, independente de ser ou não sua função determinada, quanto no jogo, que apesar das regras estabelecidas, deve abranger situações de entusiasmo, alegria, divertimento, caso contrário não se caracteriza como atividade lúdica, e sim puramente competição.

Para a realização desse estudo, considerando os objetivos a que se propõe esse estudo, optou-se por trabalhar com a pesquisa de caráter historiográfico fundamentada na Nova História Cultural, pois a mesma possibilita que o estudo dos fatos históricos desloquem suas atenções de um foco narrado de cima, dos grandes nomes e feitos, para baixo, das pessoas comuns, do cotidiano, bem como contestam ser as fontes documentais a única via de acesso à História, como propõe a história dita positivista.

A Nova História Cultural 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), tornando o sujeito um construtor ativo de História, antes omitidos pela história tradicional.

De acordo com Le Goff (2001), a nova história se interessa pelas atividades humanas baseadas numa 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.

No processo de investigação resolvemos reviver as falas de professores e alunos que vivenciaram a educação primária em Teresina nessa época. Essas falas desvendam as memórias dos mesmos, que se dispuseram a contar suas vivências escolares, no que diz respeito à temática em questão.

Para Halbwachs (1990, p. 26) as lembranças partem de uma memória individual, por ser um estímulo particular do sujeito, e se apóia na memória coletiva, já que estas subsidiam e expandem a percepção sobre o passado. As lembranças da infância, de um amigo distante, ou de uma antiga residência, vão sendo constituídas pela memória dos nossos familiares, amigos, parentes, ou do grupo ao qual se faz parte já que a memória é seletiva, mas “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós vivemos. É por que em realidade nunca estamos sós”.

Dessa forma, a memória coletiva gera nas pessoas uma relação de pertencimento ao grupo e um sentimento de determinação sobre o quê deve ser lembrado e como pode ser lembrado, calcada no campo das representações e símbolos, de um passado comum. São esses laços afetivos que asseguram as lembranças tornadas por esse motivo de memória social.

Félix (1998, p. 42), ao se referir às memórias, anuncia que “as lembranças, constituídas nas relações sociais, são mantidas nos diversos grupos de referência e também nos espaços sociais da família, do trabalho, do lazer, da religiosidade, ancoradas no vivido, na experiência histórica”. Elas permitem que recordemos fatos acontecidos ou vivenciados tanto individual, quanto coletivamente e cabíveis de ser usadas como fontes históricas.

A preocupação dos historiadores em bloquear a ação de esquecimento da memória tradicional, tem os levado a se sentirem obrigados a registrar todos aqueles materiais dos quais necessitariam para apoiar nossas lembranças. Para Félix (1998, p. 54), “[...] constata-se, cada vez mais, a ruptura da memória via tradição e a conseqüente necessidade de *registros*, na história-conhecimento, dos suportes da história-processo”.

Portanto, para recorrer à memória de nossos interlocutores, na tentativa de construir fontes históricas através dos seus discursos, utilizamos o método da História Oral, 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” (FREITAS, 2006, p. 51). Esse método tem como técnica a entrevista de caráter temático, instrumento utilizado para a coleta dos dados.

E a entrevista temática “é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico”. E tem como objetivo analisar as memórias dos sujeitos, envolvidos na pesquisa, que vivenciaram o período analisado, “considerando estritamente aquela parte da vida do entrevistado ligada ao tema de estudo” (*Idem*, p. 21-89).

Nesse sentido, Pinheiro (2006, p. 64) destaca que “[...] como o historiador não viveu o passado, se ancora nos restos, pegadas mais firmes, que são os depoimentos da oralidade dos mais velhos [...]”.

E de acordo com Szymanski (2010, p. 13), “o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”.

Assim, tivemos como colaboradores três alunos e uma professora e estes são respectivamente: Domingos Ribeiro Barros⁷, José Ribeiro Barros⁸ Maria do Carmo Alves do Bomfim⁹ e Raimunda de Carvalho Sousa¹⁰.

Os interlocutores aqui referidos eram crianças que 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 em 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.

O critério de escolha dos interlocutores foi a vivência com a educação primária de Teresina, no período compreendido entre as décadas de 1930 a 1961. A análise das memórias dos depoentes foi realizada mediante a comparação entre os depoimentos, como informa Freitas (2006, p.21) “apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo”.

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, ideias e discursos, mas também pelas experiências de professores e alunos, e as relações de significados que estes construíram para si como sujeitos históricos.

Assim, esse estudo está fundamentado no aporte teórico dos pesquisadores da Nova História Cultural como: Burke (1992, 2008); Le Goff (2001), em Memória com: Félix (1998); Halbwachs (1990), História Oral com: Freitas (2006); Szymanski (2010), Jogos e brincadeiras em: Ariès (1981); Benjamin (1987; 2002); Brougère (1995, 2004), Kishimoto (1997, 2007), e

⁷ Domingos 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.

⁸ José Ribeiro Barros nasceu no dia 06 de agosto de 1944, na cidade de Parnarama, no Maranhão. Coursou parte do ensino primário, segunda e terceira série, na Escola Modelo Arthur Pedreira, de Teresina em 1953.

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

¹⁰ Raimunda de Carvalho Sousa (popularmente conhecida como D. Mundoca) nasceu no dia 14 de outubro de 1926, na cidade de Timon, no Maranhão. Coursou 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 Dicocesano, em turmas de exame de admissão.

na Escola Nova com: Azevedo (2010), Nagle (1976), entre outros, que contribuíram de forma significativa para a construção do trabalho.

Além disso, utilizamos fontes documentais e escritas sobre a temática, de modo que fosse realizado o cruzamento e comparação entre as fontes, conforme as orientações de Freitas (2006, p. 48) “utilizando a metodologia da História Oral produz-se uma documentação diferente e alternativa da história, realizada exclusivamente com fontes escritas. Entretanto, não fazemos uso exclusivo de fontes orais, por acreditar que a utilização de diversas fontes será mais enriquecedora para a pesquisa”.

Corroborando com esse posicionamento, Nunes (2003) adverte que o que permite o uso das memórias como fonte é a possibilidade de articulação com outras fontes documentais. Assim, outras fontes utilizadas contribuíram para a construção da pesquisa: jornais, ilustrações e documentos oficiais disponíveis no Arquivo Público de Teresina – Casa Anísio Brito, cujo uso se fez necessário para tentar reconstituir o cenário social da época.

As fotografias encontradas nos jornais O Dia, Diário Oficial e O Piauí serviram não apenas como ilustração, mas como fonte histórica. De acordo com Del Priore (2008, p. 92), “a fotografia está associada à ideia de *documento*. Quer dizer: ela serve para testemunhar uma realidade, e em seguida, para lembrar a existência desta mesma realidade”.

Nesse sentido, através das fotografias pudemos analisar as informações que embora implícitas à primeira vista, revelaram conteúdos que colaboraram para o diálogo com os escritos e a construção dos dados da pesquisa.

É importante destacar que, devido ao desgaste dos documentos disponibilizados no arquivo, parte do material a que pretendíamos ter acesso estava lacrada, o que impossibilitou o acesso a algumas informações. Como informa Pinheiro (2006, p.53):

[...] a atividade do historiador fica comprometida diante do estado de conservação das fontes hemerográficas que constituem um material riquíssimo de pesquisa. São vestígios que poderiam estar sendo utilizados pelos pesquisadores, entretanto, estão lacrados, silenciados nos escombros das instituições responsáveis pela guarda, conservação e gestão daqueles artefatos.

No entanto, a grande variedade de materiais colhidos na instituição não inviabilizou a pesquisa e foram suficientes para sanar as dificuldades encontradas e alcançar o propósito objetivado.

Para uma melhor compreensão da temática, estruturamos nosso texto em quatro capítulos além do um texto introdutório e das considerações finais. No primeiro capítulo,

cujo título é: “Os jogos e as brincadeiras como elementos culturais”, discutimos como os jogos e as brincadeiras foram se constituindo como atividade lúdica especificamente para as crianças, correlacionada com a história dos mais comuns na sociedade brasileira, o tratamento da infância na Colônia e Império, e como as crianças realizavam essas atividades nesse período como também na República.

No segundo capítulo: “Panorama da infância no Piauí”, tratamos das práticas assistencialistas no combate à mortalidade infantil, bem como sobre os jogos e brincadeiras no contexto social piauiense nas décadas analisadas.

No terceiro capítulo: “A Escola Nova no Piauí: concepções de Fröebel, Claparède e Decroly,” destacamos a contribuição desses educadores, que desenvolveram seus estudos com base nos jogos e brincadeiras com intenção pedagógica, nas reformas educativas e curriculares do Piauí, elaboradas de acordo com os ideais da Escola Nova, dando ênfase à escolarização primária e o desenvolvimento integral do educando, incluindo para isso as atividades lúdicas¹¹ no desenvolvimento da aprendizagem.

No quarto capítulo: “Memória dos Jogos e Brincadeiras na Educação Teresinense: o que lembram nossos interlocutores”, recorrendo à memória daqueles que participaram da educação primária em Teresina, realizamos a análise da inclusão dos jogos e brincadeiras como atividades educativas, assim como preconizavam as reformas educacionais implantadas no Piauí, conforme os ideais da Escola Nova.

Considerando que esse estudo não esgota a escrita da temática, pois novos estudos podem surgir a partir de novos questionamentos suscitados no presente, concordamos com Souza (2000, p. 16) ao afirmar que “o fato de o passado não se colocar enquanto massa de dados, mas a idéia de que o passado é constituído e continuamente reconstruído a partir de uma problemática do presente”.

Desse modo, pesquisas realizadas com o mesmo objeto de estudo podem suscitar diferentes pontos de vista, revelando novas descobertas. Sobre isso Burke (2008, p. 101) afirma que: “[...] os historiadores tornaram-se cada vez mais conscientes de que pessoas diferentes podem ver o “mesmo” evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diferentes”.

Nunes (2003, p. 18) confirma esse posicionamento quando afirma que “para a memória a escola é vida, caminhando intimamente possuído que a história transporta numa tentativa de reconstrução sempre problemática, sempre incompleta”.

¹¹ Relativo a jogos e brincadeiras.

Consideramos que, a temática dos jogos e brincadeiras permitiu expandir as interpretações do movimento da Escola Nova no Piauí, além de contribuir com a historiografia da educação piauiense. Muitos pontos desse estudo ainda precisam ser investigados, possibilitando rever e problematizar, desvelando outras interpretações a partir de novas pesquisas.

1 OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS CULTURAIS

*Atenção! Compro gavetas,
compro armários,
cômodas e baús.*

*Preciso guardar minha
infância,
os jogos de amarelinha,
os segredos que me contaram
lá no fundo do quintal.*

*Preciso guardar minhas lembranças,
As viagens que não fiz,
ciranda, cirandinha
e o gosto de aventura
que havia nas manhãs.*

*Preciso guardar meus talismãs
o anel que tu me deste
o amor que tu me tinhas
e as histórias que eu vivi.*

Roseana Murray

Neste capítulo destacamos que, dentre os estudos de teóricos como Ariès (1981), Benjamin (1987), Huizinga (2008), Brougère (2004) e outros, os jogos e as brincadeiras remontam à antiguidade e são apresentados como elementos culturais de uma determinada sociedade e época, presentes em rituais religiosos, festas coletivas ou mesmo atividades lúdicas, comuns a adultos e crianças que participavam igualmente desta prática cultural, uma vez que não foram pensados inicialmente para a infância como alguns pressupõem, mas ao longo do tempo foram assim se constituindo.

Nessa perspectiva, destacaremos também a origem histórica de alguns jogos e brincadeiras, mais comuns no contexto brasileiro, os defensores dessas atividades como conteúdo educativo, a comercialização dos brinquedos (objetos destinados aos jogos e brincadeiras) e os seus significados na sociedade.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: algumas considerações

Os jogos e brincadeiras fazem parte do universo infantil, mas nem sempre foi assim. Os primeiros registros históricos a respeito dos jogos e brincadeiras não estão intimamente

relacionados à concepção de infância historicamente construída. A infância nem sempre foi considerada como fase que merecesse maior atenção, era considerada apenas o período mais frágil e logo depois as crianças passavam a fazer parte do mundo adulto, partilhando dos seus trabalhos e jogos. Acreditamos que esse período é anterior à Idade Média.

Mesmo considerando o acima exposto, as discussões teóricas apontam que ao longo dos tempos a condição da criança como um ser histórico foi sendo definida, e com ela os jogos e brincadeiras foram tomando novos contornos, construindo a imagem da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, por estarem associados à “coisa de criança”.

Retomando a discussão anterior, Ariès (1981) afirma que a história dos jogos e brincadeiras não está associada à criança, não havia ligação com o universo infantil, pois não foram pensadas e nem construídas para elas como na sociedade atual. Os jogos e brincadeiras eram praticados por adultos e crianças, sem nenhuma distinção, já que estas eram consideradas como adultos em miniatura e por isso participavam ativamente da vida social.

Ariès (1981) descreve que, graças ao diário do médico Heroard, escrito no início do século XVII sobre o delfim da França, Luís XIII, é possível conhecer como era a infância e as brincadeiras deste período e a que etapas do desenvolvimento físico e mental correspondiam.

O jovem Luís XIII era uma criança que se desenvolvia rapidamente em relação às outras crianças da época. Considerado criança-prodígio, com um ano e cinco meses já não se contentava com brinquedos considerados adequados para sua idade, como o cavalo de pau, catavento e pião, pois, com essa idade, tocava violino e jogava malha – jogo que equivale ao golfe ou críquete.

Com um ano e dez meses tocava seu tamborzinho. Com dois anos, embora já dançasse todas as danças ao som do violino, ainda brincava com seus brinquedos de criança. Aos dois anos e sete meses ganhou uma carruagem de bonecas e, embora jogasse péla e malha, ainda dormia em um berço. É interessante o fato de não haver distinção entre os brinquedos femininos e masculinos, já que ambos brincavam de boneca.

Com três anos, no Natal de 1604, ganhou de presente uma bola e alguns brinquedos em miniatura vindos da Itália. Dentre estes, uma pomba mecânica, destinada não apenas ao menino, mas também à Rainha, já que os adultos também participavam ativamente da cultura lúdica.

Aos seis anos ele ainda brincava de boneca e com alguns brinquedinhos e um pequeno gabinete alemão feito em miniatura. Pelas brincadeiras do jovem delfim, constata-se o seu acelerado desenvolvimento.

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão [...] Aos seis anos, joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímicas. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e adultos. (ARIÈS, 1981, p.86).

Aos sete anos era a idade que o menino Delfim deveria abandonar seus brinquedos, principalmente as bonecas, para ser entregue aos cuidados dos homens, considerava-se que essa idade marcava o fim da infância, idade em que no século XVIII a criança entrava na escola e começava a trabalhar.

Esse período foi denominado de “quarentena”, período em que a criança precisava ir à escola, deixando de se misturar aos adultos para que pudesse aprender atividades da vida cotidiana. Nesse estágio a criança passava da fase inicial, denominada de “paparicação”, em que se considerava o período mais frágil da infância, deixando o anonimato, para o estágio da descoberta da infância, em que até suas vestes são renovadas de acordo com a idade e não mais iguais as dos adultos.

Ainda assim, há registro de que com nove anos ele brincava de cabra-cega com a Rainha, as damas e as princesas, e aos 13 anos, de esconder. Ariès (1981, p.88) conclui que “no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e jogos reservados às crianças e as brincadeiras e jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos”.

Embora as discussões destacadas acima ressaltem a visão de Ariès (1981), sobre a ausência do sentimento de infância na Idade Média, para Kuhlmann Jr. (2010, p. 22), essa posição seria errônea ao destacar que:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniela Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII.

Nesse caso as pinturas atestariam que havia um sentimento diferenciado com relação à criança pequena e que a “multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos” (*Ibidem*).

Por esse motivo o autor anuncia que em estudos que têm como base a perspectiva da história vista de baixo, as interpretações da infância se fazem com base no “[...] diário da educação de Luís XIII, utilizadas por Ariès – geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança” (KUHLMANN JR, 2010, p. 23).

O que quer dizer que as interpretações do sentimento de infância, mesmo em pesquisas que destacam a história das pessoas comuns, se fazem baseadas na história dos grandes nomes (diário de Luís XIII), considerando que a percepção da infância das classes altas, por muito tempo, direcionou de modo unilateral a sua concepção às classes populares.

Desse modo, concordamos com a posição assumida por Kuhlmann Jr. (2010) ao deixar claro que a história das classes comuns não pode ser feita baseada na história das classes burguesas, como se em todas as sociedades e camadas sociais pudesse ser aplicada de um modo linear. Embora devamos considerar que as fontes são mais escassas, e as compreensões dessa fase da vida se faziam de modos distintos.

Assim, não pretendemos desconsiderar os estudos de Ariès (1981) sobre o sentimento de infância, mas deixar claro que esta não é a única possibilidade que devemos considerar a seu respeito.

Fechando esse parêntese e retornando ao caminho traçado, no século XVII o jogo era livre e a sociedade o admitia sem discriminação. Por outro lado, a partir deste século, a sociedade passou a enfatizar o processo de moralização, com a militância de uma pequena minoria culta de moralistas rigorosos e o clero que não admitia os jogos, sem nenhuma exceção, por acreditar ser uma prática que levava os jovens à devassidão, desvirtuando seus caminhos da virtude e fortuna, por isso deveria ser condenada.

Essa militância perdurou por um longo período entre os séculos XVII e XVIII, com a preocupação de preservar a infância do vício causado pelos jogos, educando-os e proibindo os jogos considerados maus (cartas, dados, gamão) e recomendando os jogos considerados bons, aqueles que beneficiavam o esforço intelectual do jogador como certos jogos de cartas e xadrez.

Os colégios apresentavam-se em defesa da moral, mas com ambiguidades, pois em alguns casos permitiam os jogos de azar “apesar da repugnância que por eles sentiam os educadores”, apresentando apenas algumas regras em seus estatutos para evitar os excessos. (ARIÈS, 1981, p.107). Nesse sentido, o autor informa que “[...] o regulamento do colégio dos Oratorianos de Troyes precisa: “Não se poderá jogar a dinheiro, a menos que seja muito pouco ou com permissão especial””. (*Ibidem*).

Os jogos eram reprovados a fim de evitar as brigas, as rixas e as apostas. Assim, os colégios modificaram seus estatutos para evitar os pretextos de divertimento e os riscos dos delitos, que apresentavam alguns jogos como o boliche.

Segundo Queiroz (2005, p. 54), o jogo de boliche já se praticava, “há mais de sete mil anos, foi encontrado em túmulos egípcios, que datam de 5.200 a.C.” Esse jogo que atualmente é um divertimento pacífico, naquela época

[...] provocava tais brigas que no século XVI e XVII os magistrados de polícia em certas ocasiões o proibiam inteiramente, tentando esconder a toda a sociedade as restrições que os eclesiásticos queriam impor aos clérigos e aos estudantes. Assim, esses defensores da ordem moral praticamente classificavam os jogos entre as atividades semicriminosas, como a embriaguez e a prostituição, que quando muito podiam ser toleradas, mas que convinha proibir ao menor sinal de excesso. (ARIÈS, 1981, p.112).

Assim, alguns jogos eram tidos como práticas que desvirtuavam a moral, pelo caráter das atitudes dos seus praticantes, quais se incluíam as crianças. Mas, essa concepção vai sendo mudada ao longo do século XVII principalmente sob a influência dos jesuítas.

Com o Renascimento, os jogos passam a ser considerados como atividades educativas pelos humanistas. Desse modo, os colégios jesuítas entram em defesa do jogo com uma visão menos radical e com propostas educativas.

Os jesuítas compreendiam que os jogos não deveriam ser suprimidos, mas descaracterizados de uma ação vergonhosa e propuseram a sua inclusão em seus programas de educação, regulamentando e controlando aqueles que eram considerados bons, admitindo e recomendando como atividades educativas qualificadas para a aprendizagem, como superiores aos estudos.

Ariès (1981) destaca também em seus escritos, baseado em alguns estudiosos, que ainda no século XVII as brincadeiras eram distintas e essa distinção se dava entre as brincadeiras de salão, dos jogos de exercícios e dos jogos de azar. Essa diferença era realizada conforme a posição social do praticante.

Os jogos de salão eram destinados às pessoas com boas condições sociais, educadas e civilizadas, contudo o estudioso ressalta que desconsidera a posição desse embasamento, pois afirma que os jogos de salão também eram praticados por pessoas menos favorecidas economicamente.

Os jogos de exercícios eram considerados como jogos infantis que incluíam o “hóquei, o pião, as escadas, a bola, o jogo de peteca com raquetes, e “a brincadeira de pegar,

seja com os olhos abertos ou vendados””. (ARIÈS, 1981, p. 115). Ainda havia os jogos de rimas. Esses jogos eram praticados por todos, independente da condição social, assim também eram os jogos de azar.

Alguns jogos como a péla¹², a malha, o boliche e o críquete eram destinados tanto às classes altas como às classes populares, no fim da Idade Média. Mas, mas já no fim do século XVII, esses jogos foram sendo abandonados pela elite e destinados mais às classes populares e às crianças.

Para Kishimoto (2007, p.15), os jogos apresentam caráter de anonimato, por não ser reconhecida a sua origem e a sua autoria, “sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos”. E que ainda hoje se encontram presentes entre nós, por serem transmitidos de geração a geração, apenas acrescidos por novas características.

Grande parte dos brinquedos decorre da antiguidade, e Cascudo (1985, p. 240-241) admira-se ao perceber que uma de suas brincadeiras, populares na escola, já existia há anos, ao comentar que:

Um dos brinquedos ginásticos mais populares do meu tempo de colégio era uma luta, um duelo, onde cada lutador enfrentava seu adversário trepado nos ombros de um colega. Vencia quem fizesse desequilibrar o antagonista. Nunca esquecerei a surpresa quando vi meu jogo de menino repetido num alto-relevo egípcio, de alta antigüidade, como jogo tradicional[...].

Alguns jogos e brinquedos são mais antigos que muitas civilizações, posto que suas origens muitas vezes remontam à antiguidade, tendo resistido ao tempo e ainda continuam presentes em nossa sociedade.

Vários tipos de brinquedos foram encontrados nas ruínas do Egito, da Babilônia, China e Civilização asteca. Os jogos de tabuleiro já eram conhecidos pelos egípcios cerca de 2.500 a. C., como mostram figuras esculpidas nos túmulos. Os jogos de bola também já eram praticados no antigo Egito e na América pré-colombiana. As Olimpíadas dos gregos já existiam desde 776 a.C., em honra ao deus Zeus. O jogo de argolas, a cabra-cega, o cabo de guerra e outras eram praticados pelas crianças da antiguidade. (FERREIRA, 1990, p.6).

Conforme o exposto, pretendemos destacar algumas considerações a respeito dos jogos e brinquedos mais comuns em nossa sociedade. Para tal intento, tomamos como base

¹² Nesse jogo duas crianças, cada uma de um lado, jogam uma bola de um lado para o outro, com o auxílio da mão, ou a ajuda de uma raquete ou objeto semelhante, numa espécie de vai e vem rápido, semelhante ao movimento do atual jogo de frescobol. Cf. QUEIROZ, Áurea. **Brincadeiras de Criança**. Teresina: Halley, 2005.

estudiosos que se empenharam para descobrir a origem de alguns jogos e brincadeiras da nossa sociedade. Além de traçar o perfil histórico de alguns brinquedos tradicionais, desvendaram que nem sempre estes foram criados exclusivamente para entretenimento.

Por isso destacamos os estudos de Ferreira (1990), que analisou vários jogos e brinquedos e sua provável origem. Esse autor ressalta que as bonecas mais antigas datam de 2.000 anos A.C, encontradas em túmulos egípcios, gregos e romanos. Essas bonecas não eram consideradas como brinquedos, porque eram enterradas junto aos mortos, pois acreditava-se que em outra vida elas serviriam como servas. Também na Grécia antiga as meninas brincavam de bonecas até pouco antes do casamento.

De acordo com informações do Museu dos Brinquedos¹³ de Belo Horizonte, o fim da infância para as jovens que iriam se casar era simbolizado pela entrega das bonecas e seus brinquedos à deusa Àrtemis. E entre os séculos XIV a XVII, período do Renascimento, as bonecas se popularizam, surgindo uma grande variedade delas feitas com argila branca, moldadas e cozidas.

A boneca ganha o público infantil no século XIX. Nesse período grande parte das cabeças das bonecas era confeccionada com papier-marché. Esse material foi muito usado na fabricação das bonecas, mas foi sendo substituído por porcelana, por volta da segunda metade do século XIX, mas precisamente nos anos 1840, período que as fábricas alemãs introduziram porcelana e biscuit nos brinquedos, na década de 1870.

Segundo Ferreira (1990) há divergências entre a criação da primeira boneca-bebê, com corpo de pano, mãos e cabeça de porcelana, pela atribuição da invenção à Sonneberg ou a Montanari (Inglaterra), ambos em 1855.

A imagem a seguir mostra uma boneca-bebê com cabeça de porcelana “de Meissen, com roupa da época de 1850. Presente da princesa Isabel a uma colona alemã” (MAUAD, 2013, p. 171).

¹³O Museu dos Brinquedos existiu informalmente de 1986 a 1999 sob a coordenação de Luiza de Azevedo Meyer. Nesse período foram realizadas exposições itinerantes em shoppings, casas de cultura e galerias de arte. Nascida em São João Del Rey, em 1912, Luiza de Azevedo Meyer reuniu ao longo de sua vida uma coleção de brinquedos, sendo muitas destas peças de seus dez filhos e vinte e dois netos. Sua ideia era transformar seu acervo particular em um lugar especial dedicado a investigar, preservar e difundir o patrimônio cultural da infância. Seu sonho era construir o Museu dos Brinquedos. Com o falecimento da idealizadora em 2000, familiares e amigos deram prosseguimento ao projeto e criaram o Instituto Cultural Luiza Azevedo Meyer em sua homenagem. Em outubro de 2006, foi inaugurado o Museu dos Brinquedos, numa casa tombada pelo IPHAN, na Av. Afonso Pena, 2564, em Belo Horizonte. Para maiores informações consulte: <<http://www.museodosbrinquedos.org.br>> Acesso em: 07 de ago. de 2013.

Imagem 1 - Boneca de porcelana



Fonte: MAUAD, 2013, p.171.

A imagem a seguir mostra uma boneca-bebê com cabeça de biscoito de fabricação alemã:

Imagem 2 - Boneca de biscoito



Fonte: ALTMAN, 2013, p. 255.

O rosto das bonecas começou a ganhar expressividade, porque esses materiais permitiram que fossem esculpidas gerando características próprias. Em 1880 surge na França a boneca-bebê, com formas e traços de meninas pequenas.

A esse respeito, Benjamin (2002, p. 86) comenta:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensão reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos.

Esse fato está relacionado ao desconhecimento presente no século XIX em relação à criança pequena, que considerava o bebê como um ser desprovido de inteligência, e o adulto deveria ser o interveniente, de modo a formar a criança, tornando-a um ser semelhante ao adulto.

A boneca até o século XIX, mesmo sendo caracterizada como bebê, aparecia em trajas adultos, e não como as que temos hoje nas lojas, com fraldas, chupetas, objetos próprios dos bebês.

Para Brougère (2004, p. 70-71) “a boneca bebê, pelo fato de representar um bebê, pede carinho, pede para ser vestida, lavada, e todos os atos ligados à maternagem”. Realizando ou não essas funções, o brinquedo (boneca bebê) permanecerá representando um bebê. No entanto, alguns valores simbólicos estão enraizados na cultura, e a boneca por ser concebida como um bebê necessita de cuidados especiais, para que de fato seja tomada como uma criança pequena.

Nesse sentido, o autor destaca que “o brinquedo aparece como um condensador de significados culturais múltiplos e complexos, que permite alimentar essa atividade cheia de sentido que é a brincadeira”. (*Idem*, p.71).

A boneca como acessório da brincadeira valoriza a ação da criança porque ela conduz a cena como o autor. No entanto, algumas características peculiares, como é o caso da boneca bebê e da boneca-manequim, exigem da brincadeira situações condizentes com o que representa o objeto brinquedo, assim a criança passa a ser o diretor da ação.

A boneca-bebê estabelece na brincadeira situações de cuidados relacionados à maternidade, pela ação de pentear, por para dormir, alimentar e dar banho, ligados às ações dos papéis cotidianos, solicitados por sua representação no universo infantil, como explica

Brougère (2004, p.80): “uma boneca não é uma função, é uma imagem, e é a imagem que solicita a função. É pelo fato de a boneca lembrar a criança (bebê ou menina) que os rituais de afeição e de cuidados da parte daquela que brinca são possíveis”.

A imagem a seguir mostra essa relação, uma menina dando banho em uma boneca bebê:

Imagem 3 - Menina brincando de faz de conta



Fonte: KISHIMOTO, 1997, p. 56.

Esse é o fator que diferencia o brinquedo dos objetos, a imagem que desencadeia as ações desenvolvidas na brincadeira. Logo, “brincar de boneca é brincar com a imagem. Julgar a boneca é se interessar pelo impacto da imagem. Se a criança adere à imagem e a lê no cenário da brincadeira de boneca, a função é, então, possível”. (BROUGÈRE, 2004, p.85).

Nesse sentido, no século XIX, a Alemanha difunde bonecas modernas que andavam, falavam e dançavam. Ao longo dos anos, as indústrias diversificam sua produção, e no final do século XIX e início do século XX, são lançadas no mercado bonecas de variados modelos e materiais, como comenta Ferreira (1990 p.42-43):

O início do século XX trouxe enorme variedade de tipos de bonecas, sendo que os fabricantes usavam uma espécie de material, chamado *composto*, que consistia de uma mistura de ingredientes constituída de resina, serragem, amido e água; depois de modelada e cozida, a mistura se tornava resistente e quase inquebrável.

Em 1910, a atriz alemã Kathe Kruse começou a produzir bonecas moldadas em tecido endurecido.

Em 1911, o fabricante de brinquedos alemão Albert Schoenhut, residente em Filadélfia, inventou a “boneca de madeira e com acabamento perfeito”, toda articulada.

Em 1922, a escultora norteamericana Grce Storey Putman criou um tipo de boneca (Bye-Lo-Baby), feita de “biscuit”, celulóide, borracha ou cera, que se tornou grandemente conhecido.

[...]

Na década de 1940, tornou-se comum o plástico na confecção de bonecas, surgindo modelos bastante originais.

Outras bonecas ficaram bastante conhecidas como é o caso da Barbie¹⁴. Esta boneca foi criada pelos donos da fábrica Mattel, empresa especializada em acessórios para bonecas, por perceber que sua filha chamada Barbara preferia brincar com uma boneca de papel, porque possuía uma grande variedade de roupas para ser trocada, do que com as tradicionais.

De acordo com Queiroz (2005, p. 42), no Piauí, algumas meninas faziam suas próprias bonecas com “pedaços de papel ou papelão, contornavam figuras de bonecas e recortavam. Dali saíam bonecas de todos os tipos e tamanhos. Para as roupinhas, elas pegavam papéis coloridos, faziam vestidinhos, saias, biquínis, o que a imaginação mandasse”.

Mas as bonecas de papel podiam ser encontradas em revistas específicas que vendiam coleções destas bonecas. Cada revista continha uma boneca a ser recortada e vestida de acordo com os modelos condizentes das páginas, que possuíam de três a quatro peças de roupas. Algumas destas revistas davam nomes próprios às bonecas.

Por esse motivo, os pais de Barbara resolveram criar uma boneca com traços de adultos e que acompanhasse a evolução da moda, uma mistura de Marlilyn Monroe com Brigitte Bardot. A escolha do nome da boneca se deve ao apelido da filha dos idealizadores, mas possui nome completo e se chama Barbie Millicent Roberts, nome atribuído por seus criadores que se chamam George e Margaret Roberts.

A boneca foi apresentada pela primeira vez em uma Feira Internacional de Brinquedo de Nova York, causando surpresa aos americanos, que até então só conheciam bonecas com traços infantis. A boneca foi apresentada ao mercado vestindo um maiô listrado preto e branco, como mostra a imagem da página a seguir.

¹⁴ Informações disponíveis no site: <http://www.museudosbrinquedos.org.br/>, do Museu do Brinquedo de Belo Horizonte- MG.

Imagem 4 – Primeira boneca Barbie



Fonte: BARBIE, 2013.

Em 1962, passados três anos do lançamento da boneca americana no mercado, a indústria de brinquedos brasileira Estrela cria a boneca Susi¹⁵. Tinha o objetivo de criar identidade com a moda e a mulher do Brasil, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 5 – Boneca Susi



Fonte: OLIVEIRA, 2012.

¹⁵ Informações disponíveis no site: <http://www.museudosbrinquedos.org.br>, do Museu do Brinquedo de Belo Horizonte- MG.

A boneca possui uma história extensa devido aos seus significados e sua variedade. Apesar disso, passaremos a discutir sobre a história de outros jogos e brinquedos como:

O pião, que foi introduzido no Brasil pelos portugueses. Acredita-se que os habitantes das cavernas praticassem esse jogo usando certas nozes.

Ferreira (1990, p. 10) afirma que nos Estados Unidos, no Museu J. Hopkins, de Baltimore, existe “um vaso grego, pintado há, aproximadamente, 2.500 anos, em que são vistas duas pessoas observando a dança de um grande pião de madeira; uma delas segura um bastão, terminado por látigo, destinado a provocar giro”.

O papagaio ou pipa foi trazido para o Brasil pelos portugueses, mas já era conhecido na China há cerca de mil anos antes de Cristo. (FERREIRA, 1990). Dentre as várias denominações conhecidas no Brasil, é mais um que se tornou brinquedo infantil. De origem oriental, sua criação teve como finalidade estratégias militares.

De acordo com Kishimoto (2007), a enciclopédia chinesa *Khé-Tchi-King-Youen*, atribui a criação da pipa ao general chinês Hua-sin, no século 206 a.C, que conquistou o palácio Wait-Yang por meio de um túnel, após ter calculado através da pipa a distância que o separava do palácio. O uso da pipa como instrumento de estratégia militar servia para comunicar a localização e solicitar pedidos de ajuda e remonta ao ano de 459 C, época em que governava o imperador Wou-ti, da dinastia dos Liang, como contam as tradições orientais.

A mesma autora ainda afirma que o papagaio é um brinquedo que ainda hoje encanta a adultos e crianças, ao destacar que

[...] os papagaios de papel são antiqüíssimos no Oriente e usados primitivamente, pelos adultos, com fins práticos e, com o passar dos séculos, transformaram-se em brinquedos infantis. Ainda hoje, na Ásia, ao contrário da Europa, os homens de meia idade divertem-se com papagaios de papel como se verifica na Coréia, China e Japão. (KISHIMOTO, 2007, p.19).

Campos (2009) descreve que na cidade de Parnaíba, em 1897, os papagaios de papel também eram um atrativo de crianças e adultos, pois a mesma não dispunha de esportes, cinema, teatros e nem transporte coletivo que pudesse facilitar a visita a amigos distantes. Por isso os chefes de família, os comerciantes e os funcionários públicos participavam do divertimento dos filhos, como destaca:

Por essa época, o papagaio não era, aliás, simples brinquedo de meninos. Rapagões de dezoito a vinte anos, indivíduos valentes e brigadores, operários sem serviço ou empregados do comércio em folga domingueira,

chefes de família em férias do corpo e do espírito, não se envergonhavam de empinar na praça pública, ou na intimidade do quintal, o seu papagaio leve ou a sua arraia poderosa, preso por um fio de linha fina ou por um barbante sólido e grosso, adquirido em meada ou novelo.

As pipas, além de divertimento também serviam para passar mensagens aos campos de guerra, decifradas de acordo com a cor, movimento e pintura. No Oriente são instrumentos da religiosidade, pois servem para afastar maus espíritos.¹⁶

Tomamos como base os estudos de Ferreira (1990) para destacar a origem de alguns jogos e brincadeiras mais comuns no Brasil, como é o caso do:

Balanço, um dos brinquedos infantis mais antigos. Representa o símbolo do sol no Nepal; a fecundidade, na Coreia; e transfiguração das almas, de acordo com o poeta Kalir (Eleazar Bem).

Bilboquê, jogo antigo também conhecido como emboca-bola. Sua invenção é incerta. Feito de madeira no formato de bola com furo no meio, preso por um cordão que se liga a um bastonete de ponta por onde a bola deve ser encaixada. A intenção do jogo é acertar o bastão dentro do furo, exigindo do jogador destreza. Há registros de que era usado na França no período de Henrique III e na Corte de Luís XIV.

Ioiô, brinquedo que tem sua origem em países como Egito, Índia e Grécia. Era fabricado com material nobre como marfim ou madeiras preciosas. Composto por duas partes circulares de igual tamanho que se ligam bem próximas ao meio, por uma espécie de ponte, por onde se enrola o cordel necessário à execução do movimento de vai e vem.

Conforme Queiroz (2005, p. 67), faz-se a brincadeira “deixando-se cair o ioiô, ele sobe com o impulso, e o cordão se enrola; deixa-se outra vez cair e subir, sucessivamente, até que termine o impulso inicial, para começar outra vez a brincadeira”.

Esse brinquedo ficou famoso durante a revolução francesa, reaparecendo em 1815 em Paris, alcançando sua popularidade por volta de 1932. O norte americano Donald F. Duncan recriou-o com uma versão moderna.

Estilingue, brinquedo de arremesso. Tem provável derivação na funda fenícia, presente na Índia desde a antiguidade. Trazido para o Brasil pelos portugueses, é conhecido, dependendo da região, por várias denominações como: seta, atiradeira ou baladeira, e em Portugal como fisga. Esse brinquedo é feito com uma forquilha, de madeira ou dos próprios

¹⁶ Informações disponíveis no site: <http://www.museudosbrinquedos.org.br/>, do Museu do Brinquedo de Belo Horizonte- MG.

galhos de árvore com uma fita de borracha e couro onde se coloca o projétil, que pode ser pedra ou argila seca, que serve geralmente para a caça de animais, pelos meninos.

Papa-vento, brinquedo infantil também conhecido como cata-vento. No Brasil é usado em tempos de ventania. É feito de papel com dobradura em formato de uma rosa que forma suas hélices, e suas pontas são presas ao meio por um alfinete e uma haste de madeira, dando possibilidade ao movimento giratório.

Urso de pelúcia, que foi criado por Margarete Steiff, no século XIX e denominado de “teddy-bear”, embora sua primeira criação tenha sido o elefante Steiff, em 1877. Inicialmente os bichos de pelúcia forma criados para servir de almofada de alfinetes.

De acordo com Brougère (2004), outra versão para a criação do urso Teddy se confunde com a criação de Margaret Steiff, e conta que Teddy foi um urso poupado em uma caçada realizada pelo Presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, que era conhecido pelo apelido Teddy. Esse fato se popularizou em um desenho presente na imprensa que representava o Presidente e o urso, revelando uma boa imagem pública.

Devido a isso, Morris Michtom, fabricante de brinquedos, transformou o urso em brinquedo, dando a ele o nome de Teddy, apelido do presidente, com sua prévia autorização, tornando Teddy Bear um sucesso no mercado comercial. Contudo, o autor destaca que:

Teddy Bear não era uma cópia do urso Steiff, apesar das aparências, mas um brinquedo novo na relação que se estabeleceu com a história, com personagens. O urso Steiff é um brinquedo ligado à rica história do brinquedo do século anterior, que já havia conhecido ursos sobre rodinhas e cofrinhos em forma de ursos; Teddy Bear é um brinquedo do século XX. (BROUGÈRE, 2004, p.19).

Assim, a partir do momento em que Teddy Bear se tornou um brinquedo, ganhou um valor simbólico, desligado da imagem de animal selvagem, associado fortemente à infância, representando o afeto, a ternura, o filhinho da ursa que, por ter sido poupado de uma caçada, merece proteção e carinho.

As marionetes são bonecos feitos de madeira, papelão ou metal, que representam pessoas ou animais vestidos a caráter e movimentados por fios por artistas invisíveis ao público. Marionette é uma denominação francesa dos séculos XV a XVI, que deriva de Marion, diminutivo de Marie, devido ao espetáculo ter caráter religioso, representando a figura da mãe de Jesus, Maria. (FERREIRA, 1990).

A representação religiosa ganha destaque nas representações, embora o teatro de bonecos encenasse outras peças.

O repertório do teatro de marionetes baseava-se na Bíblia, na cavalaria e nas histórias de capa-e-espada. A representação do presépio era comum, movendo-se os personagens da manjedoura (Virgem, Menino Jesus, São José, Reis Magos e Animais), que se situavam em uma espécie de armário portátil, em forma de igreja, tudo enfeitado com papel colorido e ornado com uma cruz de estrelas. (FERREIRA, 1990, p.45).

Esses bonecos também conhecidos como títeres, tem origem na antiguidade entre os povos hindus, egípcios, chineses, gregos e romanos. Na China do século XI as *sombras chinesas* eram muito populares e provavelmente as marionetes estejam ligadas a elas. No entanto, “a terra de origem dessa arte parece ter sido a Índia, se bem que as mais antigas marionetes foram encontradas em sepulcros egípcios. Do Oriente, vieram para a Itália e Espanha; uma apresentação dessa espécie já fora descrita no *Don Quijote*”. (*Ibidem*).

O teatro de marionetes se tornou bastante popular nos séculos XVII e XVIII, de tal forma que eram levados para apresentações em castelos e casas particulares, representando danças, óperas, e peças de Shakespeare, Molière, dentre outros. Chegou ao Brasil por intermédio dos portugueses.

Ferreira (1990, p.19) comenta que “a primeira notícia sobre isso é dada por Luiz Edmundo Costa, referindo-se ao século XVIII. No Nordeste, o teatro de bonecos é chamado *mamulengo*”.

O bilhar ou jogo de sinuca, como é conhecido em algumas regiões brasileiras, tem origem bastante antiga como conta Ferreira (1990, p.49):

Atribui-se aos egípcios a invenção do bilhar; os gregos já o conheciam 400 anos a.C. Santo Agostinho menciona o bilhar em suas *Confissões* (séc. V), no entanto, descrições sobre o jogo só foram encontradas no século XVII, época em que o bilhar mais se popularizou. Sua regulamentação data de 1922, quando se fundou a “Union Internationale des Fédérations d’Amateurs de Billard”.

Ainda de acordo com o autor, por volta de 1560, havia em Londres um dono de casa de penhores chamado William Kew. Nas suas horas vagas, usava as bolas de ouro, prata e cobre, que eram distintivos das casas na época, para distrair-se, fazendo-as rolar pelo balcão por meio de uma jarda, daí a denominação de “Bill’s-Yard” que na junção das palavras tornou-se bilhar.

A bola brinquedo é muito antiga, destinada a variados jogos e feita de muitos materiais como: pedra, ferro, madeira, vidro, couro, pano, borracha, celuloide, entre outros. Dentre os variados jogos que a bola deu origem, os mais antigos

[...] já eram praticados no Egito e na Pérsia, por volta de 2.000 a. C. Uma espécie de boliche era jogado com bolas de pedra. As bolas de borracha ocas e cheias de vegetação eram usadas pelos Maias da América Central, 700 d. C. A bola de golfe de penas foi inventada em 1618 e, a guta-percha, em 1848. As bolas de bilhar apareceram em 1869, invenção de J. Wesley Hyatt, de Nova York. A bola de tênis, de borracha, apareceu em 1873 e, a de golfe, também de borracha, em 1898, feita pelo americano Bertram Work. A bola de pingue-pongue, de celuloide, foi inventada pelo engenheiro inglês James Gibb, em 1898. (FERREIRA, 1990, p. 20).

O jogo de pedrinhas ou jogo de ossinhos, originário da Grécia e Roma, descrito pelo professor de retórica Julius Pollux, em Atenas, no século II d. C. era jogado na antiguidade clássica com pepitas de ouro, tentos de marfim ou âmbar, ossos, dados, caroços de abricó e outras sementes. Chegou ao Brasil por intermédio dos portugueses. Em Portugal chama-se *bato*. (FERREIRA, 1990).

Esse jogo, ainda segundo Ferreira (1990, p. 25), com grande variedade de combinações, “joga-se com cinco ou mais pedrinhas; atira-se uma para o ar e, enquanto esta sobe e desce, apanham-se as outras, que estão no chão, e se juntam todas na mão, atirando-se, sucessivamente, duas, três, quatro ao ar, apanhando-se as que restam”.

A bola de gude já era conhecida por gregos e romanos e possivelmente chegou ao Brasil por intermédio dos portugueses. As mais antigas que já foram encontradas, “eram semipreciosas e estavam no túmulo de uma criança egípcia, de 3 mil a.C.”¹⁷.

O esconde-esconde e o pega-pega, conforme Ferreira (1990, p. 27), tem “conotação religiosa, representando a busca de Dionísio, o menino-deus. Quando prevê um ponto de chegada, onde termina a perseguição, chama-se pique ou pique-pique”. Esses brinquedos apresentam denominações variadas de acordo com a região.

De acordo com Cascudo (1985, p. 241), os gregos se divertiam com três tipos de esconde-esconde:

O *Apodidraskínda* em que um menino fica com os olhos fechados, até que todos se escondam, e vai então procurá-los nos seus esconderijos. A *Mya Kalké* ou “mosca-de-bronze” é jogada amarrando-se os olhos a um dos participantes, que vai perseguir, Tateando, os companheiros, até que apanha

¹⁷ Cf. Informações disponíveis no site: <http://www.museudosbrinquedos.org.br/>, do Museu do Brinquedo de Belo Horizonte- MG.

seu substituto. A *Muinda* é a perseguição com os olhos fechados. Esta semelha o *colin-maillard*.

O mesmo autor informa que “o nosso frio-ou-quente, conforme esteja distante ou próximo do objeto escondido, é o romano *sum sub luna*, o *sonsuluna* espanhol”. (CASCUDO, 1984, p.54).

O dado usado em diversos jogos chegou ao Brasil pelo intermédio dos portugueses. Conhecidos desde o século XVI, os dados são produzidos em formato de cubo de materiais como plástico, madeira, metal, dentre outros, e cada um de seus lados corresponde a um número em forma de pontos, totalizando a quantidade seis. Conforme Ferreira (1990, p. 31), “era conhecido dos egípcios, persas, assírios, babilônicos, etc., sendo sua invenção atribuída, pelos gregos, a Palamedes, companheiro de Agamenon na guerra de Tróia”.

O jogo de cartas, também conhecido como baralho, que quer dizer confusão, tem provável origem oriental e era conhecido pelos povos árabes, chineses, hindus, e outros. As cartas eram anteriormente pintadas à mão, por invenção do pintor Jacquemin Giconuer, que variava as formas e expressões dos naipes que tinham significação simbólica por representar a sociedade em seu sistema de classes por meio das imagens, do seguinte modo: copas (o clero), espada (nobreza), paus (o povo), ouro (os comerciantes). (FERREIRA, 1990).

O jogo de dominó tem provável origem chinesa por ser conhecido há muito tempo no Extremo Oriente. Na China, o dominó é feito de marfim, ouro e madeira e usado para prever o futuro. Como no jogo de cartas, embaralham-se as peças e escolhem-se três, o resultado da combinação dos números pode significar boa ou má sorte. No país é denominado de *Kuat-pai*, que quer dizer pranchetas de ouro ou *Timtaz-pai* que significa pranchetas com pintas. (*Idem*).

O jogo ficou conhecido na Europa no século XVII onde adquiriu o nome “dominó”. Conforme Ferreira (1990, p. 32) há uma dualidade a respeito da origem desse jogo:

Acredita-se, na China, que tenha sido inventado por um herói, chamado Hung Ming, para distrair os soldados no acampamento. Mas, segundo documentos históricos mais sérios, parece que o verdadeiro inventor do dominó foi um cortesão, no ano de 1120, mais ou menos. Desejando agradar ao imperador, Hui-Tsung fez-lhe presente o jogo que acabara de imaginar, após imensa paciência. Tanto as pedras como a explicação do seu uso foram conservadas no tesouro imperial, só sendo conhecidas após a morte do imperador, quando subiu ao trono seu filho, Kas-Tsung, em 1127.

Há outra versão que afirma que o dominó¹⁸ seja uma extensão dos dados, uma invenção dos chineses, e seu nome deve-se aos monges que, quando jogavam, diziam *Domino gratias*, que significa “graças a Deus”, em latim. Chegou ao Brasil no século XVI através dos portugueses e virou diversão dos escravos.

Esse jogo é composto de 28 peças retangulares. Cada peça possui uma linha traçada ao meio e em cada lado da peça uma quantidade que pode variar de zero a seis, representada por pintas (exceto o zero), a fim de que as peças sejam encaixadas em cada uma das extremidades com peças que contenham a mesma quantidade, formando um par. O campeão é aquele que completar primeiro a sequência de pares sem que sobre nenhuma de suas peças.

O jogo de xadrez tem origem na cidade de Ceilão e remonta de 3.000 a. C. De acordo com Ferreira (1990, p. 35), esse jogo foi invenção de um sábio brâmane chamado Sissa, a pedido do rei indiano Balhait que ordenou

que criasse um jogo capaz de demonstrar as qualidades da prudência, diligência, visão e conhecimento. Satisfeita a vontade do rei, este disse ao sábio que pedisse o que desejasse. Respondeu-lhe o filósofo: “Dai-me uma recompensa em grãos de milho sobre o tabuleiro de xadrez, da seguinte forma: na primeira casa, um grão, na segunda, dois grãos, na terceira, quatro, na quarta, oito (sempre o dobro da anterior); assim por diante, até a última casa.” O rei ordenou que se cumprisse o pedido, que lhe parecia modesto, porém logo verificou que nem todo o milho do mundo daria para pagar a recompensa. Conta-se que o rei não soube o que mais admirar, se a invenção do xadrez ou o inteligente pedido de Sissa.

O jogo de damas veio ao Brasil por intermédio dos portugueses, mas há divergências quanto à sua origem. Os gregos afirmam que a criação do jogo se deve a Palamedes, enquanto no Oriente dizem que um sultão do Ceilão seria o “Pai das Damas”. (*Ibidem*).

O bambolê, *hula-hoop*, que significa dança com arco, é um brinquedo de origem norte-americana que se tornou muito popular na década de 1950. Esse brinquedo consta de um tubo plástico em forma de círculo, que as crianças brincam fazendo evoluções, equilibrando o arco com os movimentos do corpo. (*Idem*).

O quebra-cabeça¹⁹ foi criado pelo inglês Jonh Spilsbury em 1763. A ideia de criar tal jogo foi pensada para facilitar o ensino de geografia para crianças, criando um mapa dividido em peças de madeira.

¹⁸ Cf. Informações disponíveis no site: <http://www.museudosbrinquedos.org.br/>, do Museu do Brinquedo de Belo Horizonte- MG.

¹⁹ *Ibidem*.

O Lego²⁰ é um brinquedo que foi criado em 1932 pelo marceneiro dinamarquês Olekirk Christiansen. A palavra Lego deriva de *Leg Godt*, que quer dizer “boa brincadeira”. Além do brinquedo, em 1934, o marceneiro denominou de Lego à sua empresa.

O pião é um brinquedo cuja origem remonta à Grécia e Roma Antiga, cinco séculos antes de Cristo. “É um brinquedo de madeira, em forma de pera, com uma ponta de ferro, que se lança no chão, fazendo-o girar por meio de um cordel enrolado nele”. (MELO, 1981, p. 278).

De acordo com Cascudo (1984, p.53), “o pião de madeira, com ponta de prego, sacudido, zoando na beira da calçada, é neto de *estrombos* grego, citado na “Odisséia”, de Homero, o *turbo* que os legionários romanos jogavam por toda parte dos domínios”.

Na antiguidade, o pião já era um brinquedo popularizado e destinado especificamente ao público infantil, como descreve Kishimoto (2007, p. 25), “parece que entre os romanos o pião já era um jogo favorito pelas crianças”.

O que nos chama a atenção é o fato de que nessa época já se discutia sobre os brinquedos, fazendo referência ao seu valor no desenvolvimento da infância, recomendando aqueles que fossem mais adequados.

Nesse contexto, Almeida (2003) informa que, “na Grécia Antiga, um dos maiores pensadores, Platão (427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância”. (p.19).

Os gregos e romanos detinham uma grande variedade de jogos que atualmente são populares entre nós como o nosso conhecido cabo-de-guerra que “era Helkys-tínda, inseparável dos ginásios nas horas de palestras, exercício físico de adestramento”. Outros como os do “menineiro bater na bochecha cheia de ar, provocando um estampido era jogo greco-romano”. Além de alguns brinquedos como os “carrinhos, *Plostellum*, *Chiramaxium*, animais de osso, madeira, bronze, barro cozido, sobre rodas, para serem puxados por um cordel, enxovais, inclusive de cozinha, para bonecas”. (CASCUDO, 1985, p. 242-243).

Com relação aos brinquedos Ariès (1981, p. 88), questiona se estes não teriam pertencido inicialmente ao mundo dos adultos, ao mesmo tempo em que a firma que:

Alguns deles nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar a atitude dos adultos, reduzindo-se à sua escala, foi o caso do cavalo

²⁰ Cf. Informações disponíveis no site: <http://www.museudosbrinquedos.org.br/>, do Museu do Brinquedo de Belo Horizonte- MG.

de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta só podiam ser a imitação feita pelas crianças de uma técnica que, contraditoriamente a do cavalo, não era antiga: a técnica dos moinhos de vento introduzidas na Idade Média.

Contudo, as brincadeiras não tiveram suas origens apenas no desejo de imitar os adultos, embora isso Benjamin (2002, p. 96) justifica:

O brinquedo mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

Para o autor as crianças brincam com o acervo lúdico que os seus antepassados deixaram, o que não limitou a capacidade criativa das crianças em adequar certas práticas culturais a formas lúdicas. Nessa perspectiva, Ariès (1981, p. 89) descreve através dos estudos de Nilsson, historiador da religião grega, que na Grécia antiga e moderna os meninos fabricavam “uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo. Eles a levavam de casa em casa, e recebiam presentes”. O pássaro representava um elemento de uma festa coletiva, que mais tarde se tornou um brinquedo individual sem ligação com a representatividade do mundo adulto, como acrescenta:

Aquilo que mais tarde se tornaria um brinquedo individual, ser relação com a comunidade ou com o calendário, destituído de qualquer conteúdo social parece ter sido ligado no principio a cerimônias tradicionais que misturavam as crianças e os jovens – aliás mal distinguidos – com os adultos. (ARIÈS, 1981, p.89)

Assim como o pássaro de madeira, o mesmo historiador Nilsson destaca que o balanço também não foi um brinquedo adquirido das gerações adultas, mas um instrumento que fazia parte de um ritual de passagem para a juventude, usado pelas meninas. Esse ritual do século XVIII era conhecido como as Aioras, festa da juventude.

Os meninos pulavam sobre odres cheios de vinhos, e as meninas eram empurradas em balanços [...]. Com o tempo a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais

reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. (ARIÈS,1981, p.89).

O mesmo autor descreve que a sociedade antiga se ocupava muito mais com os jogos e divertimentos do que com o trabalho, o que tornava esses momentos de ludicidade uma oportunidade de estreitar os laços afetivos com a coletividade, e quase todos os jogos apresentavam esse elo intencionalmente, mais precisamente nas grandes festas sazonais e tradicionais.

Corroborando com a argumentação de Ariès e Nilsson, Benjamin (1987) descreve que nem sempre os brinquedos foram instrumentos abandonados pelos adultos para as crianças, brinquedos antigos como: bolas, arcos, rodas de penas e papagaio teriam sido de algum modo impostos à criança como objetos de culto e que devido a sua imaginação fértil, tiveram outra utilidade como brinquedo, e diz que:

É, portanto, um grande equívoco supor que as próprias necessidades infantis criam os brinquedos. É uma tolice a tentativa contida em obra recente, no conjunto meritório, de explicar o chocalho de recém-nascido com a afirmação de que “via de regra a audição é o primeiro sentido a ser exercitado”. Pois desde os tempos mais remotos o chocalho é um instrumento para afastar os maus espíritos, que deve ser dado justamente aos recém-nascidos. (BENJAMIN, 1987, p. 250).

Do mesmo modo, Ariès (1981) confirma que há dificuldade na distinção da origem da boneca entre brinquedo, manequim de moda de mulheres elegantes do século XVI ao início do século XIX, objeto de significação religiosa, de culto funerário e ex-votos de devotos peregrinos.

Durante a Idade Média essa ambiguidade persistiu pelo uso da boneca como instrumento de feitiçaria e bruxaria. De acordo com Freyre (2006, p. 409), “há catimbozeiros que confeccionam bonecos de cera ou de pano. [...] O mais é só brincar com o boneco: apertá-lo, machucá-lo, estender-lhe os braços, escancarar-lhe as pernas. Que tudo se reflete na pessoa distante”.

Kishimoto (1997, 15-72) reafirma essa discussão ao mencionar que “a boneca é brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração”. Desse modo, Brougère (2004) destaca que “o brinquedo se mostra como um objeto cultural, no sentido em que ele transmite significado”.

De tal modo, a boneca foi um dos instrumentos que modificaram o modo de perceber a criança pequena, como comenta Brougère (1995, p. 47): “a boneca-bebê traduziu do seu jeito, o interesse crescente da sociedade pela criança pequena e pela maternidade. O brinquedo simbolizava, aos olhos das crianças e, também, dos adultos, a imagem que valorizava a criança, nova construção cultural”.

Por esse motivo, nem sempre os brinquedos se constituíram como representação do mundo adulto, mas poderiam ser instrumentos de atividades culturais da coletividade e que ao longo dos tempos foram tomando novos sentidos e significados para as crianças, e assim se tornando de fato brinquedo.

A produção dos brinquedos não teve início com fabricantes especializados, como afirma Benjamin (1987, p. 245): “os brinquedos surgiram em primeira instância nas oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho, etc.” Somente no século XIX passam a ser produzidos por uma indústria específica. O autor toma como base os estudos de Karl Gröber em sua obra *Brinquedos Infantis dos velhos tempos. Uma história do brinquedo*, que afirma ser a Alemanha o centro geográfico e espiritual dos brinquedos.

Alguns dos brinquedos mais belos que ainda hoje ornem os museus e quartos infantis podem ser considerados presentes oferecidos à Europa pela Alemanha. Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e dos garbosos animais da Arca de Noé; a casa de bonecas mais antiga de que temos conhecimento vem de Munique. (BENJAMIN, 1987, p. 244).

A esse respeito, Ferreira (1990, p. 36) confirma que “os maiores centros de fabricação de brinquedos são, desde o século XIV, as cidades alemãs de Nuremberg, Fürth, Stuttgart, Olbernhau e Sonneberg. Vêm depois, a Inglaterra, os Estados Unidos e o Japão”.

Além dos brinquedos alemães, os brinquedos russos, embora sejam em geral desconhecidos, são os mais ricos e variados de todos, como afirma Benjamin (2002, p. 129):

Os 150 milhões de pessoas que habitam o país distribuem-se em centenas de grupos étnicos, e cada um desses povos possui por sua vez uma atividade artística mais ou menos primitiva, mais ou menos desenvolvida. Há, portanto, brinquedos em centenas de linguagens de formas, nos mais diferentes materiais.

Apesar disto, a Alemanha tornou-se o maior centro comercial dos brinquedos. Durante o século XVIII a indústria especializada começou a dar seus primeiros passos, embora houvesse restrições quanto à finalização do produto, pois o carpinteiro não podia pintar a boneca, já que esta seria a função do pintor, uma forma encontrada para que todas as

indústrias pudessem ter parte lucrativa com o produto, pela divisão do trabalho, encarecendo as mercadorias.

Desse modo, “apenas deste fato já se poderia depreender que o comerciante de brinquedos propriamente dito foi surgindo aos poucos, ao final de um período da mais rigorosa especialização comercial”. (BENJAMIN, 2002, p. 82).

Embora não acontecesse o mesmo com a comercialização desses produtos, pois, de acordo com Benjamin (1987, p.245) “os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce nos confeitores, as bonecas de cera no fabricante de velas”. Eles também eram vendidos no varejo e atacado. “Ali começaram os exportadores a açambarcar os brinquedos provenientes das manufaturas da cidade e, sobretudo, da indústria doméstica da região, e a distribuí-los depois no pequeno comércio”. (BENJAMIN, 2002, p. 91).

Nessa época também os brinquedos em miniatura, de Nuremberg, tornaram-se famosos devido ao avanço da Reforma que impulsionou os artistas das igrejas a produzirem em larga escala seus produtos artesanais, fabricando pequenos objetos de decoração caseira, que se tornaram um encanto para as crianças, e mais tarde iriam fazer parte do universo infantil. Por esse motivo, Benjamin (1987) destaca “a hegemonia até hoje inquestionada dos brinquedos alemães no mercado mundial”. (p. 245).

Do mesmo modo, Ariès (1981) destaca que esses objetos artísticos destinados aos adultos, mas apreciados pelas crianças, eram muito procurados na França, e no país essa indústria foi designada de *bimbelotirie*, que no Brasil chamamos de bibelô.

O teatro de marionetes, fazendo parte desse mercado, também teve a mesma evolução. Ainda de acordo com Ariès (1981) “o Guignol lionês do início do século XIX era uma personagem do teatro popular, porém adulto. Hoje, Guignol tornou-se o nome do teatro de marionetes reservados às crianças”. (p. 245).

Os bibelôs permaneceram por muito tempo ligados à sociedade do Antigo Regime, mas aos poucos foram se desvinculando do seu objetivo de enfeites de artesanato e passaram a fazer parte do monopólio infantil, qualificados atualmente como “coisas” de crianças.

Ariès (1981) também comenta que em Paris os bonecos de fantoches foram criados para representar os personagens da comédia italiana, Arlequim e Scaramouche; dos ofícios como padeiros, ou pastores e pastoras. Esses bonecos eram muito requisitados nas lojas, e eram vendidos como presentes a ser dados tanto para meninas quanto para mulheres, a tal ponto que estavam em todas as casas de Paris, dependurados nas lareiras.

Na segunda metade do século XIX, as miniaturas começam a perder espaço para os brinquedos maiores, e a industrialização começa a produzir o brinquedo em larga escala, afastando-o cada vez mais dos aspectos dos brinquedos tradicionais, ao adquirir características do mundo moderno. Como afirma Benjamin (1987): “quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais”. (p. 246).

Dentre os vários materiais usados para a fabricação dos brinquedos, como a madeira, o chumbo e o tecido, foi o plástico um dos que se adaptaram mais facilmente à produção dos brinquedos no processo de industrialização, por vários fatores: facilidade no método produtivo, barateamento da produção e comercialização e durabilidade. Isso ocorreu de modo mais intenso após a II Guerra Mundial.

Nosso interlocutor, Barros (2013), expõe a ausência de plástico nos brinquedos ainda na década de 1950, quando nos diz: “os carrinho assim pequeno era feito de madeira, plástico nesse tempo nem existia [...]”. O interlocutor acrescenta que não existia baladeira, era “bodoque, que naquele tempo até borracha era difícil [...]”.

Para Brougère (2004, p. 13), nos anos 1970 “a matéria plástica se afirmou definitivamente como o material do brinquedo, deixando para a madeira apenas um lugar secundário para aqueles que queriam se diferenciar [...]”.

De acordo com Lima (2010), o plástico permitiu ao fabricante de brinquedos uma matéria nova, para produzir brinquedos mais higiênicos e coloridos, que não desbotavam tão facilmente com o sol dos trópicos, e era mais maleável ao uso na educação da criança, ao proporcionar a percepção dos sentidos da cor, da forma e do tato.

A esse respeito Ferreira (1990, p. 5) informa que, quanto ao material utilizado, “os brinquedos são geralmente enquadrados em cinco grupos: de borracha, de madeira, de tecidos, de metal e de plástico. Estes últimos, no Brasil, tiveram sua fabricação muitíssimo ampliada, a partir da década de 1950”.

Apesar da resistência proporcionada aos brinquedos pelo plástico, a relação da criança foi interferida pela artificialidade e pelo distanciamento da convivência com as brincadeiras de rua.

Nesse sentido, vale destacar que os brinquedos se diferenciam em duas especialidades quanto a sua fabricação: os artesanais e os industriais. Os artesanais têm uma representação cultural pelo caráter de tradicionalidade, pela sabedoria acumulada, legado herdado de nossos antepassados e por isso apresentam modos próprios em sua fabricação, assim como um significado para a sociedade que o produz.

Embora esses brinquedos passem por constantes modificações que agregam ou excluem alguns elementos, sempre ganham nova roupagem das novas gerações, uma vez que o tradicional não é estático, ele sempre se renova.

Os artesanais, mesmo sendo produzidos em uma escala reduzida, apresentam características de uma produção bem elaborada, tanto pelos artesãos quanto pelos usuários que produzem seus próprios brinquedos, tornando a criação muito mais artística e inventiva, e não podem por isso ser caracterizados pela rusticidade.

Os industriais possuem uma elaboração mais refinada, que passa por processos produtivos que exigem modernidade, tecnologia, e produção em larga escala e, em boa parte, são influenciados pela mídia, e se afastam das características peculiares de um brinquedo produzido manualmente, pois apresentam uniformidade, padronização e repetição, como denomina Oliveira (1989) de *industrianato*.

Não pretendemos com isso ressaltar que o brinquedo tradicional seja melhor ou mais adequado que o brinquedo industrial, queremos apenas destacar que, embora o industrial sobressaia pelo encantamento da modernidade, o artesanal ainda permanece, como bem destaca Oliveira (1989).

O brinquedo artesanal, como se vê, não necessita ser contraposto ao brinquedo industrializado para se mostrar importante. Uma análise recuperadora do significado do brinquedo artesanal não precisa ser feita às custas da discriminação do brinquedo industrializado. Basta observar o cotidiano de nossa sociedade para ver como adultos e crianças, sobretudo na classe dominada, se encarregam de manter vivo o espaço dos brinquedos artesanais, a despeito do domínio e do fascínio exercidos pelos brinquedos industrializados. (p. 25).

Contudo, o brinquedo seja ele moderno ou não, não afastou da criança o significado dado a ele para a sua ação, isto é, um simples objeto pode se tornar um brinquedo e dar prazer à criança, levando-a a mergulhar no mundo da imaginação, o que significa que não é a especificidade do brinquedo que tornará a brincadeira mais atraente.

Hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial. Conhecemos bem alguns instrumentos de brincar, extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara ideacional (apesar de terem sido na origem, presumivelmente, de caráter ritual): bola, arco, roda de penas,

papagaio – verdadeiros brinquedos, “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem os adultos”. (BENJAMIN, 1987, p.247).

Então, se a brincadeira parte não só do brinquedo mais do significado do ato de brincar, podemos dizer que isso também pode ser determinado pela cultura do sujeito que brinca, porque mesmo que a criança idealize que um objeto qualquer no seu mundo de fantasias seja um brinquedo, este sempre irá representar uma imitação da vivência social.

Como explica Brougère (2004, p. 64) “o brinquedo não é unicamente um instrumento de ação, ele é, também, um instrumento de sonho, de desejo, de fantasia. Podemos dizer que ele socializa o desejo e o sonho infantil, ou seja, dá a eles uma forma social e cultural”.

Para Benjamin (1987, p. 247) não é possível desvincular o brinquedo de seus aspectos culturais, como ressalta:

Não entenderíamos o brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robison, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mundo, baseado em signos, entre a criança e o povo.

Historicamente a existência dos jogos e brincadeiras apresenta concepções e finalidades diversas, de acordo com a época e a sociedade, não sendo possível pensar em brinquedo, sem relacionar com a vivência, a representatividade do objeto ou da ação desvinculada da coletividade, pois é por meio da brincadeira ou do jogo que a criança aprende a respeitar as regras e assim a compreender melhor as relações do convívio social.

Além disso, Oliveira (1989, p. 8) afirma que a imaginação da criança permite que ela recrie as brincadeiras para experimentar viver, mesmo que fantasiosamente, situações “reais” buscam compreender melhor o mundo ao seu redor, já que o brinquedo é um instrumento de representação social, e acrescenta que

As crianças ensinam que uma das maiores qualidades do brinquedo é a sua não seriedade. O brinquedo não é sério para as crianças porque permite a elas fluir sua fantasia, sua imaginação. Justamente por não ser sério, ele se torna importante. É a não-seriedade que dá seriedade ao brinquedo.

O ressignificar das brincadeiras é próprio do universo infantil, pois as crianças têm essa capacidade imaginativa e criativa de sempre dar novos sentidos e significados aos

brinquedos, mesmo àqueles que tenham um uso previsto. Por esse motivo, mesmo que em algum momento da brincadeira possam representar situações sérias da vida cotidiana, estas sempre serão brincadeiras, que apenas querem representar seriedade.

Os brinquedos podem ser caracterizados com relação à brincadeira, e se tornam suportes destas, não importa, neste caso, o tipo de brinquedo objeto que se estamos manipulando, apenas o sentido dado por aquele que brinca enquanto está brincando; e a representação social, a característica, qualidade, e função, são levadas em conta pelo simples fato de ser objetos-brinquedos, quer sejam quer não utilizados com a função a que são destinados, pois não perdem as suas características atribuídas pelas crianças. (BROUGÈRE, 1995).

Do mesmo modo, o jogo apresenta suas contribuições ao universo infantil e para Huizinga (2008) a sua importância se apresenta não só na vida humana quanto na vida animal. Para ele sua relevância é muito maior que o desenvolvimento do raciocínio e a fabricação dos objetos, daí poderia ser usada a expressão *Homo ludens* aos que “brincam” como o terceiro nível de desenvolvimento humano, antes do *Homo sapiens* aos que “sabem” e do *Homo faber* aos que “fazem”.

De acordo com o autor, o jogo apresenta cinco características distintas. A primeira é o fato de ser livre; a segunda de ser fantasia, ou irreal; a terceira, de ter isolamento e limitação, ou seja, durabilidade, sempre possui um fim em certos limites de tempo e espaço; a quarta, de ser representa um fenômeno cultural; e a quinta de criar a ordem e ser a ordem.

Nessas características, o autor demonstra que a criança sabe diferenciar quando está “fazendo de conta” e quando está de fato “brincando”, assim a fantasia construída pela criança é distinta da brincadeira, mundo real a que ela tem conhecimento, e que para todos elas têm um período de tempo determinado e espaço adequado, podendo ser recriadas a cada vez que joga, segundo algumas regras preestabelecidas.

Desse modo entendemos que Huizinga (2008, p. 226) utiliza para jogo e brincadeira o mesmo significado, e conclui:

[...] para que uma atividade possa ser considerada um jogo é necessário algo mais do que limitações e regras. Dissemos que todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana.

Por isso afirma que os jogos que exigem sistematização ou mesmo as competições, que envolvem o elemento seriedade, perdem parte das características lúdicas. Em alguns jogos, como o de cartas e xadrez, por exemplo, a presença do valor sorte, muda toda a característica do jogo, pois a atmosfera de alegria que deveria envolvê-lo, desaparece.

Para o teórico, o verdadeiro jogo é aquele que admite características lúdicas, espontaneidade, despreocupação, desvinculação ao caráter de seriedade, organização, técnica, levando ao desaparecimento do espírito lúdico. E acrescenta que “no verdadeiro jogo é preciso que o homem jogue como uma criança”. (HUIZINGA, 2008, p.221).

Por esse motivo, no entender de Cascudo (1984, p. 53) não há uma distinção clara entre brincadeira e jogo, ao argumentar que:

Brincar é correr, cantar, puxar um elefante de sarrafo ou montar uma vara, fingindo paralheiro valente. Jogo, para sul e norte, é aquele com cartas, dados, roleta. Nenhum menino brasileiro fala em jogo como sinônimos de brinquedo. Somente os que estão “jogando” nos grupos-escolares ou colégios onde há um professor de brinquedos e dizem sempre “jogo” em vez de brinquedos ou brincadeira.

Para o autor, há diferença entre o brincar e o jogar. Brincar se torna uma atividade destinada ao público infantil, ao contrário dos jogar, em grande parte designada ao público adulto. As crianças brasileiras sempre se referem a suas ações lúdicas como brincadeira, a não ser que nas escolas convencionemos denominar jogo esta atividade.

Ele quer demonstrar que tudo se trata de brincadeira, sendo jogo apenas aquilo que se destina aos adultos, como o dado, cartas e roletas, já para as crianças, o sentido de sua ação sempre será uma brincadeira, sendo o jogar e o brincar apenas uma variação de nomenclatura.

Brougère (1995, p. 13) também apresenta sua concepção a respeito da diferença entre jogo e brinquedo ao mencionar que:

O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim pela sua função lúdica.

Cascudo (1984, p. 53) conclui que a nomenclatura do brinquedo é complicada, pois ao mesmo tempo é o objeto e é o movimento proporcionado pelas brincadeiras como, por exemplo, “carro, macaco de corda, boneca com caixinha de música, automóvel correndo,

polichinelo, bruxa, bola, cavalo de pau”, e esclarece que “entenda-se, pois brinquedo, como sendo o “jogo infantil” para não discutir-se técnica, tabu superior”.

Ainda de acordo com o estudioso, as brincadeiras, denomina de passatempos infantis, apresentam diferentes aspectos para os estudos de educadores e etnógrafos. Para os primeiros, o interesse gira em torno do valor pedagógico que está na “ginástica, educação, teste, crítica ou revivescência histórica, para o etnógrafo é um documento de valor psicológico insubstituível e uma informação antropológica, presente e real”. (*Ibidem*).

Para o folclorista, em um estudo etnográfico é possível detectar muito mais informações de uma determinada sociedade, avaliando apenas uma coleção de bonecas de pano, pelos seus traços característicos como a beleza das vestimentas, o material de fabricação, a cor da pele, dos olhos, do cabelo, a variação ou não dos modelos construídos, do que por um conjunto de caveiras de vários aspectos físicos.

E acrescenta que é possível fazer um estudo não só dos aspectos das bonecas, mas de outros brinquedos como os bozinhos feitos de barro, dentre outras peças de miniaturas que representam utensílios do cotidiano doméstico.

Por essa razão procuramos traçar o perfil histórico de alguns dos jogos, brinquedos e brincadeiras brasileiros, para demonstrar que as origens culturais interferiam no modo de brincar das crianças tupiniquins.

Desse modo, destacaremos a seguir alguns jogos e brincadeiras mais populares no contexto social brasileiro, bem como o envolvimento das crianças nesse universo lúdico.

1.2 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS BRASILEIROS: origem histórica.

No Brasil, os jogos e brincadeiras são em grande parte oriundas da miscigenação cultural. Devido a isso sofreram modificações culturais e cada uma aglutinou características das outras.

Como afirma Kishimoto (s/d), o jogo enquanto fato social “assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época”. (p.108).

Para Cascudo (1985, p. 240) os jogos dos meninos brasileiros são originários dessa aglutinação que contribuiu para sua diversidade, “os vindos de Portugal, que são quase universais. Os africanos, que desconhecemos. Os de possível fonte ameríndia”.

Entretanto, se a mistura cultural foi o fator da diversidade dos jogos e brincadeiras, como afirma Câmara Cascudo, por que então o folclorista diz que desconhecemos os de origem africana? Como poderiam ter contribuído se os desconhecemos? Nesse caso, não deveria ser considerada nula a sua contribuição?

Através dos questionamentos suscitados ressaltamos que a fusão cultural possibilitou de modo significativo e peculiar a diversidade dos jogos e brincadeiras brasileiros, por isso não podemos anular quaisquer contribuições.

Jogos infantis como a pipa chegaram ao Brasil através das tradições portuguesas, que, por sua vez, já carregavam influência da cultura asiática. Kishimoto (2007, p. 18-19) afirma que “introduzida no Maranhão pelos portugueses no século XVI, a pipa parece ter procedência oriental. [...] Por intermédio português, como creio, ou peninsular, divulgou-se o papagaio de papel pela Europa e América”.

Com base em suas pesquisas, a autora ainda menciona que outros jogos tradicionais populares no mundo são de origem portuguesa “como o jogo de saquinho (ossinhos), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros [...]”. Também comenta que o jogo de bolinhas de gude recebeu influência da lenda portuguesa bicho-papão.

O jogo do papão consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguir dar as três voltas será o papão, dispondo de poderes para matar seus adversários e tendo a vantagem de possuir ainda todas as imunidades. O folclore do papão transfere-se para um jogo tradicional, o jogo de bolinhas de gude, criando uma variante que recebe a denominação da figura temida, do poderoso papão, comedor de criancinhas, capaz de matar todos apenas como um toque. (KISHIMOTO, 2007, p. 22).

De acordo com Cascudo (2001, p.514), o pião ou pinhão como também é conhecido, é um jogo que aponta “várias convenções entre as crianças para o desenvolvimento do jogo: inicialmente, traça-se um círculo no chão, que se denomina raia, onde os piões vão rodar seu pião e jogá-lo na raia. Os pontos vão até dez, incluindo várias rodadas ou partidas”.

O jogo ainda apresenta algumas modalidades denominados de *jogada de dormir*, quando o pião gira sobre seu eixo, sem se mexer e sair do lugar; *jogada batata*, o pião gira de cabeça para baixo; *jogada vida ou morte*, quando um pião é atirado enquanto outro está girando, com a intenção de quebrá-lo ao meio.

Cascudo (1984, p. 55) afirma que, segundo os estudos de Mário de Andrade, têm também influência portuguesa as brincadeiras de roda. E sobre estas menciona a canção *Lá na ponte da Aliança*, que acompanha a brincadeira, como uma das mais popularmente

conhecidas em território brasileiro, que se refere a uma antiga ponte francesa dos primeiros anos do século XVI. A cantiga dessa brincadeira é cantada assim:

Lá na ponte da Aliança,	Sur le pont d' Avignon, (bis)
Todo mundo passa	L'on y danse, l'on y danse, (bis)
As lavadeiras fazem assim (bis)	Les beaux messieurs fon comm'ça,
assim... assim...	Et puis encor comm'ça.

Dentre outras “rondas infantis” como são denominadas pelos folcloristas as suas variantes no Brasil, destacaremos a *Matatira* ou *Demavê*, como é conhecida em algumas regiões brasileiras, e uma de suas versões foi descrita pela interlocutora Sousa (2013), ao mencionar as suas brincadeiras de infância.

Sobre essa cantiga, Cascudo (1984, p. 55-56) se baseia nos estudos do Sr. Martins de Aguiar e João Ribeiro, que escrevem diferentes versões. Para o primeiro, no Rio Grande do Norte cantam *Demavê*, *mavê-mavê* como sendo uma possível variação de *je m'em vais, m'em vais, m'em;* *jê m'em vais d'ici*. Para o segundo, que também se refere ao mesmo estado, o refrão *Matatira* é *mando-tiro-tiro-lá*, cantiga em que o pretendente a casamento pede a mãe de uma de suas filhas, e a mãe só aceita o pedido dependendo do ofício que o rapaz proporcionar a filha, e, caso não lhe agrade, recusa até que um deles seja aceito, e assim se canta a ronda infantil:

Bom dia, meu senhorio
Mando-tiro-tiro-lá...(bisa os dois versos)
– O que é que você quer?
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
– quero uma de vossas filhas,
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
–Escolhei a que quiserdes,
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
– Quero a menina fulana...
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
– que ofício dá a ela?
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
– dou o ofício de bordar,
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
– Este ofício não me agrada,
mando-tiro-tiro-lá. (bis)
– dou ofício de pintar, etc.

Melo (1981, p. 224) apresenta uma versão dessa cantiga de roda com o nome de “Bom dia meu senhorio”, assim como aparece em parte da cantiga anteriormente descrita, e

comenta que “esta roda é popularíssima no Nordeste e em todo o Brasil. Não há criança brasileira, talvez, que a ignore”.

Constatamos que na versão apresentada pela interlocutora, há uma variação no contexto e refrão da música, pois ela relata que:

[...] uma fila do lado, uma fila do outro e aí a gente cantava e ia chamando uma colega do outro lado. Aquela que chamasse todas as alunas do lado contrário era quem vencia a brincadeira. É, eu me lembro bem da cantiga (ela canta a canção): Eu sou rica, rica, rica, [...] demarré descer, quero uma de vossas filhas demarré, marré, marré, quero uma de vossas filhas demarré descer. Aí, (continua a cantar): Qual de nós será [...]demarré, marré, marré, qual de nós será. Aí a gente escolhia uma: quero a fulana demarré, marré, marre. Aí a chefe da fila lá dizia: Que emprego dar á ela, demarré, marre, marre. De acordo com o emprego ela seguia a colega, se fosse um emprego que agradasse; se não fosse, não seguia pra ver quem vencia primeiro o outro lado. Aquela que conseguisse trazer primeiro os participantes de lá pra cá, era a que vencia a brincadeira.

Segundo a entrevistada, a trama da brincadeira era uma tentativa de duas “mães” que competiam para conquistar as “filhas” uma da outra em troca de um bom emprego oferecido às meninas. A brincadeira “De Marré, Marré”, de acordo com Varão (2007, p. 46):

[...] é uma dança só com mulheres, com quantidade ilimitada de participantes. É necessário um amplo espaço, para que as participantes possam migrar de um lado para o outro. Todas têm que saber cantar a música, que se constitui de perguntas e respostas, é um diálogo cantado.

Ibiapina (2002, p. 227) apresenta uma versão mais próxima da descrita pela interlocutora Sousa (2013), denominada de “De Marré”, mas não explica a maneira da execução da brincadeira e expõe

– Eu sou pobre, pobre, pobre,
de marré, marré, marré;
eu sou pobre, pobre, pobre,
de marré de *ci*.
(Outros respondem):
– Eu sou rico, rico, rico,
de marré, marré, marré;
eu sou rico, rico, rico,
de marré de *ci*.

Na versão apresentada pelo autor, o estribilho é o mesmo descrito pela interlocutora da pesquisa, mas os diálogos mudam se tratando de uma nova tradução que inclui pessoas em

contextos diferentes, como também o pedido ou disputa que não ocorre como nas outras versões destacadas.

De acordo com Queiroz (2005, p. 128), para finalizar a brincadeira as crianças cantam o seguinte refrão:

Eu de rica fiquei pobre
De mavé, mavé, mavé
Eu de rica fiquei pobre
De mavé dê, cê.

Eu de pobre fiquei rica
De mavé, mavé, mavé.
Eu de rica fiquei pobre.
De mavé mavé, mavé.

Na brincadeira, a riqueza e a pobreza não significam fortuna, mas são caracterizadas por ter ou não ter filhas, por isso no refrão acima, a que era rica fica pobre e a pobre fica rica, e quando isso ocorre a brincadeira continua.

Melo (1981, p. 232) salienta que na cantiga de roda denominada “Eu sou pobre, pobre, pobre”, a brincadeira se organiza da seguinte maneira “uma fila de meninas, com uma em frente. Canta a que está sozinha”. Essa versão é a que mais se aproxima da relatada pela interlocutora, pois neste jogo há uma disputa apesar de não ser entre dois grupos de meninas. Inúmeras são as versões para essa cantiga infantil. Há versões semelhantes, e outras que aglutinam partes de outras, criando assim novas versões.

Para a interlocutora Sousa (2013), a brincadeira e a cantiga que acompanha a roda era muito conhecida pelas meninas com quem ela brincou em sua infância, e afirma que era a sua brincadeira preferida:

[...] É essa! Essa é a preferida, por exemplo, botava dez meninas desse lado dez meninas daquele, tanto ela cantava, tanto um lado cantava como da outra vez era o outro lado que cantava pra ver se levava uma do lado pra outro. A que levasse primeiro as participantes do lado prá lá é que vencia a brincadeira, aí fazia aquela festa brincando e dançando [...].

As variantes dessa roda infantil são destacadas por Cascudo (1984) com variações em países como a Itália, Portugal e Espanha, e que no Brasil a variante apresentada por João Ribeiro ficou muito conhecida com a denominação “*La Condessa*”, sendo uma das mais

antigas cantigas cantadas por sua avó²¹ materna, que afirmava ser a mais popular entre as meninas naquele tempo, e essa versão se canta assim:

Oh de casa! – Oh de fora!
 – La Condessa está em casa?
 – Que quereis com La Condessa
 que por ela perguntais?
 – Mandou dizer meu Rei senhor
 que das filhas que tivesse
 Mandasse uma delas
 Para ele casar com ela.
 – Eu não dou as minhas filhas
 no estado qu’elas estão,
 nem por ouro, nem por prata
 nem por sangue de Aragão!
 –Tão alegre que viemos
 e tão triste que voltemos,
 a filha da La Condessa
 nenhuma delas trouxemos.
 – Volta cá, Dom cavaleiro,
 Para ser homem de bem,
 entra aqui neste convento
 escolhe a que te convém...
 – Esta fede, esta cheira,
 esta é flor de laranjeira,
 esta é flor de laranjeira,
 esta é vinha ramulhada,
 esta é minha companheira.
 (CASCUDO, 1984, p.57).

Essa cantiga apresenta semelhanças com outras canções infantis presentes nas brincadeiras de roda. O fato de que estas canções possuem muitas variantes, tanto nacionais, quanto internacionais, deve-se à tradicionalidade herdada de nossos antepassados que, ao receber novos elementos da sociedade em que reside, as torna diferentes, mas sempre permanecem carregando traços do legado original. Por essa razão, o autor acima afirma que alguns brinquedos são universais.

Além da brincadeira de roda mencionada anteriormente por nossa interlocutora Sousa (2013), que a denomina de “Rica, rica”, a depoente ressalta outra cantiga infantil em suas brincadeiras, a Ciranda, cirandinha. Como destaca em seu depoimento, havia uma alternância entre as cantigas nas brincadeiras, mas dentre outras, essas eram as mais escolhidas pelas meninas para brincar, ao ressaltar que:

²¹ Maria Ursulina da Câmara Fernandes Pinto, nascida em 1835. CASCUDO, Luis da Camara. **Literatura Oral no Brasil**. 3. ed. Itatiaia: São Paulo, 1984.

[...] tinha a Ciranda, cirandinha [...] quando não era essa rica, rica, era as cirandas. (ela canta o refrão da canção): Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar [...] Ciranda, cirandinha vamos todos cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar [...]. Eu sei que a gente passava para dentro da roda, a aluna que queria que era convidada, dançava e pegava uma do outro lado, era essas as brincadeiras...

Ibiapina (2002) apresenta a mesma versão narrada por D. Raimunda:

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar;
Vamos dar a meia volta,
Volta e meia vamos dar;
Vamos dar mais uma volta,
Cada qual em seu lugar. (p.231).

Ainda há outra versão semelhante à descrita acima, acrescida apenas de outros versos muito conhecidos como a versão exposta por Queiroz (2011, p.91):

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar,
Vamos dar a meia volta,
Volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste
Era vidro e se quebrou;
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou.

Por isso Dona... (fulana)
Faz favor de entrar na roda,
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá-se embora.

Melo (1981, p. 238) conta que essa cantiga é uma das rondas mais difundidas em todo o país, com versões que acrescentam outros versos e que “no tempo de sua mãe menina, cantava-se e dançava-se a “ciranda” nos bailes. Remexendo livros novos e velhos, encontramos mais de vinte versões da cantiga, registrada por brasileiros e portugueses”.

De qualquer modo, as canções assim como a brincadeira que as acompanha, apresentam sempre a mesma característica, a roda. Todas as meninas se unem de mãos dadas cantando os versos embalados pelo coro e pela coreografia que torna mais divertida a brincadeira, como comenta Ibiapina (2002, p. 211):

De modo geral, todos de mãos dadas. Todos caminhando, de banda, em marcha lenta, em circunferência. Todos cantando. Naquilo, a gente está tão

cheio de satisfação, que não se lembra, sequer, de outra coisa no mundo. Quanto à cantiga, geralmente se divide em duas partes – uns cantam a estrofe – mestra, outros respondem ao coro (estribilho). Às vezes, o estribilho se divide em duas partes – dialogado. São várias músicas. Cada cantiga tem sua toada e, quase sempre, sua coreografia. Uma beleza de divertimento!

Huizinga (2008, p. 64) destaca que as canções as brincadeiras “são puramente lúdicas, com regras fixas, uma variada repetição de palavras ou frases, perguntas e respostas”.

As cantigas infantis, segundo Cascudo (1984) permanecem em uma fase especial e romântica da infância, a entrada para os oito anos de idade, as quais tem como repertório o amor, e o casamento, que estão presentes na memória, embaladas pela música de ritmo bonito e fácil, que facilita a memorização e por isso se tornam inesquecíveis.

A idade romântica da infância não está presente apenas nas cantigas de roda como podemos observar no relato de Ibiapina (2002, p. 294), quando descreve com saudosismo essa fase de sua vida sadia e feliz, e “hoje daria tudo (cargos, títulos, bagagem literária etc.) por oito anos de idade, uma companha e uma baladeira”.

Fernandes (1978, p.62) confirma que as composições das brincadeiras de roda “tratam de amor, de obrigação, de pais e filhos, de namoro e casamento, de atividades profissionais, de lealdade, do significado do bem e do mal etc”. Assim, através das brincadeiras, herança cultural de seu meio, a criança aprende os conhecimentos de seu povo e passa a assimilar o conteúdo desses processos sociais.

Desse modo, de acordo com o autor “[...] um brinquedo de roda exige todo um suporte estrutural, fornecido pelas ações e atividades das crianças. Há tarefas prescritas a executar. Para realizá-las, segundo os modelos consagrados, as crianças precisam organizar coletivamente o seu comportamento”. (*Ibidem*)

Por esse motivo as brincadeiras e jogos populares são considerados aspectos culturais populares, pois são transmitidos de geração a geração por processos informais, tornados normativos pela tradição oral, e se conservam na memória individual e coletiva de uma sociedade que compartilha de forma espontânea e comum essas mentalidades peculiares próprias, fazendo parte do universo cultural das crianças que desde a mais tenra idade, aprendem a brincar de amarelinha, de roda, pião, dentre outras.

Nas brincadeiras e nos jogos, as crianças aprendem experiências de atuação em sociedade, amadurecendo as suas potencialidades de ajustamento ao meio social. E como afirma Ianni (2008, p. 209) “ao brincar, as crianças se educam e se preparam, literalmente, para a vida”.

Retomando o depoimento da interlocutora Sousa (2013), destacamos em seu discurso um jogo que ela afirmava ser bastante disputado entre as crianças na escola, no pequeno tempo do intervalo, podendo ser conhecido como: Cancão, Amarelinha, Lua ou Quadros. E sobre este jogo ela comenta que:

[...] a gente aproveitava para jogar, brincar, jogar canção, lua [...]era escolha da gente [...] brincar de lua, fazia os quadros pra sair pulando quem vencesse todos os quadros primeiro, é que ganhava a rodada de brincadeira, era brincadeira de lua, quando não era a lua, era o canção, que chamam também amarelinha[...].

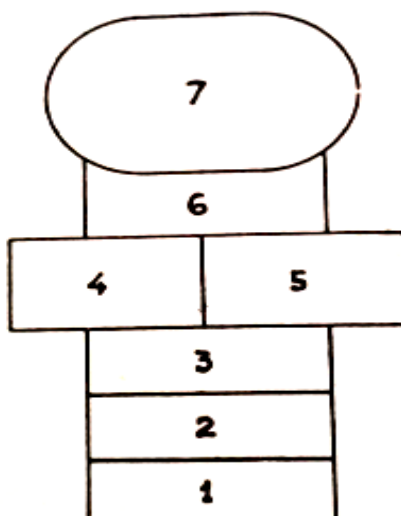
Esse jogo possui varias denominações conforme a região brasileira, bem como em outros países onde é conhecido.

Academia, Cademia ou Avião é o mesmo jogo conhecido em São Paulo pelo nome de Amarelinha; Amarelinha, no Espírito Santo; Avião, em Alagoas; Amarela, noutros estados do sul; Marelle, em França; La Peregrina, em Porto Rico; Luche ou El Cajon, no Chile; Golosa ou Coroza, na Colômbia; Rayuela ou Tejo, na Argentina; Reina Mora, Pata Coja, Infernáculo, Coscojita ou Coxcojilla, na Espanha; Tejo, nas Canárias; Jogo do Homem, Jogo da Mulher, da Macaca, do Diabo, do Homem Morto, do Gargalo, em Portugal. Os gregos, segundo Júlio pólux, chamavam-no Ascolias e os romanos, Jogos do Odre. (MELO,1981, p.156).

Assim, como a denominação, o gráfico do jogo pode variar, dependendo da região brasileira ou país onde se joga, e por isso Melo (1981, p.157-158) afirma que “a universalidade do jogo está, porém, comprovada, com a sua indicação no Brasil, França, Porto Rico, Chile, Colômbia, Espanha, Portugal, Grécia e Roma antigas”.

Mas, para tratar da origem desse jogo, o autor baseia-se nos estudos do antropólogo argentino J.Imbelloni, que constam no livro *Concepto y Praxis Del Folklore como Ciência*, que relata que, a representação do jogo em forma de gráfico, está diretamente relacionada às estruturas dos templos. Embora haja variantes desse jogo, a imagem da página a seguir representa seu aspecto:

Imagem 6 – Academia



Fonte: MELO, 1981, p.156.

Pela imagem, que representa o gráfico que as crianças desenham no chão sobre o qual se realiza o jogo, e a explicação de Melo (1981, p.156) quando comenta que “suas diversas partes se denominam: 1, 2 e 3: Quadros; 4 e 5; Asas; 6, Pescoço; e 7, Lua”, é possível compreender por que a interlocutora menciona as várias denominações, de lua e quadros para o mesmo jogo, que também denomina de canção ou amarelinha.

Embora a cultura portuguesa fosse a que mais exercesse influência sobre os jogos e brincadeiras, pela imposição de sua cultura, ainda assim a cultura indígena e africana deixaram às suas gerações algumas práticas do repertório cultural que ainda mantinham raízes, e assim alguns jogos e brincadeiras foram difundidos em território português.

Destacamos anteriormente que os jogos e brincadeiras, atividades praticadas por adultos e crianças, foi ao longo do tempo sendo destinados especificamente ao público infantil, devido ao sentimento de infância que surgiu ao longo do século XIX.

Nessa perspectiva, destacaremos a seguir como esse sentimento foi sendo concebido na sociedade brasileira, ao analisar os cuidados destinados às crianças assim como os jogos e brincadeiras que faziam parte do seu cotidiano.

1.3 A CRIANÇA NO COTIDIANO SOCIAL BRASILEIRO.

Voltamos a enfatizar, o surgimento da infância que, de acordo com Ariès (1981), foi uma conquista social ocorrida de forma muito lenta ao longo do século XVII. Nas sociedades tradicionais, a infância tinha duração reduzida e logo a criança passava a conviver com os adultos, a vestir-se igual a eles, diferente do que acontece na sociedade atual.

Na quarentena a criança era preparada para o colégio, local onde aprenderia através do processo denominado escolarização, isolada do ambiente familiar, e cuidada por um preceptor. Somente depois de um longo processo, a criança passou a ser insubstituível, e isso começou a ocorrer em meados do século XIX, pelo surgimento do sentimento de que as crianças necessitavam de proteção e cuidados, de um modo especial.

Entretanto, para Kuhlmann Jr. (2010, p. 22) “no século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870”.

Nessa perspectiva, faremos aqui uma breve discussão a respeito do modo como a infância era percebida no Brasil no período entre a colônia e o império, e de que forma os jogos e brincadeiras estavam inseridos no contexto social da época. Concordando com Kuhlmann Jr. (2010, p. 21), ao afirmar que “a visão linear do desenvolvimento histórico, de Ariès, ganha um caráter ainda mais abstrato quando da sua transposição para outros contextos”.

Conforme Freyre (2006, p. 499), no Brasil, por volta do século XIX, as crianças logo cedo passavam a conviver com os adultos, e a aprender alguns de seus hábitos.

Os viajantes que aqui estiveram no século XIX são unânimes em destacar este ridículo da vida brasileira: os meninos, uns homenzinhos à força desde os nove ou dez anos. Obrigados a se comportarem como gente grande: o cabelo frisado à Menino Jesus; o colarinho duro; calça comprida; roupa preta; botinas pretas; o andar grave; os gestos sisudos; um ar tristonho de quem acompanha enterro.

Meninos-diabos eles só eram até os dez anos. Daí era diante tornavam-se rapazes. Seu traje, o de homens feitos. Seus vícios, os de homens.

Apesar disto, não significa que os sinais de desenvolvimento da infância não estiveram presentes no Brasil, pois essa concepção já se fazia presente quando os jesuítas vieram ao Brasil no século XVI, para realizar a catequização dos povos indígenas. (KUHLMANN JR, 2010).

Como destaca Kishimoto (2007, p. 34-35), a percepção de que os meninos com olhar tristonhos e ares de adultos levava os viajantes a entender que o Brasil era um país sem crianças se dava porque “para se assemelhar aos europeus, a família brasileira dos tempos de engenho adotou a vestimenta e os costumes vigentes na França e Inglaterra. Situação essa que se prolongou até o século XIX”. (p. 34-35).

Dentre outros costumes sobre a infância brasileira, as mães de origem indígena preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Assim, estas mães cuidavam para preservar a função simbólica do corpo infantil, que acreditavam ser uma forma de proteção contra o mau-olhado ou bruxarias.

Sobre a alimentação das crianças desse período, “tudo indica que o hábito indígena do aleitamento até tarde tenha incentivado a amamentação na colônia”. No entanto, “não havia diferenças entre a alimentação infantil e a adulta. Desde que começava a mastigar, o pequeno comia de tudo participando das refeições comuns”. (DEL PRIORE, 2013, p.87-89).

Por essa razão, os hábitos de alimentação das crianças pequenas pelas mães de origem africana e portuguesa não se restringia à amamentação, pois se costumava dar alimentação grosseira aos recém-nascidos, apesar de médicos acusarem esses hábitos.

[...] havia desde fins do século XVIII, uma literatura médica que incentivava as mães a criar seus filhos com o leite materno, e afirmava a amamentação como pré-condição para um crescimento saudável. Fundamentados nas teses de filósofos como Rousseau e Bouffon, os chamados *Tratados de educação física dos meninos* foram os precursores das noções mais atuais de puericultura, preconizando a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com higiene infantil. (MAUAD, 2013, p.161).

Contudo, a razão que levava as mães a alimentar deste modo suas crianças é a crença de que fortificando os pequenos logo nos primeiros meses de vida, evitaria mais cedo as doenças e conseqüentemente a morte.

Por isso, como informa Cascudo (1983, p. 237) as mães de origem africana costumavam alimentar seus filhos com “pirão de leite de manhã, farinha seca com açúcar bruto; leite com jerimum ou escaldado de carne ao almoço. O prato de resistência era o feijão, cozido com carne-seca, servindo com bem farinha, machucando à mão”.

No início do século XIX, a mãe que não produzisse leite, mas tivesse posses para contratar uma ama de leite negra, garantia a amamentação de sua criança, caso contrário, o recém-nascido era alimentado com papas.

[...] o bebê recebia papa de farinha de mandioca, leite de gado e açúcar, papa de goma, araruta, banana machucada, creme de arroz e fubá de milho, empurrado a dedo, o indicador em anzol, na boquinha faminta. Dava-se mesmo leite de coco, destemperado na água com açúcar. A preocupação materna era a de “arredondar” a criança; o critério não era alimentá-la, mas dar-lhe de comer! (DEL PRIORE, 2013, p.88).

Ainda segundo a autora, as crianças indígenas recebiam o mesmo tratamento “mamavam e comiam frutas e farinhas mastigadas pelas mães. A criança sertaneja recebia beijos mais finos para facilitar a digestão”. (DEL PRIORE, 2013, p.89-90).

De acordo com Cascudo (1983, p.233), os escravos não faziam essa distinção, entre a alimentação das crianças e adultos, pois “os alimentos eram normalmente cozidos para aproveitar-se o caldo nos pirões e também oferecê-los aos negrinhos engatinhantes ou convalescentes, caldo com tempero mais cuidado, farinha peneirada, coentro e cebola esmagados, fortificante”.

Além dos hábitos de alimentação, o asseio das crianças também era outra prática que interferia no desenvolvimento infantil. As crianças indígenas viviam livres dos cueiros, diferentes da criança europeia, que era bastante agasalhada, para que pudesse ter firmeza em seus membros, também não gostavam de banhos e do ar livre.

Segundo Freyre (2006, p. 210), ao contrário da prática de higiene infantil dos europeus, a do indígena apresentava-se de modo diferente, pois “o menino crescia livre de fraldas, cueiros e panos que lhe dificultassem os movimentos. Mas não implicava essa liberdade em descuido das mães. Por falta de cueiros e fraldas de pano aos bebês dos Tupis nem por isso cresciam eles sujos ou nojentos”.

A cultura europeia trouxe para o Brasil noções rígidas de resguardo e pouco hábito de higiene corporal, a que as outras culturas tiveram que se adaptar, o que levou a morte a muitas crianças, pois tais práticas não eram condizentes com o clima do país.

Como informa Freyre (2006, p. 448), “à higiene infantil indígena ou africana – à maior liberdade da criança dos panos grossos e dos agasalhos pesados – é que se foi acomodando à europeia, através da mediação da escrava índia ou negra. Mas, aos poucos. À custa de muito sacrifício de vida”.

Para as famílias da sociedade brasileira, nesse período, a morte de uma criança era um fato natural. Acreditava-se que os filhos se tornariam anjos de Deus, por isso aceitavam a perda com naturalidade e conformados de que em breve outra criança substituiria seu lugar.

No Brasil, o rompimento das práticas com relação aos cuidados com as crianças levou muito tempo a se consolidar. E isso não significa dizer que o sentimento de infância estivesse ausente, mas que o modo de tratar essa fase específica da vida, merecedora de cuidados especiais, era concebida de outra forma, o que levou a acreditar que o sentimento de infância só veio a se consolidar no Brasil em meados do século XIX, pois é nesse período que as mudanças passam a ocorrer de modo mais intenso.

De acordo com Lopes e Galvão (2010, p. 54), “[...] a história da criança não pode se restringir às estimativas quantificadas de naturalidade e mortalidade. É preciso compreender o significado da infância nas práticas familiares cotidianas”.

Corroborando com a discussão, Kishimoto (2007, p. 31) destaca:

As negras mucamas, ignorantes e pouco higiênicas, muitas delas portadoras de moléstias diversas, com outro tipo de tradição de cuidados com a primeira infância, apenas colaboravam para aumentar ainda mais a mortalidade infantil no país. As práticas médicas pouco adiantadas, antes da segunda metade do século XIX, aproximam a medicina ao curandeirismo.

Para Mauad (2013, p. 158) tal circunstância persistiu durante o século XIX pela “ausência de vacinação regular, o limitado conhecimento de doenças contagiosas e as condições de higiene pouco favoráveis, que deixavam as crianças à mercê de doenças variadas”.

Mas ainda de acordo com a autora, é no século XIX que as mudanças acontecem, e aos poucos:

[...] a criança passa a ser considerada, tanto pela perenização da linhagem quanto pelo reconhecimento de uma certa especialidade dessa etapa da vida. Por tudo isso, ela inspira carinho e cuidados. Desde o momento em que uma mulher se descobre grávida até os sete anos, quando se considera que a criança superou as crises das diferentes doenças, ditas “da infância”, tudo é incerteza e expectativa. (MAUAD, 2013, p. 156).

Mesmo que esse sentimento de infância fosse percebido pela sociedade, antes de sua consolidação, ele não foi igualmente concebido a todas as crianças, assumindo diferentes significados, dependendo das condições de classes da sociedade brasileira que se dividia entre nobres, livres, escravos e indígenas, e é nesse cenário que se define, o que é ser criança em diferentes classes.

E nas classes elitizadas, os brinquedos industrializados já faziam parte do cotidiano das crianças durante o Império. De modo que os filhos de D. Pedro I são agraciados com esses regalos infantis, como demonstra carta que escreveu ao seu filho D. Pedro II durante o exílio, informando o envio de alguns brinquedos que esperava que lhe agradassem, e estes eram “três balloens, uma caixa de soldados, uma espingarda, um talabarte, uma espada, uma lanterna

mágica, uma pistolla, uma carroça, uma corda para saltar e um trem de cozinha”. (CARTAS, Correspondência entre Dom Pedro I e Dom Pedro II²² *apud* MAUAD, 2013, p.145).

Uma demonstração da importância dada aos brinquedos é evidenciada na imagem da página a seguir que exhibe D. Pedro II ao lado de um dos seus brinquedos, um tambor de fabricação industrial produzido com o brasão da família real.

Imagem 7 – D. Pedro II menino



Fonte: MAUAD, 2013, p.173.

Suas filhas, no entanto, escreviam recados de Petrópolis para que a mãe pudesse lhes enviar brinquedos e assim pediam: “Mamãe faça o favor de me trazer quatro bonecas pequeninhas de porcelana [...] nuas para que eu possa as vestir ao meu gosto [...] Mamãe me traga papelão para fazer uma casa de bonecas”. (LACOMBE²³, 1989 *apud* MAUAD, 2013, p.146). As bonecas de pano e porcelana eram os mimos das meninas, que não dispensavam, como demonstra a imagem da página seguinte.

²² Cartas. Correspondência entre Dom Pedro I e Dom Pedro II, Arquivo Histórico do Museu Imperial, IPOB 22.2.831 Pl.B.C1-8.

²³ Lourenço Luiz Lacombe. **Isabel, a princesa redentora (biografia baseada em documentos inéditos)**. Petrópolis: Instituto Histórico de Petrópolis, 1989, p. 44.

Imagem 8 – Menina com boneca



Fonte: MAUAD, 2013, p.153.

Das crianças era exigida submissão a normas de conduta, carregada de responsabilidades que lhes privavam dos movimentos. Por isso, os momentos de brincar eram a recompensa, que lhes proporcionavam liberdade nos momentos de descontração.

A comercialização de brinquedos no período oitocentista já dava seus primeiros passos, pois aos poucos a criança surgia como consumidor. De acordo com Mauad (2013), a Corte em 1845 contava com 12 lojas de brinquedos, e sua mais famosa loja se chamava “Ao Paraíso das Crianças”. Embora a denominação, os produtos em grande parte na loja não se destinavam ao público infantil, pois dentre os brinquedos também eram vendidos objetos de fantasia, perfumes, charutos e fumos.

Apesar de os brinquedos acima mencionados se referirem às crianças da elite, as crianças de outras classes sociais brasileiras também brincavam, embora não fossem do mesmo modo e nem com os mesmos brinquedos. Isso quer dizer que a forma de brincar das crianças dependia da classe social em que estavam inseridas. Embora, não seja somente esse o fator de tal interferência, pois aqui também se insere o cultural.

O estudo realizado por Freyre (2004) em seu ensaio *Ordem e Progresso*, com o enfoque temporal do Império à República, destaca mais de 300 autobiografias coletadas por

peessoas de vários contextos sociais, desde barões do Império a antigos escravos. O autor enfatiza a história de vida dessas pessoas levando em conta vários aspectos: formação escolar, atividade profissional, vida afetiva, manifestação política, artística e intelectual. Alguns dos pesquisados destacam em suas histórias de vida a prática dos jogos e brincadeiras na infância. Tomando como base esse estudo, destacaremos a seguir os sujeitos que descreveram sobre seus jogos e brincadeiras e como realizavam essas atividades enquanto crianças.

José Ferreira de Novaes nasceu no interior da Província da Paraíba em 1871. Formado em direito pela Faculdade do Recife, tornou-se magistrado. Em seu depoimento destaca:

“Nas escolas daquele tempo não havia brinquedos, nem jogos [...]”. “A meninada do meu tempo gostava do pião, da carrapeta, do empinar da coruja, do gingomastro, da manja, do esconder e outros brinquedos. As camaradagens se faziam entre os alunos da escola e os meninos da vizinhança”. (FREYRE, 2004, p. 122).

Antônio Rocha Barreto nasceu no interior da Província da Paraíba em 1882. Coursou o primário e tornou-se funcionário público. Relata que em sua infância:

“Fora da escola, na rua, brincava de soldado com os meus colegas, todos mais velhos do que eu. [...] No sítio, eu levava uma vida solta, quase selvagem, armando arapuça, atirando de besta, caçando ninhos e tomando banho num poço que ficava a pouca distância de minha casa”. (*Idem*, p. 131).

José Luso Torres nasceu no interior da Província do Maranhão em 1879. Coursou primário e secundário. Estudou na Escola Militar da Praia Vermelha no Rio de Janeiro. Tornou-se engenheiro. Em seu depoimento revela que “a barroca (com castanha de caju) e o papagaio (ainda não havia o futebol em São Luís) – eram os principais [brinquedos de menino]”. (*Idem*, p. 136).

Hermínio de Holanda Trevas nasceu no interior do Estado de Pernambuco em 1893. Coursou primário, e no Ginásio Pernambucano, o secundário. Tornou-se jornalista. E sobre o seu jogo predileto narra:

[...] era a ‘academia. Seis quadros ligados um ao outro e riscados a carvão na calçada do estabelecimento; todos numerados de 1 a 6. Uma pequena pedra, para passar de um quadro a outro até vencer todos os 6; mas tinham de ser vencidos jogados com um dos pés, enquanto o outro ficava suspenso. Neste jogo não sei quantos pares de sapato tive de estragar, e o meu pai queixava-se sempre que era o que eu mais gastava no estudo, mas não sabia explicar a

razão. Só muito tempo depois ele veio a saber a razão de os meus pés gastarem tantas botinas. [...] Os meus brinquedos de infância eram os piões e papagaios; logo que chegava da escola, e com que alegria, empinava os meus camelos, arraias e índios; estes últimos subiam sem rabo, classificação que dávamos a uma grande tira de pano velho colocada na extremidade inferior do papagaio para estabelecer o equilíbrio e poder subir. (*Idem*, p. 137).

Antônia Lins Vieira de Melo nasceu em São Sebastião, Província de São Paulo, em 1879. Coursou primário e aperfeiçoamento. Tornou-se doméstica. Sua narrativa expõe sobre o regime escolar ao destacar que no recreio escolar:

Brincava-se muito pouco ou mesmo nada. Não se podia fazer muito movimento, correr muito, saltar muito, nem gritar em excesso, falava-se em voz baixa e quase não se saía de um lugar para outro às carreiras sem merecer a censura da vigilância. [...] Não havia jogo de qualquer espécie, mesmo porque o tempo era muito escasso, mal começava o recreio e logo ia terminando o sinal da sirene de som fino. E por força do hábito, nem tínhamos necessidade dele, quase não sentíamos sofreguidão por que chegasse a sua hora. (*Idem*, p. 138-139).

E sobre a vivência na infância ressalta:

“Fora da escola o regime sem dúvida que era melhor. Vivia-se a correr e a saltar livremente, andando a cavalo, tomando banho nos rios, visitando os ‘moradores’ em suas casas. À noite se ouviam histórias contadas pelas negras velhas, dando cafuné, fumando os seus cachimbos, até que se adormecia sem se sentir. Antes de ir para a cama não se dispensava essa companhia amável. [...] Logo no começo da noite (e se era de luar, então se fazia uma roda enorme com os outros meninos e meninas que vinham de fora, brincava-se no terreiro da casa-grande e no terraço à direita) nós nos reuníamos em grupos para o brinquedo de manjim-manjão-carocinho-de-feijão e, quando não era isso, vinha a ciranda numa roda larga e cheia de gente pequena. Dentro de casa se fazia o jogo de prendas. Durante o dia a brincadeira se restringia à convivência com as bonecas de pano, cera e louça”. (*Idem*, p. 139).

No depoimento dos sujeitos destacados acima, é perceptível que, apesar do rigor exercido nos colégios, e por isso a ausência de jogos e brincadeiras, possuíam ampla liberdade fora do ambiente escolar, na rua, ao lembrar essas vivências, destacam o entusiasmo que sentiam ao desenvolvê-los com os seus amigos.

Em outra perspectiva, levando em conta as contribuições deixadas pela cultura negra à infância brasileira, é de destaque as canções de berço e as histórias de sua terra, contadas pelas velhas negras e amas de leite que conseguiram introduzir e modificar parte do repertório

português, misturadas também às de tradição indígena. A esse respeito Freyre (2006, p. 414) comenta:

Por intermédio dessas negras velhas e das amas de menino, histórias africanas, principalmente de bichos – bichos confraternizando com pessoas, falando como gente, casando-se, banquetecendo-se – acrescentaram-se às portuguesas, de Trancoso, cantadas aos netinhos pelos avós coloniais – quase todas histórias de madrastas, de príncipes, gigantes, princesas, pequenos polegares, mouras-encantadas, mouras-tortas.

A cultura indígena também deixou um vasto legado aos brinquedos brasileiros, pois o gosto por jogos e brinquedos infantis que representam animais foi adquirido dessa cultura que mais tarde foi reforçado pela cultura africana.

Freyre (2006, p. 204) ressalta que “entre algumas tribos as mães faziam para os filhos brinquedos de barro não cozido representando figuras de animais e de gente [...]”. E essa cultura é tão presente entre nós que um dos jogos mais populares no Brasil foi denominado de jogo do bicho.

Mesmo que a cultura do animismo, presente nas bonecas indígenas, tenha se tornado marcante, não se fortaleceu na cultura brasileira, pois

[...] a boneca dominante tornou-se a de pano, de origem africana. Mas o gosto da criança pelos brinquedos de figuras de animais é ainda traço característico da cultura brasileira, embora vá desaparecendo com a estandardização dessa indústria pelos padrões americano e alemão: brinquedos mecânicos. (FREYRE, 2006, p. 205).

O autor ainda destaca que a cultura lúdica indígena no Brasil, tenha provavelmente sido disseminada nos pátios dos colégios de padres durante o período colonial, local de encontro entre a cultura dos meninos indígenas com os meninos do reino, ocorrendo o intercâmbio de brinquedos, e assim comenta:

O bodoque²⁴ de caçar passarinho, dos meninos índios, o papagaio de papel, dos portugueses, a bola de borracha, as danças etc., terão aí se encontrado, misturando-se. A carrapeta – forma brasileira de pião – deve ter resultado desse intercâmbio infantil. Também a gaita de canudo de mamão e talvez certos brinquedos com quenga de coco e castanha de caju. (FREYRE, 2006, p. 224).

²⁴ Era a primeira arma manejada pelas mãos infantis, dando as alegrias instintivas e bárbaras de abater caça, pequenos roedores, aves, grandes borboletas, lagartixas e calangos. Cedeu ultimamente na concorrência de predadora da funda, baladeira atiradeira, seta, estilingue, porque o bodoque exige maior tempo para sua fabricação e é indústria de artesanato, jamais industrializada em série e oferecida à venda nos armazéns. CASCUDO, Luis da Câmara. **Superstições no Brasil**. Ed. Itatiaia: São Paulo, 1985, p.197.

O bodoque considerado brinquedo de origem indígena, é uma espécie de atiradeira, que foi por muito tempo usado na caça de aves, mas aos poucos foi dando lugar para outra atiradeira denominada de estilingue ou baladeira, como é comumente conhecida. Em seus aspectos, o bodoque se diferencia da baladeira porque:

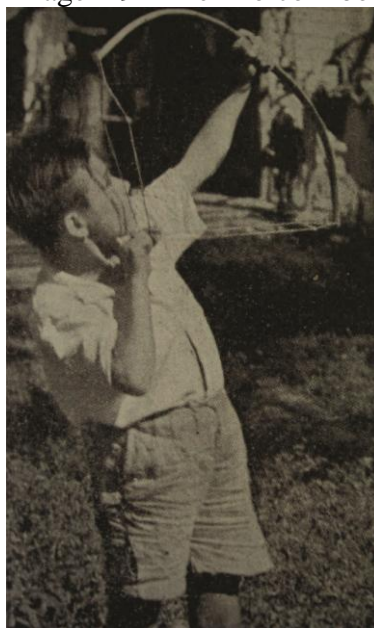
É construído com duas cordas separadas por duas pecinhas de madeira. No meio as cordas são unidas por uma espécie de malha, onde se coloca uma bola de barro ou uma pequena pedra redonda. A corda e o projétil são retesados para trás pelo polegar e o indicador da mão direita, soltando-se, abruptamente para arremessar o projétil. (ALTMAN, 2013, p. 236).

No caso da baladeira, podemos observar que:

Esse brinquedo é composto de três partes: o gancho ou forquilha (cabo), o elástico e a malha. Tem forma de um “Y” e é construído com madeira de laranjeira, goiabeira ou jabuticabeira. Nas extremidades superiores amarram-se duas tiras de borracha ou elástico. As outras pontas das tiras ficam amarradas em um pedaço de couro formando a funda, a malha, onde se coloca o projétil (mamona verde, pedrinhas), que é atirado no alvo com o impulso da borracha distendida. (BERNARDES, 2006, p. 544).

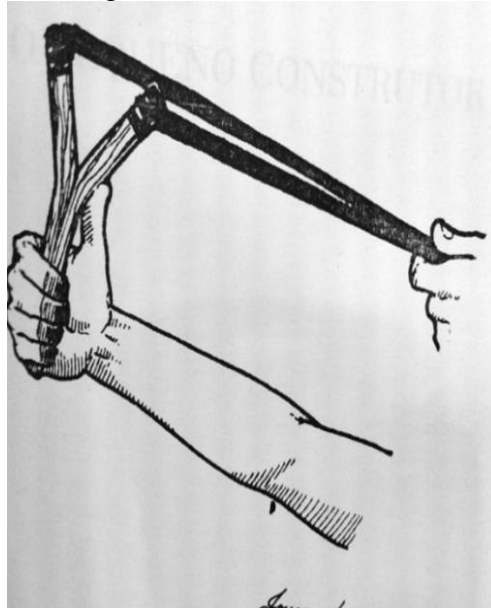
Nas duas imagens a seguir é possível perceber as distinções dessas armas de brinquedo, acima descritas:

Imagem 9 – Menino com bodoque



Fonte: BERNARDES 2006, p. 543.

Imagem 10 – Baladeira



Fonte: COSTA, 1999, p.73.

Nas escolas jesuítas, além da preocupação pedagógica em formar na criança um indivíduo responsável, os jogos e as brincadeiras eram utilizados com o intuito de estreitar os laços de afeto entre as crianças.

Del Priore (2013, p. 98) destaca outras brincadeiras comuns permitidas para essa finalidade:

Brincava-se, também, com miniatura de arco e flecha ou instrumentos para a pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bunda-canastra, o jogo do peia-queimada, além de ritmos, cantos, mímicas feitos de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre mas repetidora de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica.”

Podemos ressaltar nos brinquedos brasileiros a presença da cultura indígena como: atirar com arco e flecha, a peteca de milho e as bonecas feitas de barro são alguns dos brinquedos indígenas de que temos registro.

Segundo Cascudo (1972, p. 51), o brinquedo dos meninos e meninas indígenas se confunde com a realização das atividades do cotidiano das aldeias, pois as crianças se divertem ajudando os pais nestas tarefas e “trabalhar na cozinha ou na roça indígena, ao lado das mulheres adultas e das cunhãs formadas, seria uma alegria sempre nova para as pequenas, fazendo de conta que eram úteis e até indispensáveis”.

Há aldeias²⁵ em que a presença de brinquedos como a boneca feita de barro e de argila como divertimento de meninas mais crescidas, e outras de palha, no tamanho de um palmo, quando dependurados no alto de um pau, anunciavam a proximidade das festas na aldeia. (CASCUDO, 1972).

A imagem a seguir mostra uma boneca de palha com características semelhantes à descrita acima que, segundo Benjamin (2002, p.130), apresenta “cerca de 15 cm de altura. É confeccionada no verão, durante a colheita nos campos, e depois guardada seca. Provavelmente evoca um arcaico fetiche de colheita”.

Imagem 11 - Boneca de palha



Fonte: BENJAMIN, 2002, p.130.

A bola feita de borracha maciça e de palha de milho e o pião feito de amendoins (Arachis) verdes, não era um dos maiores divertimentos dos meninos e meninas indígenas. Segundo Cascudo (1972, p. 51), sua melhor diversão “era imitar gente grande, caçando, pescando, carregando coisas, flechando visagens, dando carreiras, lutando com os colegas. Não seria para êle a boneca de argila ou a bola de palha de milho conglobada”.

Sobre a bola de borracha, Freyre (2006, p. 206) afirma ser uma das contribuições mais positivas deixadas pelas crianças indígenas à Europa para seus jogos infantis e esportes. A bola dos meninos ameríndios fabricada para ser “usada em um jogo de cabeçada. Este jogo

²⁵ Câmara Cascudo baseia-se nos estudos de Karl von del Stein, que realizou pesquisas em aldeias próximas às margens do Kulisehu, e entre os Auetö. CASCUDO, Luis da Câmara. **Seleta**. Editora José Olympio, INL, Rio de Janeiro, 1972, p. 51.

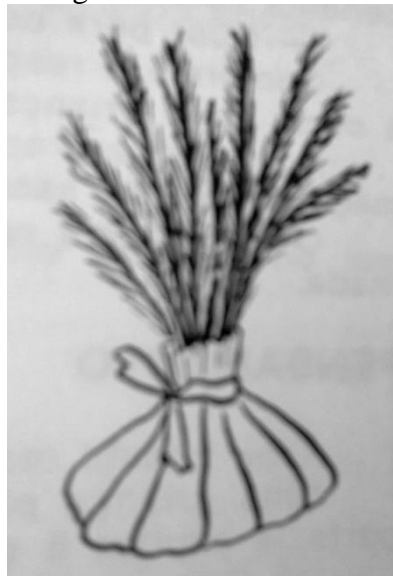
brincavam-no os índios com uma bola provavelmente revestida de caucho que, aos primeiros europeus parece de um pau muito leve; rebatiam-na com as costas, às vezes deixando-se de borco para fazê-lo”.

A peteca, de acordo com Cascudo (1972), devemos ao indígena, embora saiba da origem e dos usos variados da *pila* dos gregos e romanos, e a *péla* que os portugueses trouxeram para o Brasil. O autor, no entanto, se refere na afirmação à denominação e à forma genérica de sua fabricação

[...] com palha de milho, redonda, achatada, bem justa à palma da mão, para ser atirada às palmadas repetidas para o alto, sem cair, jogo individual, perdendo aquele que a deixa tocar o chão”. [...] Vêzes, quando se joga em grupo, depois de certo número, no mínimo dez vezes, de batidas, endereça-se uma para o companheiro mais próximo ou outro qualquer”. (CASCUDO, 1972, p.53-54).

Esse brinquedo é enfeitado com penas coloridas, embora algumas de suas peças mais antigas tivessem a decoração da própria palha. Dentre as características, a imagem a seguir ilustra a sua aparência:

Imagem 12 - Peteca de milho



Fonte: RODRIGUES, 1984, p. 245.

Kishmoto (1997, p. 16-17) afirma que “atirar com arco e flecha hoje pode ser um jogo para crianças, mas ao contrário, para a comunidade indígena, aprendem que este “não-jogo”, é uma preparação para a caça necessária à subsistência de seu grupo”. Contudo Huizinga (2008, p. 53) afirma que “mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das

necessidades vitais, como por exemplo, a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica”.

Por essa razão, para Kishimoto (2007, p. 72) o significado do jogo difere entre as culturas, e sua concepção não pode ser realizada “de modo simplista, como mera ação de nomear [...]. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas”. E acrescenta:

Misturados com os adultos, participando de tudo na tribo, pequenos curumins não se distinguem por comportamentos particulares como o brincar. Adultos e crianças dançam, cantam, imitam, cultivam suas atividades e trabalham para sua subsistência. Mesmo os comportamentos descritos como jogos infantis não pertencem ao reduto infantil. Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. Não se pode falar em jogos típicos de crianças indígenas. Existem jogos dos indígenas e o significado de jogo é distinto de outras culturas, nas quais a criança destaca-se do mundo adulto. (*Ibidem*).

Diante disso, as crianças indígenas tinham a seu favor a liberdade, podiam gozar de seu habitat natural e de suas brincadeiras, que estavam muito mais ligadas ao cotidiano que aos brinquedos. Ao contrário das crianças de origem africana que, por serem escravas eram reprimidas dessas atividades, mas, apesar disto, contornavam essas proibições.

Tal não era o ambiente para o pequeno escravo das fazendas, engenhos de açúcar, cidades e vilas, fiscalizando vigiando, olhado como peça, bicho solto mas em propriedade alheia, cuidada com olhos ciumentos e castigadores para qualquer apropriação indébita. **Por isso o negrinho teria sido o maior e melhor vadio, inventor de brincadeiras que não atingisse o domínio público e, se o fizesse de modo prudente e com a desculpa de acompanhar o senhor- môço, responsável pela sugestão, apresentava as desculpas naturais da coação legítima. Não podendo criar o seu mundo na atividade, como o curumin ameríndio, o pretinho tornou-se colaborador, insinuando, excitando com as lábias irresistíveis da tentação.** (CASCUDO, 1972, p. 52-53, grifo nosso).

Apesar de não poder expressar com maior liberdade suas brincadeiras, os meninos de origem africana teriam por isso sido os mais criativos inventores das brincadeiras que tinham com os meninos brancos, incentivavam e sugeriam novas aventuras. Usavam desse artifício para não se responsabilizarem e fugirem das penalidades.

Nesse sentido, Kishimoto (2007, p. 47) confirma que, apesar do mandonismo nas brincadeiras, “[...] em situações livres, fora do controle das sinhás e negras, as crianças passavam a ter outro critério: era a habilidade no jogo que se determinava o poder. [...] na

caça ao passarinho, nos jogos de piões e bodoques, eram os moleques que pareciam ter o poder”.

Conforme Cascudo (1985, p. 199), a espingarda de talo de bananeira é o brinquedo popular no Brasil que se tem conhecimento em fontes africanas. Seu avô materno, nascido em 1825, brincava. Brinquedo favorito nas brincadeiras de guerra que, para sua confecção

cortam uma série de incisões no talo da bananeira, deixando os fragmentos presos por uma parte. Levantam todos esses pedaços, seguros pela base, e passam rapidamente a mão ao longo da haste, fazendo-os cair. Caem com um ruído seco e tanto mais unísono quanto mais veloz é o golpe que os tombou quase ao mesmo instante.

De acordo com Scarano (2013, p. 111), embora a pouca liberdade das crianças de origem africana nas brincadeiras, elas não eram rejeitadas nesta atividade pelas crianças da elite. Ao contrário, eram acolhidas enquanto pequenas por parte das senhoras brancas da casa-grande e tratados como pequenos brinquedos. Somente depois de completados os sete anos de idade é que passavam a exercer pequenos trabalhos no âmbito familiar.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos.

No entanto, depois de crescidos, nas brincadeiras havia uma relação de submissão dos meninos negros aos brancos, uma vez que era dado ao menino branco um escravo de mesmo sexo e idade para que pudesse realizar seus caprichos de menino, servindo de objeto para suas brincadeiras, que se fossem rejeitadas recebiam ameaças de castigo e por vezes punições. (KISHIMOTO, 2007).

Sobre isso Freyre (2006, p.113) relata que “através da submissão do moleque, seu companheiro de brinquedos é expressivamente chamado leva-pancadas [...]”, eram determinadas as vontades dos meninos de engenhos que deveriam ser respeitadas.

Mas, em outras brincadeiras, os moleques das fazendas agiam com mais habilidade, causando nos meninos de engenho admiração.

Eles nos dirigiam, **mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras**, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. **Tudo eles sabiam fazer melhor do que a**

gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam deste poderio, da fascinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os piões pelos gêneros que roubávamos da despensa. (REGO, 1980, p. 42, grifo nosso).

Uma situação semelhante à descrita por José Lins do Rego, encontramos na obra de Gilberto Amado, *História de Minha Infância*, em que o autor faz a autobiografia de sua infância e relata dentre outros acontecimentos, fatos relacionados à Escola de Sá Limpa. Nesta escola havia meninos de seis a dez anos de idade, embora houvesse também alguns de dezoito, caso de João Balaio que, embora em idade avançada, quase nada soubesse dos estudos, mas tinha habilidades extraordinárias com o pião, como descreve o autor:

Os meninos, todos, decoravam a tabuada cantando: “Dois mais dois, quatro! Três *veis* seis, dezoito!” João Balaio fazia isto olhando para o teto e alisando a perna com a mão espalmada. Durante o ano que estivera na escola, não aprendera a tabuada sequer; era-lhe impossível somar números simples; do primeiro livro de leitura não passou. Era incapaz de soletrar. Mas por que gostava eu dele? Porque jamais vi enrolar pião assim. A fieira na sua mão aderiu ao corpo cônico do objeto como se lhe fosse inerente, como se saísse dele e fossem filamentos da madeira em vez de se ajustarem de fora. (AMADO, 1999, p.58).

Mesmo carecendo de percepção aos estudos, a esses meninos, não lhes faltavam habilidades para os brinquedos, causando admiração daqueles que sabiam ler, escrever, contar, mas não possuíam tais destrezas nas brincadeiras.

Freyre (2006) destaca que a melhor brincadeira do menino de engenho era montar em carneiro e, caso não os tivessem usavam os meninos escravos, que se tornavam os animais de montaria para que pudessem brincar.

Nessas brincadeiras, que representavam os transportes da época, os meninos negros eram submetidos a severos tratamentos desumanos, como afirma Freyre (2006, p. 419) “maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro; de pó de serra e de pano como os judas de sábado de aleluia e não de carne como os meninos brancos”.

A esse respeito, (GÓES E FLORENTINO, 2013, p. 186) afirmam que “houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas” [...] Pelo visto, ao menos aos olhos das pessoas livres, servir-se de besta para o pequeno futuro dono não era ainda “atividade, apenas brincadeira”.

Do mesmo modo, havia também um caráter de superioridade nas brincadeiras das meninas, exercendo nestas o papel da sinhazinha e da mucama, estabelecendo uma distância para as meninas negras, do que elas não poderiam vir a ser, mesmo que por brincadeira. As meninas brancas brincavam com suas bonecas de mãe e filha.

A boneca neste faz-de-conta se apresentava como uma criança com necessidades vitais de alimentação, vestuário, festas, doenças, tratamento, viagens, visitas, passar-o-dia, etc. Eram temas das brincadeiras em que a sinhazinha e sua filha, a boneca, ditavam as ordens que deveriam ser cumpridas pelas mucamas, criadas, amas, serviçais e rezadeiras, papéis exclusivamente reservados às meninas negras, que viviam o papel servil antecipadamente. (CASCUDO, 1985).

Assim, desde cedo, as crianças aprendiam que as relações sociais estabelecidas pelo sistema escravocrata interferiam no seu modo de brincar, compreendendo e incorporando as funções de mando e subserviência a ser exercidas também no cotidiano.

Nas cidades, em alguns jogos e brincadeiras, são retratadas as mesmas tendências acrecentes sadistas dos meninos de engenho.

Mesmo no jogo do pião e no brinquedo de empinar papagaio, achou jeito de exprimir o sadismo do menino das casas-grandes e dos sobrados do tempo da escravidão, através das práticas, de uma aguda crueldade infantil, e ainda hoje corrente no Norte, “de lascar-se o pião” ou de “comer-se o papagaio” do outro; papagaio alheio é destruído por meio da lasca, isto é, lâmina de vidro ou caco de garrafa, oculto nas tiras de pano de rabo. (FREYRE, 2006, p. 452).

No jogo do beliscão também estava presente o sadismo, que tinha como pano de fundo a representação de práticas punitivas do sistema escravocrata. Este jogo, muito popular entre as crianças brasileiras nos séculos XVIII e XIX, é considerado como um jogo besta por Freyre (2006, p. 452) que era acompanhado dos seguintes versos:

Uma, duas, angolinhas
 Finca o pé na pampolinha
 O rapaz que jogo faz?
 Faz o jogo do capão.
 Ó capão, semicapão,
 Veja bem que vinte são
 E recolha o seu pezinho
 Na conchinha de uma mão
 Que lá vai um beliscão ...

Os versos eram usados como estratégia de escolha da criança a ser beliscada, pois sofreria a ação aquela que fosse atingida quando cantassem a última frase “lá vai um beliscão”. No entanto, os meninos criados tinham medo e davam beliscões mais brandos, enquanto que os meninos brancos davam beliscões fortes e dolorosos. Nesse caso, outro questionamento nos inquieta: Será que não existia alguma resistência mesmo nessas condições?

Supomos que a revida ocorresse quando Freyre (2006, p. 452) destaca que aquele que fosse atingido pela frase por último na roda, era aguardado por maior sofrimento pelas crianças que agarravam e batiam com ele no chão, ao falarem em coro forte os versos:

É de rim-fon-fon
 É de rim-fon-fon
 Pé de pilão
 Carne-seca com feijão.

Caso, um dos meninos brancos fosse atingido por último não poderia livrar-se da revanche, pois todos estariam revidando ao mesmo tempo, e assim os meninos negros aproveitariam para se vingarem.

A mesma intenção vingativa estava presente em outro jogo também de belisco, e sobre este o mesmo autor relata:

Em outro jogo, o de “belisco de pintainho que anda pela barra de vinte e cinco”, manifestavam-se iguais tendências: começava com beliscões para terminar em bolos nas mãos do moleque safado. E no jogo de peia-queimada é bem possível que muitas vezes a peia servisse de imitação do tira-mandinga-de-negro do feitor nas costas do escravo fugido; como o galho de goiabeira fez tantas vezes o papel de chicote no brinquedo de carro de cavalo. (FREYRE, 2006, p. 453).

A crueldade cometida pelos senhores de engenho aos escravos estava representada nos jogos e brincadeiras dos meninos das fazendas, como forma de reafirmação do poderio de uma raça sobre a outra, presente no espaço lúdico, prática aprendida desde cedo pelas crianças das fazendas, mecanismo de opressão, consentida e estimulada pelos pais.

Ibiapina (2002, p. 279) apresenta um jogo de belisco, muito conhecido no Piauí, com as mesmas práticas sadistas destacadas anteriormente. Este jogo que se chama de “Bico, Bico, Bico...de” e ocorre da seguinte maneira:

(Todos sentados ao chão, em círculo. Mãos espalmadas ao solo. Um dizendo).

- Bico, bico, bi,...i...co

de coruja

Bico, bico, bi,...i...co

de marreca

Bico, bico, bi,...i...co

de cavalo

(Quando bico de animal que não tem bico, todos suspendem imediatamente as mãos do chão. Aquele que não as suspender, vai para a berlinda, detrás da casa, debaixo de vaías: fujão, Fujão!!Fujão!!! Terminando, voltam todos. O que não foi para a berlinda, vai puxar a brincadeira, após todos cantarem, pegando na orelha um do outro).

Lagarta pintada,

quem foi te pintou?

Foi a velha cachimbeira

que por aqui passou.

No tempo da areia,

fazia poeira;

puxa, lagarta!

por esta *oreia*.

Para Cascudo (1968, p. 135), a orelha possui um vasto documentário popular, por ser a parte do corpo por onde entra o conhecimento, “era o pavilhão auricular dedicado a Mnemosine, a Deusa da Memória. Daí o uso de puxar orelha aos estudos para que decorassem ou não esquecessem o que aprendiam”. Outro costume era dos romanos “levar as testemunhas pela orelha ao tribunal, para que prestassem depoimentos”.

Outro jogo piauiense com as mesmas características de puxar pela orelha, com o nome de Lacuxia, é apresentado por Oliveira (1999, p. 89):

Corre, corre lacuxia

Quer de noite

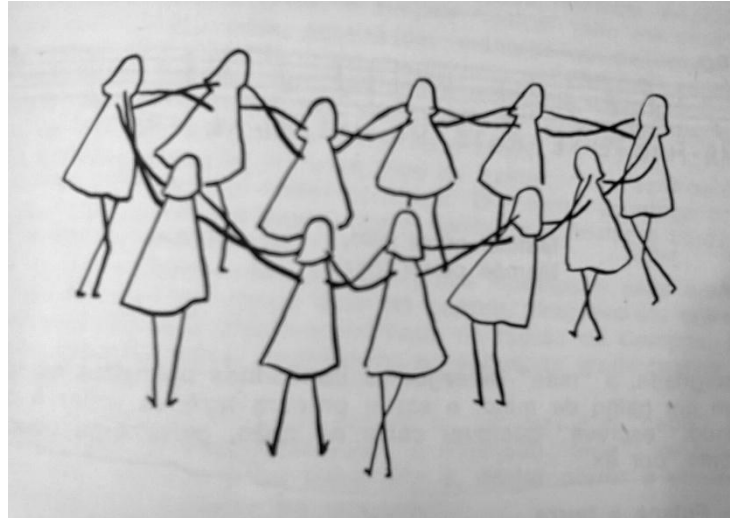
Quer de dia

Quer no pinto “da meio-dia”.

Um dos meninos vai cantando com um chicote na mão, em torno do grupo sentado no chão, em forma de círculo. Cada um deve ficar atento, porque se o chicote foi colocado atrás de si e ele não notou, recebe uma pequena surra, enquanto tem que contornar toda a roda e sentar-se no mesmo lugar.

Rodrigues (1984) conta que nesta brincadeira, cuja variação se assemelha à descrita, cada menina entrelaça seus braços de modo que possa puxar na orelha das que estão ao seu lado recebendo assim cada uma fortes puxões de orelha, como demonstra a imagem da página seguinte.

Imagem 13 - Puxa lagarta



Fonte: RODRIGUES, 1984, p. 255.

Apesar dos sadismos dessas brincadeiras, algumas se tornaram bastante comuns entre os meninos, que apreciavam como um divertimento que causava satisfação, apesar de machucados, as brincadeiras se tornavam mais desafiadoras e os meninos mais eufóricos, como descreve Amado (1999, p. 59-60) em uma de suas brincadeiras de infância denominada de Capuco:

Capuco é a espingarda de milho depois de tirados os caroços. Os meninos iam buscá-lo nos quintais, no monturo, no chiqueiro, arrancando-o dos dentes e da lama dos porcos. A briga de capucos era como jogar pião, empinar papagaio, botar sal e pimenta em cima de sapo, dos maiores divertimentos da criançada. Toda uma cerimônia rodeia o encontro de dois jogadores de capucos; medem-se o tamanho e grossura; discutem-se as condições do encontro, quantas vezes um capuco deve bater no outro, se até quebrar ou se até um certo número de pancadas. O exame da peça é minucioso, pois a fraude abunda. Raro o capuco que não tenha espetado no miolo um fio de ferro, um arame fino. Tudo é examinado rigorosamente. As cabeças se inclinam sobre essas armas de batalha, essas espadas de gramínea que vão se cruzar; conflitos, dedos machucados; sangue aparecia, mães acorriam alarmadas, grossos cocorotes, puxavantes de orelha. “Menino, eu já disse que não quero você de capuco na mão!”. (p. 59-60).

O jogo do Capuco, mesmo exercido com certa violência, era regido por regras que estabeleciam as condições que conduziriam cada jogador e a sua peça, que era examinada para que não houvesse fraudes. Neste caso, os meninos tinham consciência da ação praticada e mesmo saindo feridos desses torneios, contra a vontade das mães, não deixavam a prática do jogo, para contar vitória a amigos.

Reiteramos que o jogo e a brincadeira são a ação que envolve o prazer, a liberdade, o entusiasmo, mesmo em brincadeiras violentas e desumanas, que envolvem regras, a ação lúdica está presente e a cultura é retratada com seus valores e significados.

Destacamos anteriormente a concepção de infância no contexto social brasileiro. Agora de modo específico, com lente de aumento, destacaremos como a infância foi concebida na segunda metade do século XX, período que compreende o recorte temporal desta pesquisa, para entendermos qual o lugar de destaque da criança nessa época e posteriormente analisar nesse contexto seus jogos e brincadeiras.

2 PANORAMA DA INFÂNCIA NO PIAUÍ

*“[...] Cristo devia vir nascer outra vez no Piauí,
para proteger as crianças piauienses”.*
Jornal O Dia, 1960.

Algumas considerações a respeito da concepção sobre a infância são descritas neste capítulo, e a construção dessa narrativa se faz baseada em noticiários da época presentes nos jornais O Dia, Diário Oficial, Resistência, bem como o modo de brincar e jogar das crianças em autores como Falci (1991) e Costa Filho (2006), com a tentativa de caracterizar a vivência desses aspectos no contexto social piauiense.

2.1 OS CUIDADOS COM A CRIANÇA: políticas assistencialistas no combate à mortalidade infantil

Na década de 1930, a ênfase dada à criança sobressaía com relação à preocupação com a sua saúde, higiene e alimentação, como os principais fatores de combate à mortalidade infantil. E esse cuidado é ressaltado em 1933, através do Estatuto da Conferência de Genebra que institui a Declaração dos Direitos da Criança²⁶, pois são tomados como base os princípios que regem essa declaração para os cuidados com a criança.

A ausência de cuidado às crianças é destaque em grande parte dos discursos veiculados em jornais da época que atribuem às mães o papel de zelar por seus filhos para a melhoria dessas condições.

A matéria publicada pelo Diário Oficial em 1937 discute sobre a higiene e as doenças da infância e afirma que “as mães devem instruir-se nos preceitos ditados pela higiene e pela puericultura²⁷. No dia em que, pelo menos a maioria das mães tiver

²⁶ A “Declaração dos Direitos da Criança” – que consagra os seguintes princípios: I – A criança deve ser colocada em condições de realizar normalmente o seu desenvolvimento físico e espiritual. II – A criança com fome deve ser alimentada; A criança enferma, deve ser assistida; A criança atrasada em sua educação, deve ser estimulada a prosseguí-la; A criança desviada do bom caminho, deve ser conduzida a êle; o órfão e o abandonado, devem ser recolhidos e socorridos. III- A criança deve ser a primeira a receber os socorros em toda a ocasião de calamidade pública. IV- A criança deve ser educada, inculcando-se-lhe o sentimento do dever, que lhe assiste de colocar as suas melhores qualidades ao serviço de seus irmãos. Aí estão condensados todos os direitos da criança, assim com as obrigações da família e da sociedade. INSTALAÇÃO da Casa da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 128, p. 2, 19 de out. de 1943.

²⁷ Entre 1910 e 1930, a puericultura se institucionaliza, incorporada às leis, às propostas de saúde pública e prática pediátrica. No período, sob influência norte-americana, a educação em saúde ganha mais força, passando a ser realizada diretamente com a população em centros de saúde. Vão sendo criadas novas orientações de puericultura, que passam a ser desenvolvidas com pré-escolares e escolares. Na década de 30, será conferida ainda maior importância à puericultura, reconhecida como fundamental para a construção de uma grande nação. O avanço político da puericultura foi acompanhado pelo avanço científico, uma vez que seu conceito foi sendo

conhecimento destas matérias, reduzir-se-ão ao mínimo as doenças e, conseqüentemente, também a mortalidade infantil”. (A HIGIENE..., 1937, p. 2).

A alimentação inadequada seria a principal causa das enfermidades na infância por acometer distúrbios intestinais. A higiene e a puericultura libertariam as crianças desse mal por indicar as regras para a alimentação adequada, devendo as mães procurar conhecer sobre o assunto em livros ou nos departamentos de higiene infantil para receber as instruções necessárias, pois bem orientados seus filhos cresceriam fortes e belos.

As escolas ensinavam às crianças noções de higiene, e às meninas maiores eram destinados cursos especiais de higiene do lar e puericultura, iniciando nas lições dos cuidados maternos. Tais práticas ajudavam as futuras mães, e por tais atitudes já se percebia uma sensível melhora no trato com os filhos, embora a afirmação era de que a campanha deveria continuar principalmente entre as classes menos favorecidas com publicações claras e compreensíveis e através de palestras de enfermeiras visitadoras.

A ênfase dada às famílias de baixa renda era justificada pela falta de conhecimento a respeito do trato das peculiaridades infantis, como informa o jornal O Dia de 1956:

[...] longe dos grandes centros, há ainda muito de primitivismo na maneira de se encarar a criança. As crianças são assistidas por curiosas e curandeiras. São tratadas com remédios nojentos, inadequados e perigosos. Comem alimentos paupérrimos de substâncias nutritivas. São erroneamente educadas do ponto de vista psicológico. Crescem às vezes como bichos misturados aos porcos. Não é que não sejam amadas pelos pais. O são e muito. É que os pais não sabem o que fazer com elas...E elas crescem magras, raquíticas, pálidas, esqueléticas, atrasadas. (DÊ..., 1956, p.3).

Nesse sentido, a instituição da Semana da Criança realizada todos os anos desde outubro de 1934, pela divisão de Amparo à Maternidade e à Infância, do Ministério da Educação e Saúde, sob direção do professor Olinto de Oliveira, visava despertar um sentimento, que já se propagava em âmbito nacional, de carinho e amor pela criança. Por meio da imprensa e de palestras aos poucos se cria uma nova mentalidade de proteção à infância.

ampliado, deixando de se ocupar apenas com a prevenção das doenças e da mortalidade infantil e passando a oferecer um desenvolvimento saudável em todos os aspectos, inclusive os psicológicos. Maiores informações consultar: BONILHA, Luís R. C. M, RIVORÉDO, Carlos R. S. F. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), vol.81, n.1, 2005, p.7-13. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n1/v81n1a04.pdf>> Acesso em: 06 de nov. 2013.

Nesse sentido, a Semana da Criança teria sido altamente benéfica para a difusão de normas e princípios relacionados aos problemas básicos de saúde, informando aos pais os cuidados adequados à criança.

As sucessivas Semanas da Criança proporcionaram esse novo sentimento de cuidado com a criança. E através dessa percepção, algumas associações são criadas, no entanto, logo deixavam de funcionar pela falta de recursos financeiros para a sua manutenção, como podemos observar na seguinte citação:

Em 1938, fundam-se em diversos municípios, em comemoração à semana da Criança, algumas Associações de proteção à infância e à maternidade, das quais a maioria nem chega a funcionar. Delas a única que sobrevive, pobre e desamparada, é a “Associação de Proteção a Infância “Darcí Vargas” de Floriano. (A CRIANÇA..., 1943, p.3).

Por essa razão a sociedade reivindicava a criação do Departamento Nacional da Criança, por ser uma entidade que se destinava à proteção da criança e à defesa dos seus direitos. Assim, a instituição se encarregaria da criança como o futuro da Nação, que merecia o empenho de todos juntamente com o poder público por fazer jus a um trabalho de obrigação patriótica, engrandecendo o país. Esse departamento se consolida em 1940, subordinado diretamente ao Ministério da Educação e Saúde.

Com a criação do Departamento Nacional da Criança, juntamente com os Departamentos Estaduais da Criança, a mobilização da consciência brasileira em defesa da criança se intensifica, realizada através de campanhas promovidas nas estações de rádio que divulgam normas de higiene, realizam registro civil de nascimento e desaconselham práticas de curandeiros, exercendo uma ação louvável em prol do destino da criança brasileira.

Dando à criança lugar de destaque, em 1924, o governo federal, através de um decreto do presidente Artur Bernardes, resolve instituir o Dia da Criança, a ser comemorado em 12 de outubro de cada ano, mas a ideia só emplacou entre os anos de 1950 a 1960, quando a fábrica Johnson & Johnson, juntamente com a fábrica de Brinquedo Estrela, lançaram a Semana do Bebê Robusto, com o propósito de aumentar a venda de brinquedos.

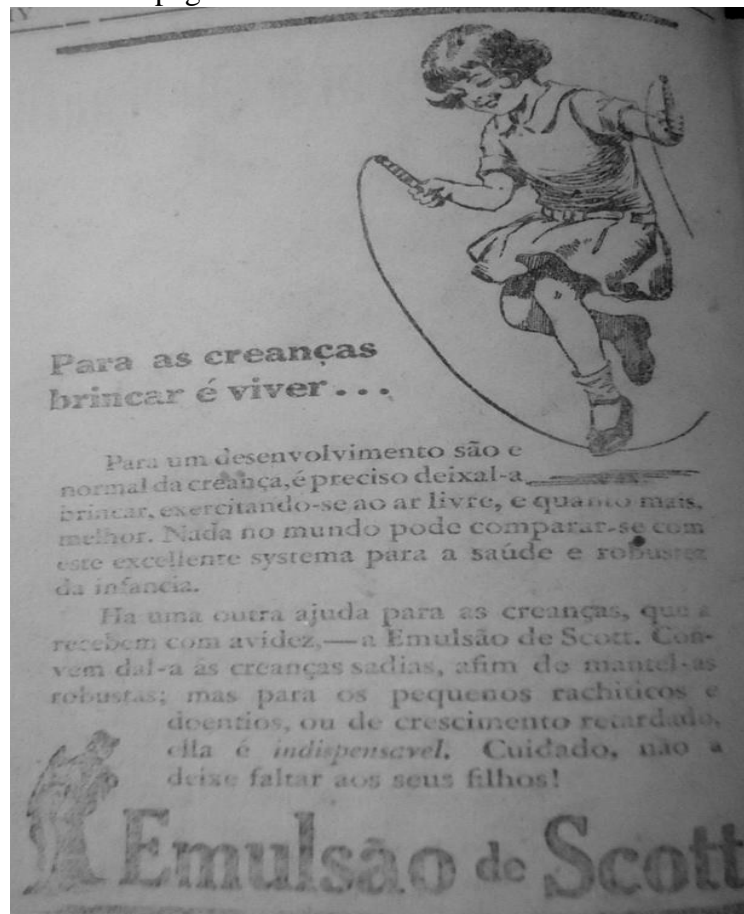
Nesse sentido, são veiculadas campanhas para a compra de presentes e brinquedos às crianças, afirmando que assim o seu dia seria inesquecível, abrindo as portas da sua felicidade.

Várias propagandas são lançadas com a intenção de vincular esse sentimento de proteção à infância a seus produtos, no entanto, grande parte se referia principalmente ao combate às enfermidades acometidas às crianças.

A robustez era um fator de destaque por parte das propagandas que elevavam o efeito das melhorias na saúde ao desenvolvimento físico das crianças e ao combate as doenças que acometiam as crianças na primeira infância.

As publicidades de maior destaque com a intenção de proteger a infância das enfermidades se referiam às da Emulsão de Scott, como podemos observar nas imagens a seguir.

Propaganda 1 - Emulsão de Scott²⁸.



Fonte: EMULSÃO..., 1929, p.5.

²⁸ Anúncio da Emulsão de Scott - Para as creanças brincar é viver... Para um desenvolvimento são e normal da creança, é preciso deixal-a brincar, exercitando-se no ar livre, e quanto mais, melhor. Nada no mundo pode comparar-se com este excellent systema para a saúde e robustez da infância. Ha uma outra ajuda para as creanças, que a recebem com avidez, - a Emulsão de Scott. Convem dal-a ás creanças sadias, a fim de mantel-as robustas; mas para os pequenos rachitiscos e doentios, ou de crescimento retardado, ella é indispensavel. Cuidado, não a deixe faltar aos seus filhos! Emulsão de Scott.

Propaganda 2 - Emulsão de Scott²⁹

Fonte: EMULSÃO..., 1930, p.4.

Os anúncios dessas propagandas com a intenção de tornar seus produtos vendáveis afirmavam que o medicamento se tornava indispensável na manutenção da saúde e melhoria do desempenho das crianças nas brincadeiras. Ressaltam também que os médicos recomendavam o tônico alimentar, usando esse argumento para que os consumidores confiassem no produto com a intenção de adquirir público para a sua compra.

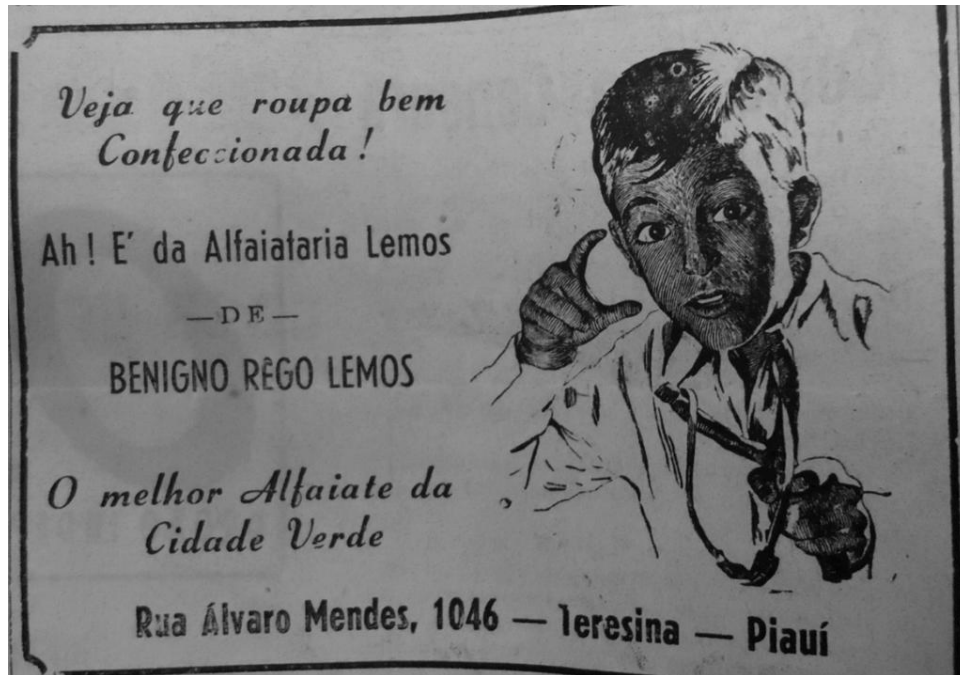
Produtos destinados às crianças traziam em seus anúncios indicações às mães para o cuidados com os filhos, esses artifícios eram usados para divulgar as mercadorias e conseguir convencê-las das suas qualidades.

As propagandas de alguns produtos destacavam além da preocupação com a saúde, a sua vinculação às brincadeiras e brinquedos como elementos essenciais ao desenvolvimento de uma infância saudável e feliz.

²⁹ Anúncio da Emulsão de Escott – Proteja os seus FILHOS contra o RACHITISMO. O OLEO de fígado de bacalhau é recommendado hoje pelos médicos como uma valiosa ajuda para fortalecer as crianças e protegê-las contra o rachitismo. As crianças tomam-no prontamente quando lhes é dado na forma de Emulsão de Scott, e dirigem-no com facilidade. É um verdadeiro tonico-alimento especialmente bom para colocar as crianças no caminho da robustez e da saúde. Dê-lhes a Emulsão de Scott para robustecel-as. Emulsão de Scott.

Os produtos que destacavam os brinquedos se direcionavam geralmente ao público infantil, contudo, destacamos uma publicidade que nos chamou atenção pelo fato de que se destina a todos os públicos, porque em seu anúncio destaca uma imagem com conteúdo implícito, tornando a propaganda mais atrativa, como podemos observar na imagem a seguir.

Propaganda 3 - Alfaiataria Lemos



Fonte: ALFAIATARIA..., 1955, p. 2.

A propaganda chama atenção porque traz um menino vestido com um terno, traje inapropriado para o uso da baladeira, brinquedo que manuseia. O que a imagem tenta evidenciar é que os consumidores que comprassem na alfaiataria da publicidade teriam acertando na escolha, estabelecendo essa relação com o tiro de baladeira.

Segundo Girardello e Dionísio (2009, p.199) “para o público leitor de jornais, algumas peças publicitárias talvez cumprissem essa função de uma pedagogia médica sobre o corpo e a saúde”.

A semana da Criança continuava sua campanha e em 1943 a temática versava sobre a Criança abandonada e o menor transviado e delinquente. Foi considerada uma das mais difíceis e dispendiosas, em comparação com a de anos anteriores que versavam sobre a boa alimentação, a melhoria do serviço de assistência e proteção à mãe e à criança.

Em 1956 a temática estava direcionada à tuberculose na infância. Embora, as reivindicações quanto à mortalidade infantil ainda circulem nos jornais da década, atribuindo

as mortes dos infantes ao descuido da saúde pública, já que grande parte dessas mortes era de crianças do subúrbio de Teresina, dependentes das unidades públicas de saúde.

A ausência de tratamento da água também era um fator que causava doenças na infância, pois o rio Parnaíba na época das cheias levava impurezas para os seus afluentes que não eram tratadas para o uso da população, causando disenteria que leva as crianças à morte.

Segundo informações do Diário Oficial de 1943 “em Teresina, em 1942, falecem só de diarreia e enterite abaixo de 2 anos, 266 crianças. Aí não estão computados os óbitos infantis decorrentes de outras causas, tendo sido 990 o obituário geral”. (A CRIANÇA..., 1943, p. 4).

A Casa da Criança, que tinha com o objetivo do combate à mortalidade infantil, foi inaugurada em 1943. Embora em acomodações improvisadas e materiais somente para iniciar a assistência às crianças, a instituição contou com o apoio da organização da Legião Brasileira de Assistência³⁰ entidade criada por D. Darcí Vargas, esposa de Getúlio Vargas. Essa instituição “[...] para preencher sua complexa finalidade, dispõe de um serviço de triagem, um ambulatório de pediatra e puericultura, creche, um lactário, jardim da infância, e serviços auxiliares”. (INSTALAÇÃO..., 1943, p.1).

Em ocasião da inauguração desta instituição, o Dr. Olavo Correia Lima, pediatra em Teresina, escreve ao Diário Oficial atribuindo as conquistas realizadas em benefício da criança à iniciativa do Presidente Getúlio Vargas, ao mencionar que:

Antes da Revolução, nada se tinha feito de concreto em prol da criança brasileira. Somente em 1932, na mensagem de Natal, o presidente Vargas lançou as bases do atual Departamento Nacional da Criança, dirigindo-se aos Interventores. É, então, que surge no Piauí, a primeira iniciativa, adaptação de uma pequena sala, antiga rouparia da Santa Casa, em secção de maternidade, sob a direção do Dr. João Emilio Costa, na gestão do Ten. Landrí Sales. Em maio de 1941 inaugurou-se o Hospital Getúlio Vargas, que por si só justificava uma administração, com três seções infantis, inestimável intercâmbio técnico das demais clínicas: - ambulatório de pediatria, uma

³⁰ LBA (Legião Brasileira de Assistência): Criada em 1942, organizada em consequência do engajamento do País na Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo era o de prover as necessidades das famílias, cujos chefes haviam sido mobilizados para a guerra. Tal conjuntura favorece sua criação, uma vez que ocorreu significativa queda do poder aquisitivo do proletariado e da pequena burguesia urbana. Mesmo dispondo de técnicos capacitados para a função, o comando da LBA sempre esteve entregue às Primeiras Damas, caracterizando o aspecto filantrópico, de ações clientelistas, conforme os interesses dos governos vigentes. Desde sua origem a Legião Brasileira de Assistência (LBA) constituía-se em uma estrutura fortalecida, sendo que as estruturas estaduais e municipais eram dependentes dos ditames políticos e financiamento da LBA e de seus programas centralizados, os quais foram geridos em Brasília. Mais informações em: SERVIÇO Social e Assistência Social no Brasil. Disponível em: <http://www2.dbd.pucrio.br/tesesabertas/051067_07_cap_03.pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2013.

secção de hospital infantil, uma secção de maternidade. (SEMANA..., 1943, p.1).

O grande destaque às intervenções atribuídas ao presidente Vargas se deve ao pioneirismo que abriu caminho e deu voz de comando para os interventores para que ajudassem a mudar a situação em que se encontrava a infância no Brasil.

Em 1944 é criado o Departamento Estadual da Criança, no governo de Leônidas Melo. Nesse mesmo ano, em outubro foi comemorada a Semana da Criança que, dentre as atividades promovidas, realizou o concurso de robustez infantil.

Esse evento aconteceu ao mesmo tempo na sede da Casa da Criança e na Escola Normal Oficial. Os candidatos do concurso possuíam de um a dois anos de idade e eram julgados por uma comissão de três médicos. Na avaliação dos candidatos eram levados em conta a idade, a altura e o peso.

Nos locais do evento compareceram ao concurso em torno de 200 crianças na disputa pelos prêmios em dinheiro. O primeiro lugar recebeu 500 cruzeiros, o segundo 300 e o terceiro 100 cruzeiros, todos os valores em cadernetas do Banco Agrícola. Cinco demais candidatos classificados que apresentaram robustez suficiente receberam cada uma 50 cruzeiros. “Esses concursos, que despertavam grande interesse, foram assistidos por numerosos cavalheiros, senhoras e senhoritas da sociedade”. (SEMANA..., 1944, p.2).

A imagem da página a seguir mostra os candidatos classificados e premiados, carregados ao colo pelas mães, nos concursos realizados na sede da Casa da Criança e na Escola Normal Oficial, juntamente com as autoridades da Legião Brasileira de Assistência, médicos, enfermeiros e demais organizadores dos eventos.

Imagem 14 - Concurso de robustez infantil

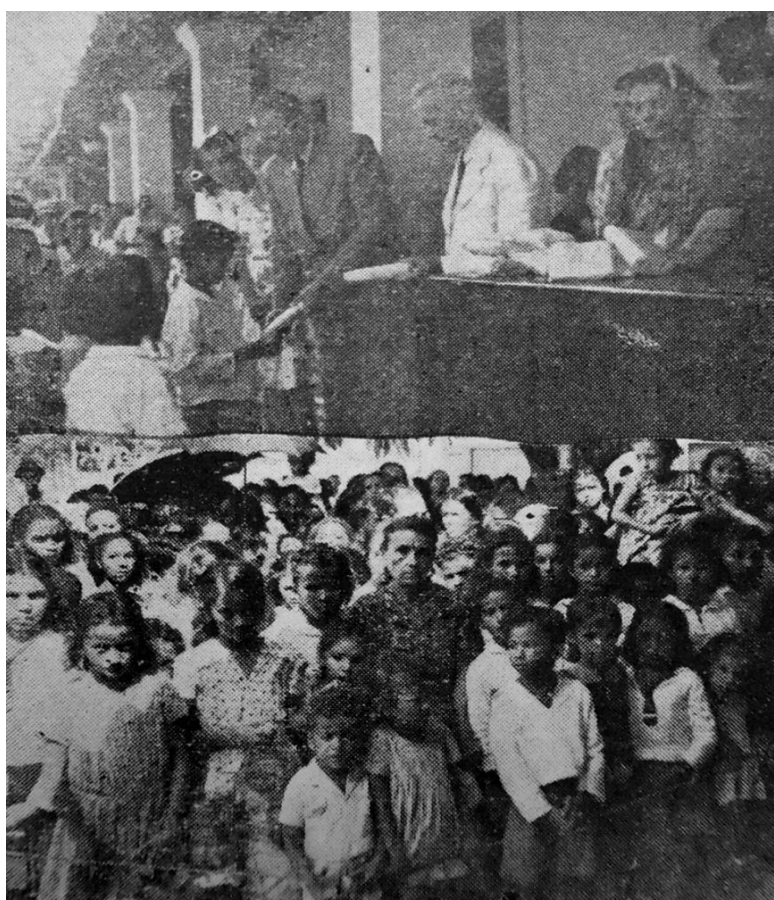


Fonte: SEMANA...,1944, p. 3.

O concurso de robustez infantil não era realizado apenas em Teresina. Na cidade de Parnaíba também acontecia a competição, promovida pelo Rotary Club, ocorrida no Lactário Suzanne Jacob, no ano de 1942.

Em razão da instituição da Casa da Criança em 1943, ocorreu em suas instalações a entrega de presentes às crianças carentes da capital. Essa também era uma das práticas assistencialistas realizadas em benefício da criança na Semana da Criança, como podemos observar nas imagens a seguir:

Imagem 15 - Instalação da Casa da Criança



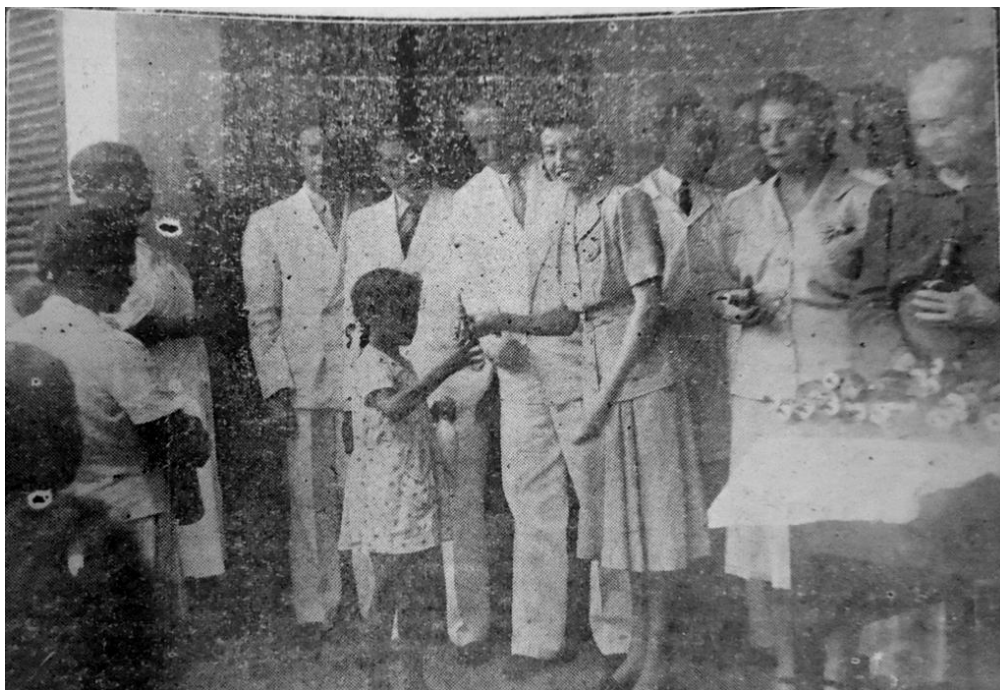
Fonte: INSTALAÇÃO...,1943, p.1.

A montagem fotográfica acima mostra o Sr. Interventor Leônidas Melo auxiliado pelo Dr. Benedito Lopes na distribuição de roupas e alimentos às crianças, que esperam em grande quantidade pelo recebimento dos donativos.

Nessas cerimônias a entrega dos presentes geralmente ficava a cargo das autoridades políticas, membros dirigentes da Comissão Central Estadual da Legião Brasileira de Assistência e médicos.

A Exma. Sra. D. Maria do Carmo Melo, esposa do Interventor, participando da comemoração, fez a distribuição na cerimônia de cerca de trezentas mamadeiras para as crianças atendidas pelo lactário da instituição, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 16 - Casa da Criança



Fonte: CASA...,1943, p.1.

A Semana da Criança de 1944 também ocorreu em outros municípios do interior do Estado sobre a direção de dirigentes municipais da Legião Brasileira de Assistência. De acordo com a Comissão Estadual da Legião Brasileira de Assistência, a Semana da Criança ocorreu em: Amarante, Barras, Berlingas³¹, Marvão, Oeiras, Picos, Piracuruca, União, e Parnaíba.

Em Amarante, a Semana da Criança ocorreu com desfile de alunos de todos os colégios, discursos de autoridades locais sobre saúde da criança, importância da instrução primária e do Posto Infantil recém-inaugurado. Houve também a distribuição de sapatos, fardas, remédios e doces para os alunos pobres.

Na cidade de Barras ocorreram conferências de médicos nos dias 14 e 17, e distribuição de prêmios, merenda e utilidades entre os alunos do Grupo Escolar e Escola Municipal 13 de Maio.

³¹ Pela lei estadual nº 128, de 26-07-1948, o município de Berlingas passou a denominar-se Valença do Piauí. Informação disponível em:< <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/piaui/valencadopiaui.pdf>.> Acesso em: 15 de nov. de 2013.

No município de Berlengas houve parada escolar, palestras de médicos pronunciadas na sede da prefeitura e em escolas, piquenique, tarde recreativa e concertos recreativos no Teatro.

Em Marvão ocorreu distribuição de roupas às crianças pobres. E em Oeiras foram distribuídos benefícios a 234 crianças, em quantidade superior a dois mil cruzeiros. Ocorreram demonstrações nas escolas, inauguração de uma biblioteca popular e discursos de vários oradores sobre a criança.

O Presidente da Associação do Comércio realizou discurso sobre a Criança desamparada, e assinou uma subscrição entre os associados como auxílio para a futura construção do posto de puericultura e maternidade.

Picos realizou festejos em benefício das crianças pobres, com distribuição de duzentas roupinhas, guloseimas e brinquedos. O evento foi prestigiado por todas as escolas e principais autoridades e o encerramento ocorreu com missa e comunhão de trezentas crianças.

Na cidade de Piracuruca, o Prefeito distribuiu carta convite para algumas pessoas graduadas da cidade, a fim de que pudessem ajudar na organização da Semana da Criança, que ocorreu com distribuição de fardas, roupas, calçados e merenda, além de festas infantis destinadas às crianças pobres.

Em União o evento contou com a colaboração de autoridades locais, onde houve a distribuição de merenda para as crianças durante toda a semana, além de conferências e palestras proferidas por professores e doutores com variadas temáticas como: Valor social da criança, Puericultura, Mocidade brasileira, A criança perante a escola e Ensinaamentos pedagógicos, finalizando com missa cantada e sermão alusivo à criança.

Parnaíba recebeu a visita de um dos diretores da Legião Brasileira de Assistência, que prestigiou o evento. Em outros municípios a Semana da Criança ocorreu com o mesmo entusiasmo e patriotismo das cidades anteriormente citadas. (SEMANA...,1944a, p.1).

A Semana da Criança focalizava em seus debates e conferências os cuidados sobre o grave problema da mortalidade infantil como meio de propagá-los de modo permanente, despertando a todos para os conselhos de higiene e alimentação da gestante e seus bebês.

A campanha realizada pela Semana da Criança, com o apoio do Departamento Nacional e Departamentos Estaduais, juntamente com a Legião Brasileira de Assistência, exerceram um papel importante no combate à mortalidade infantil no Brasil, divulgando as causas que deveriam ser combatidas como a fome, falta de higiene, má alimentação da gestante, falta de aleitamento materno, falta de transporte para o deslocamento das famílias que moravam nos subúrbios aos hospitais e o analfabetismo.

Na cidade de Parnaíba o concurso de robustez infantil promovido pelo Rotary Club recebeu um grande número de crianças matriculadas no clube, e de autoridades representantes do mesmo. O médico do lactário proferiu palestra de aconselhamento às mães a respeito da nutrição dos filhos. Nesta ocasião foram distribuídos prêmios patrocinados pela Nestlé aos primeiros colocados no concurso.

Nestes eventos muitas mães compareciam com os seus bebês gordinhos e corados, demonstrando que estavam aprendendo a cuidar dos filhos conforme a formação que recebiam sobre alimentação adequada, dando ênfase ao uso de noções de higiene e ao aleitamento materno na resistência às infecções, condições para a manutenção da saúde das crianças.

Outro motivo era a premiação recebida como política de valorização, àquelas mães que, se quisessem que seus filhos fossem premiados, deveriam se esforçar para torná-los mais robustos.

Na montagem da imagem a seguir, os membros do Rotary Club logo acima e as mães com os garotos classificados nas primeiras colocações no concurso, logo baixo.

Imagem 17 - Um concurso de robustez infantil



Fonte: ROTARY..., 1942, p.1.

A Puericultura, disciplina do Curso da Escola Normal, era ofertada nos finais de semana, destinado apenas às normalistas. A oferta a estas alunas se justificava porque o Curso não pretendia formar apenas professoras, mas futuras mães responsáveis dos seus deveres. Nele, normalistas recebiam a formação básica das noções de cuidado com a primeira infância, que incluíam orientações sobre os jogos infantis e recreação.

Somente na década de 1940 esse curso seria destinado a todas as mulheres por determinação do Departamento Nacional da Criança, estabelecido sob responsabilidade do Departamento Estadual da Criança.

Apesar disso, o Departamento Estadual da Criança criado em 1944 é extinto em 1945 por falta de recursos financeiros para a sua manutenção. Mas, para que a sociedade não ficasse desfavorecida dos serviços prestados, foi criado em seu lugar o Serviço de Assistência à Maternidade e à Infância, vinculado ao Departamento Nacional da Criança.

Essas instituições apresentavam os mesmos objetivos: cuidar da saúde da mãe e dos bebês, oferecendo educação sanitária para as progenitoras, para que elas proporcionassem a melhoria da qualidade de vida dos seus filhos.

Com a mesma responsabilidade da instituição extinta, o Departamento Nacional da Criança passou a ofertar o curso de Puericultura, como podemos observar na imagem da página a seguir o certificado da interlocutora Sousa (2013), que realizou o curso na década de 1950.

Imagem 18 - Certificado do Curso de Treinamento de Auxiliares de Puericultura



Fonte: Arquivo pessoal da D. Raimunda de Carvalho Sousa.

No governo do presidente Getúlio Vargas, a campanha de proteção à infância e às mães carentes foi realizada com muito empenho, por isso ele considerado o grande amigo da criança. O governante priorizou em sua administração assistência à maternidade e à criança como fator de maior importância para o desenvolvimento do Brasil.

O empenho do presidente era veiculado na imprensa local, reveladora do líder que trabalhava em prol do benefício social, fato que pode ser observado na citação a seguir:

O presidente Vargas, empenhado na solução dos graves problemas nacionais, não esqueceu a proteção à criança e à mãe pobre. Vivamente impressionado com o abandono e a mortalidade infantil, procura organizar a assistência à maternidade e à criança como função social de maior relevo. (A CRIANÇA..., 1943, p.5).

Juntamente com as ações empreendidas por sua esposa, Darci Vargas, na direção da Legião Brasileira de Assistência, produziu uma imagem pública de bom governante por causa da atenção dada às crianças carentes.

A imagem da página a seguir mostra o Presidente Vargas segurando uma criança, deixando transparecer felicidade na ação.

Imagem 19 - Presidente Getúlio Vargas com criança



Fonte: SEMANA..., 1944, p.1.

A imagem publicada pela imprensa demonstrava que, para administrar um país em pleno desenvolvimento, era preciso agir no presente, mas cuidando do futuro, representado pelas crianças.

Apesar do esforço empreendido pelas instituições do governo, grande parte dos donativos destinados à infância vinha de setores privados. Com o objetivo de atender às crianças pobres da capital, foi criada em 1946 a Sociedade de Amparo à Infância “Marechal Pires Ferreira”, sociedade civil mantida por mensalidade dos acionistas, que tinha o desígnio de confeccionar enxoval a recém-nascidos e crianças pobres.

A sociedade foi estabelecida através de um estatuto que direcionava as ações a ser empreendidas pelo órgão, mas o que chama atenção é o fato de que essas instituições geralmente funcionavam por um curto período, por isso era determinado em seus estatutos o prazo de duração, conforme intenções dos associados, decidido através de votos como podemos verificar em seu primeiro capítulo:

Capitulo I

Da fundação, nome sede, objetivo e prazo

Art. 1 – Sob a denominação de Sociedade de Amparo á Infância “Marechal Pires Ferreira”, fica instituída nesta data uma sociedade civil, que tem por finalidade confeccionar enxovais para recenascidos e crianças pobres.

Art. 2 – A sociedade terá a sede de sua administração e o seu domicílio, para todos os efeitos de direito, em Teresina, Capital do Estado.

Art. 3 – O prazo de duração da sociedade é indeterminado, podendo verificar-se a sua dissolução a qualquer tempo, desde que o queira a assembléia, por maioria na votação de seus membros. (ESTATUTO..., 1946, p.13).

A sociedade além de mantida pelas mensalidades dos associados recebia donativos e o dinheiro arrecadado era depositado mensalmente no Banco Agrícola do Piauí. Caso houvesse a dissolução da sociedade seu patrimônio seria entregue a instituições com o mesmo caráter.

Na falta dessas instituições no Estado, o patrimônio seria devolvido à Fazenda Pública Estadual, que serviria como depósito responsável pela entrega do patrimônio a instituições com os mesmos objetivos e finalidades.

Outras medidas são tomadas com o intuito de preservar a natureza infantil em eventos da capital, como os bailes de carnaval. Através da portaria baixada pelo Juiz de Direito da 2ª vara de Menores de Teresina, são prescritas algumas medidas devidamente cautelosas que protegiam os menores, salvaguardando sua saúde física e mental.

As medidas preventivas pretendiam coibir práticas abusivas e se referiam também aos bailes dos adultos. As precauções nos bailes infantis são as seguintes:

NOS BAILES INFANTIS:

I – Aos menores de 5 anos é permitido, quando acompanhados, assistir, em recinto ou sala separada, aos festejos, sem deles participar, devendo retirar-se às 18,00 horas, impreterivelmente.

II – As crianças de 5 a 14 anos, poderão tomar parte nos festejos, desde que acompanhados pelos pais ou responsáveis.

III – Os menores de 14 a 18 anos poderão tomar parte nos festejos, mas em recinto ou sala separada dos menores de 5 a 14 anos.

IV – Não serão permitidas as fantasias de maillot ou biquíni.

V – Não serão permitidos o uso de lança perfumes e a venda de bebidas alcoólicas. (OS MENORES..., 1957, p.1)

O cumprimento das determinações se referia aos bailes públicos, destacavam ao passeio das crianças nos carros do curso, atentando para a prevenção de acidentes. Nos bailes particulares era regulada a entrada e permanência, não havia permissão para que as crianças menores participassem da festividade juntamente com os adolescentes, usassem biquine e maiô, lança perfumes e ingerissem bebidas alcoólicas. Os pais deveriam estar sóbrios para dar atenção especial aos filhos.

Obras públicas do interesse infantil também eram realizadas, como foi o caso do Parque Infantil, localizado na Praça João Luiz Ferreira, construído na gestão do prefeito de Teresina, Lindolfo Monteiro, que durante algum tempo deixou de funcionar pela falta de cuidado das autoridades responsáveis.

Porém, no mandato do prefeito Agenor Almeida, o reaparelhamento do Parque Infantil com brinquedos novos, adequados às crianças de várias idades, ocorreu logo depois da inauguração da estátua do pediatra piauiense Dr. Helvídio Aguiar. A entrega do parque aconteceu no Natal de 1958, verdadeiro presente de Papai Noel às crianças da cidade.

Mas, um fato que ocorria constantemente no parque chamou a atenção das autoridades. Os visitantes da praça levavam seus cães de estimação para passear e logo outros se juntavam àqueles. A preocupação se dava pelo temor de que alguma criança fosse atacada por algum cão hidrofóbico.

Enfatizando essa situação, o prefeito ressaltava que a população assídua ao parque ficasse atenta para que esse mal fosse remediado, porque a vacina no combate à moléstia não era tão acessível, pois vinha dos laboratórios paulistas com valor exorbitante.

As atitudes preventivas à saúde das crianças se relacionava à falta de medicamentos, que vinham dos grandes centros por valores que as famílias carentes não podiam pagar.

No ano de 1960, os discursos veiculados nos jornais se distanciam dos relacionados às causas da mortalidade infantil, pois traziam uma preocupação com as crianças em vulnerabilidade social. Essas reivindicações eram ressaltadas porque destacava que a capital recebia verbas para o custeio e manutenção de serviços das associações de amparo à infância em grande número no Estado, enquanto crianças pediam esmolas nas portas dos estabelecimentos comerciais de Teresina, e desamparadas, cometiam práticas ilícitas, à mercê da própria sorte.

Os discursos deixam transparecer que essa prática continuaria pela falta de intervenção do Estado, e sua modificação dependeria de uma intervenção Divina.

A retórica de que Deus deixou o legado do cuidado às crianças era presente em palestras proferidas por médicos nas sucessivas Semanas da Criança, como a do Dr. Anastácio Ribeiro Madeira Campos, ao mencionar que:

O preceito de cuidar da alma e do corpo da criança é verdadeiro, porque é sobre tudo divino. Jesus na peregrinação na terra dispensou às criancinhas grande parte de sua amôr e a Igreja Católica por seus apóstolos e outros padres tudo tem feito em prol das crianças estas flores mimosas sementes da grandeza e do futuro da humanidade.

Quando Jesus Cristo disse aos que tentavam afastar Dêle um grupo de criancinhas “Deixai vir a mim os pequeninos porque dêles é o reino do Céu” quis ensinar aos pósteros todo o respeito, amôr e cuidados que aos mesmos são devidos. (PALESTRA..., 1945, p.6).

Contudo, na palestra o médico destaca que o Estado fazia a sua parte, embora outras instituições como a igreja precisassem intervir para a garantia que grande parte das crianças fossem beneficiadas ao anunciar:

As instituições de benemerência e grande maioria de iniciativa de associações religiosas se encarrega daqueles desprotegidos da sorte lançados ao abandono, quer pela morte de seus pais, pelo afastamento dos lares, pelos vícios ou pelas exigências de nacionalidade, proporcionando-lhes lar, alimento, roupas, assistência médica e educação nas artes, ofícios e letras. (*Ibidem*).

A igreja trabalhava na assistência à criança, embora a obrigação de tais práticas fosse de inteira responsabilidade do Estado que, mesmo recebendo recursos para tal, grande parte do amparo à criança vinha de ajuda de associações beneficentes.

Por essa razão, na década de 1960, o destaque da imprensa é a ineficiência do Estado que não estaria fazendo sua parte, mesmo recebendo recursos destinados especificamente para cuidar da criança.

Deste modo, a situação de descuido do Estado com relação à miséria de meninos e meninas da capital contrariava a lei do Divino, porque Deus tinha deixado o ensinamento de que as crianças deveriam ser bem cuidadas, pois elas seriam as sementes do porvir.

Assim, nesta relação, o Estado deveria agir, zelando com carinho os homens do amanhã, caso contrário estaria criando feras revoltadas de uma sociedade madrasta que coloca pedras no seu caminho. Mas, para isso, deveria aparelhar instituições como o Juizado de Menores, que dá as condições elementares para ajudar tais crianças a livrar-se desse calvário.

Partindo disso, e levando em conta o lugar ocupado pelas crianças no contexto social piauiense, no tópico a seguir destacamos jogos e brincadeiras que faziam parte do convívio dessas crianças.

2.2 OS JOGOS E BRINCADEIRAS PIAUIENSES

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

No Brasil do século XIX, as crianças da elite brincavam nas proximidades de suas casas sob o olhar atento da mãe, adultos do seio familiar e empregados. Contudo, estas crianças podiam brincar sem nenhum impedimento com as crianças escravas e pobres, não havia separação de classes para essa atividade.

De acordo com Costa Filho (2006, p.65), “é possível admitir que as crianças brincassem livremente, independente de sua condição social e jurídica. Sem o conhecimento das marcas sociais que as diferenciavam, desafiando o poder dos pais, desobedecendo, faziam traquinagens”.

Embora, fosse assim, no Piauí da primeira metade do século XX, as distinções no modo de brincar se relacionavam a alguns aspectos como nível econômico, cidade e campo, 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, nestas os meninos tinham mais privilégios.

O “menino-macho” se divertia com diversas brincadeiras do cotidiano rural, que representavam o que ele deveria ser. Isto começava por volta dos quatro a cinco anos de idade. As brincadeiras mais comuns dos meninos eram a montaria, em que utilizavam o tronco da carnaubeira como meio para atingir este fim; andar descalço à procura de maracujá azedo e outras frutas típicas do campo; matar passarinho à baladeira, depená-lo e dependurar no cinturão para mostrar-se no grupo; armar arapuca ou alçapão para capturar aves; colocar fogo nas tocas de preás e tatus; apanhar os ovos das marrecas; perseguir os cágados que apareciam próximos às lagoas; deslizar nas dunas do litoral em folhas de coqueiro; mergulhar nas águas da lagoa, dentre outras aventuras permitidas aos meninos-machos.

O interlocutor Ribeiro (2013) confirma a prática de matar passarinhos com bodoque, quando relata que “a gente fazia aquele bodoque para matar “passarim”, enchia uma bolsa de pedra e saía no mundo, aí quando chegava vinha os “passarim” tudo em pendurado aqui viu, (coloca a mão na cintura) quer dizer que a caçada foi boa.”

Contudo, algumas práticas que Falci (1991) descreve como sendo exclusivamente masculinas, a nossa interlocutora Bomfim (2013) conta que fizeram parte da sua infância:

Caçar frutas silvestres na chapada³², buriti, pequi, bacuri [...] guabiraba, é murici, taperebá, cajuí, que a gente chamava aquele cajuzinho pequeno cajuí, era um tipo de brincadeira. E nessas brincadeiras, nessas idas, nessas buscas de frutas, que a gente ia se divertindo. [...] Outra coisa muito boa, era nadar no rio Parnaíba, aprendi a nadar, cresci de sete anos em diante até 15 tomando banho no rio Parnaíba do lado do Maranhão, né?

Ressaltamos que, embora haja divertimentos que fizessem parte quase exclusiva parte da vivência dos meninos, não quer dizer que meninas não pudessem participar dessas brincadeiras e jogos dos meninos, e vice-versa.

Em Oeiras, a diversão dos meninos era tomar banho no riacho Mocha, subir no Morro dos Urubus para buscar areia para dar lustre aos alumínio e flandres, se aventurar em outros morros como o da Cruz e do Leme em busca de personagens lendários, além de desfrutar da montaria em carneiros, um dos brinquedos preferidos. (FALCI, 1991).

Para Queiroz (2005, p. 19) no período colonial e “metade do século XX, a brincadeira do carneiro foi um dos principais entretenimentos das crianças. O fazendeiro dava para o filho um carneirinho para seu brinquedo, que também podia ser dado pelo tio, padrinho, ou pela professora, como prêmio na escola”.

³² Vasta planície em regiões de serras, com vegetação rasteira.

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 tijaúcus, 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 através de suas brincadeiras, incentivadas pelos pais.

No entender de Falci (1991), “menina-fêmea” seria assumir comportamentos condizentes com o seu gênero. Por isso, as brincadeiras que faziam parte das vivências das meninas, diferentemente dos meninos, eram brincadeiras 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 respeito do jogo de pedrinhas, sua origem remonta a antigas civilizações como a Grécia, onde ficou conhecido por *pentha litha* e em Roma por *astragulus*, e passou a ser praticado, particularmente, por meninas. De acordo com Manson (2002), o jogo de cinco pedrinhas ou ossinhos era um presente dado a jovens e moças que tivessem bons resultados nas atividades da escola.

Conforme Cascudo (1984, p. 53), a brincadeira era executada da seguinte maneira: “as pedrinhas atiradas para o alto e paradas no dorso da mão, calculando-se sempre para não deixar cair uma delas [...]”. Como é possível notar a brincadeira exigia muita destreza e habilidade das participantes.

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”. (p. 30).

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

Em algumas cidades nordestinas próximas ao Piauí pouco era a presença de brinquedos, por esse motivo as crianças brincavam com elementos da natureza. Como destaca o interlocutor Ribeiro (2013) quando relata que:

[...] 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? Essa coisas, assim, viola eu fazia do “talo” de buriti, eu fazia uma violinha e ficava tocando[...].

Deste modo, as brincadeiras condizem com o contexto econômico, pois antigamente o brincar estava envolvido com os elementos naturais, recursos com os 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. (FALCI, 1991).

Por isso, segundo a autora, aquelas meninas que não tinham como comprar bonecas luxuosas como as de louças, brincavam com as “bruxinhas de pano”, com gravetos na areia, a olhar no céu os desenhos que se formam nas nuvens, brincadeiras ao cair da tarde. Para as meninas eram reservadas as brincadeiras mais dóceis, que não exigiam esforço físico, diferentemente das dos meninos.

A autora ainda relata que as brincadeiras da época estavam condicionadas às estações do ano, por isso no período das cheias era perigoso brincar nos rios. Esses tempos eram destinados à fabricação de gaiolas de buriti, à permanência em casa, brincando de cabra-cega ou ouvindo histórias infantis, contadas pelos mais velhos, geralmente lendas regionais como “Maria-Não-Se-Pode” e “Carneirinho de ouro” de Oeiras, e outras como Miridam e Sete Cidades.

O jogo a cabra-cega, como é conhecido pela denominação portuguesa, mencionado acima, apresenta variações de nomenclatura. O jogo ocorre por meio de diálogos que variam de acordo com a região brasileira.

No Piauí, Ibiapina (2002, p.283-284) descreve como ocorre o jogo e os diálogos que o acompanham:

(Vem de olhos vendados, com um bastão, e os demais travam com ele o seguinte diálogo semicoletivo):

- Cabra-Cega!
- Senhor, meu amo!
- De onde vem?
- De Castela.

- Quê que traz de venda?
- Cravo e canela.
- Me dê um pouquinho!
- Não, que é pra minha velha.
- (Todos batendo à cabeça da Cabra-Cega e dizendo):
- Bumba nela!
- Bumba nela!
- (E ela às apalpadelas, até que consiga flagrar um. Este vai ser a Cabra-Cega na próxima vez).
- Cabra-Cega!
- Senhor, meu amo!
- De onde vem?
- De Castela.
- Quê que traz de venda?
- Cravo e canela.
- (...)

A distinção das brincadeiras entre meninos e meninas era uma maneira de prepará-los desde cedo aos papéis a ser 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 de modo natural, pelos aspectos 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 dona de casa. Esses papéis faziam as crianças fossem aprender a se portarem diante da cultura social da época, auxiliados pelas brincadeiras que carregavam toda a representação do cotidiano de vivência do campo.

Desse modo Brougère (1995, p. 43), afirma que:

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.

Diante disso, 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, de forma natural as crianças desde cedo aprendiam pelas brincadeiras a se familiarizarem 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”.

Deste modo, nas brincadeiras havia uma separação natural entre meninos e meninas, embora em algumas delas se unissem para brincar, como é o caso das brincadeiras de roda. Apesar disto, 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, por representar em suas brincadeiras atividades domésticas, e nesse caso, além do papel maternal representado 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:

Mas, ainda quando criança era mesmo brincadeira de roda, era ouvir histórias das pessoas idosas, não idosas, mas pessoas adultas e idosas, né? É, era acompanhar minha mãe, irmãs ou minha prima, que eram já adultas, que era “prá” 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 [...] “prá” desmanchar entravam na brincadeira [...] fazendo molecagem, anarquia, às vezes a gente fazia a roda prá 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.

Daí 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 ressalta 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 (2013) narra que “as moças, as meninas brincava 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. Naquele tempo já existia a pipa [...]”

Essa diferença está presente até no tempo destinado à brincadeira. Enquanto, geralmente, as meninas deixam mais cedo as brincadeiras, muitas vezes pelo papel que exercem de ajudar a mãe na execução das tarefas do lar, o tempo de brincar dos meninos se estende, pois essas atividades, em alguns casos, não se destinam a ações masculinas.

As dimensões biológicas também fazem parte da distinção, as meninas são mais tênues, os meninos mais enérgicos, e são acentuadas pelo fenômeno cultural, desde os objetos lúdicos, carrinho para meninos e bonecas para meninas.

Tudo isso ocorre porque na sociedade já está enraizada a cultura lúdica e fazem com que se predeterminem as ações do brincar. 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”.

Deste modo, a brincadeira irá depender do modo como cada cultura se posiciona diante do brinquedo e das relações que constituem o universo infantil.

Ao destacarmos os jogos e brincadeiras das crianças na sociedade piauiense da primeira metade do século XX, iremos discutir no capítulo a seguir as contribuições dos educadores Fröebel, Claparède e Decroly, que desenvolveram seus estudos tendo como base jogos e brincadeiras para a promoção da aprendizagem, e sua influência nas reformas educativas ocorridas no Piauí, sobretudo na educação primária, incentivada pelo movimento da Escola Nova, período que compreende o recorte temporal desse estudo.

3 A ESCOLA NOVA NO PIAUÍ: concepções de Fröebel, Claparède e Decroly

A recreação como fator educativo abriu novas perspectivas às influências da escola primária no desenvolvimento da personalidade das crianças.

Florestan Fernandes

O movimento da Escola Nova, visando dar novos rumos ao país através de um projeto moderno de educação, rompeu com a concepção de educação tradicional e colocou o aluno no centro do processo educativo, dando à infância atenção especial e junto com ela os brinquedos, por se tratarem de materiais que despertam o interesse e a aprendizagem da criança. Os estudos de educadores como Fröebel, Claparède e Decroly, que se dedicaram ao desenvolvimento de jogos educativos como suporte pedagógico, influenciaram consideravelmente esse novo projeto educativo, e suas teorias foram empregadas em reformas educacionais ocorridas no Piauí.

3.1 O VALOR PEDAGÓGICO DOS JOGOS EDUCATIVOS

No início do século XIX, houve uma mudança na concepção da criança e com isso as brincadeiras ganharam um status mais qualificado. Essa mudança está ligada ao rompimento da visão racionalista que considerava as brincadeiras como algo fútil, com a finalidade de distração, papel do recreio ou recreação. Tudo isso ocorria porque nem tudo que viesse a ser despertado pela criança, deveria ser considerado, apenas as verdades racionais dos conhecimentos teriam valor. (BROUGÈRE, 1995).

Ao contrário das ideias racionalistas e iluministas, o Romantismo passou a exaltar os comportamentos naturais, como a valorização da espontaneidade das crianças e, portanto, de suas brincadeiras, e por isso acreditava que a criança era uma portadora de verdades. Nesse caso a brincadeira se torna boa porque é realizada pela criança que tem uma natureza que é boa.

Assim, para que a brincadeira se torne um suporte pedagógico, a natureza seria o caminho a ser seguido. Para 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”.

Kishimoto (1997) comenta que desde a antiguidade greco-romana os jogos serviam para o descanso de atividades que exigiam esforço físico ou intelectual, por isso eram reservados à recreação. Na Idade Média, o jogo por ser associado aos jogos de azar, não são levados a sério.

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 estes 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.

Alguns estudiosos contribuíram para divulgar a importância dos jogos e brincadeiras no sistema educativo, como pontuaremos a seguir:

Friedrich Wilhelm August Fröebel, nasceu em 1782 na cidade de Oberweissbach, no sudeste da Alemanha. Filho de pastor luterano, ficou órfão de mãe aos seis meses de idade. Teve uma juventude conturbada, pois foi criado por uma madrasta que não lhe deu atenção. Por esse motivo, o pai o considerava-o como filho “problema” e de pouca inteligência e o obriga a assistir eventos religiosos afastado dos outros. Froebel passou a partir de então a refletir sobre os ensinamentos bíblicos, e os mistérios da natureza.

Após a conclusão da escolarização em 1796, e várias tentativas e sucessivas desistências de formação em nível superior, foi contratado pela “escola modelo” de Frankfurt em 1850, para exercer a profissão de professor. Baseando-se em suas próprias experiências

escolares e nos princípios pedagógicos de Pestalozzi, encontrou o caminho da realização profissional.

Mais tarde, ao fazer um balanço da sua atuação, reconheceu que não possuía ideias próprias sobre educação e que necessitava de formação específica para aprimorar a pedagogia de Pestalozzi. Assim, se dedicou aos estudos das ciências naturais e se baseou no trabalho de coisas concretas, da exteriorização do interior para o desenvolvimento educativo das crianças. Desse modo, desenvolveu sua concepção pedagógica através dos jogos educativos, por ser uma atividade que desperta o interesse e a espontaneidade dos pequenos.

Assim sendo, Fröebel criou os jardins de infância ou os *Kindergarden*, na Alemanha, em 1840, utilizando a concepção naturalista para desenvolver o sistema de educação infantil e a aprendizagem baseada em grande parte nos jogos e brincadeiras, material lúdico denominado de “Dons”.

Os jardins de infância do tempo de Fröebel, incluído o que ele havia fundado em Bad Blankenburg, comportavam três eixos de atividade. Eram centrados no jogo com os “dons” e “ocupações”. Paralelamente, havia os “jogos de movimento”: corrida, dança, rodas e estribilhos em forma de movimento sem a ajuda de material do jogo. O terceiro eixo de atividade era o cultivo de pequenos jardins, que permitia às crianças pequenas acompanhar o desenvolvimento das plantas, vê-las crescer e florir e compreender como os cuidados atentos permitiam que elas se expandissem melhor. (HEILAND, 2010, p. 35).

A intenção de Froebel com o seu método dos Dons era levar a criança a aprender pela liberdade do pensamento. Por esse motivo, utilizou-se dos jogos e brincadeiras como possibilitador da autoatividade livre, respeitando a criança e o seu desenvolvimento. Defendia também a liberdade da criança para que ela pudesse se expressar, usando para isso preferencialmente as artes e o jogo.

O centro pedagógico de Fröebel se diferenciava de outras pré-escolas, porque pretendia “[...] desenvolver as diversas categorias de faculdades da criança pelo jogo, de modo a possibilitar que ela exerça seu próprio modo de percepção das coisas e que, ao mesmo tempo, satisfaça a exigência de educação elementar”. (*Ibidem*).

Assim, atribuía aos jogos e brincadeiras fator de fundamental importância ao desenvolvimento infantil, não devendo por isso ser considerados como coisa fútil, mas como atividade em que a criança expressa sua visão de mundo e constrói sua personalidade, assim a maneira como a criança se porta no jogo forma sua natureza interior no futuro.

Por esse motivo, nesta atividade as mães deveriam intervir e os pais observar e vigiar o desenvolvimento dos jogos na infância, pois, por ser uma manifestação espontânea e livre, a

maneira como a criança se porta no jogo, forma os seus mais variados aspectos e qualidades íntimas, desenvolvendo traços típicos do seu caráter, tornando sua personalidade futura. (HEILAND, 2010).

Fröebel desenvolveu sua teoria educativa com base em aspectos relacionados à sua vida. A ausência da mãe durante a infância o fez perceber que a mulher possuía todos os atributos natos de uma boa educadora. Desse modo, considerava que a mãe era a principal responsável pela educação dos filhos; da sua relação com a natureza comparava o desenvolvimento da criança com o de uma planta, por tal semelhança a criança deveria se desenvolver espontaneamente como a planta que cresce livre de interferências; e pela religiosidade cristã acreditava que o destino do homem era designado por Deus, atribuindo o sucesso ou fracasso aos desígnios divinos. Se todos os homens eram iguais perante Deus, então teriam apenas que se esforçar para desenvolver seus talentos naturais.

Considerava que o trabalho deveria estar presente na educação das crianças e que os pais seriam os mediadores dessa atividade, devendo ensinar alguma atividade doméstica ou profissão ao seu filho por intermédio das brincadeiras, ou seja, do aprender brincando.

De acordo com Heiland (2010, p.12), “seus materiais de jogo, “dons” e “jogos” se popularizaram em todo o mundo no século XIX”. No início do século XX, a pedagogia froebeliana se expandiu, difundindo os jardins de infância por todo o mundo, destinados a atender crianças menores de seis anos de idade, mas sem obrigatoriedade com a escola primária.

De acordo com Kishimoto (1998), “os jogos relacionados à teoria de Fröebel proporcionam:

Movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas em consonância com os movimentos facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (p.102).

Os jogos froebelianos proporcionam à criança liberdade de exploração do suporte material, mas exigem orientação e cobrança na aquisição de conteúdos. Como explica Heiland (2010, p.38): “sua pedagogia do jardim de infância associava o aspecto sociopedagógico do acolhimento e a educação elementar pelo jogo, preparando assim a criança para a etapa posterior da escolarização sem lhe impor esforços intelectuais excessivos”.

Do mesmo modo, Dewey também influenciado pela pedagogia de Fröebel indica que a liberdade no jogo proporciona o desenvolvimento infantil, como evidencia Kishimoto (1998, p.111) “Dewey ao conceber a infância enquanto época de crescimento e desenvolvimento estimulou a adoção de jogo livre como forma de atender necessidades e interesses das crianças”.

Dewey foi um dos maiores divulgadores dos princípios da Escola Nova e acreditava que a modernização de um país só seria possível pela educação. Sempre levava em conta que os jogos deveriam envolver as crianças em seu ambiente natural. Como destacou Kishimoto (1997, p.32) “é pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula a psicologia e a pedagogia do escolanovismo”.

Outro pedagogo que contribuiu para o desenvolvimento dos princípios da Escola Nova foi o também psicólogo Edward-Jean Alfred Claparède, nascido em 1873, na cidade de Champel em Genebra. De família protestante, se vinculou às correntes liberais graças ao seu tio, zoólogo do qual adquire o mesmo nome e o gosto por essa ciência.

Cursou o primeiro semestre de medicina em Lépsia em 1892, anos mais tarde se transferiu para Genebra para concluir doutorado. Nesse mesmo ano retornou ao curso de psicologia, após quatro anos de abandono. Em 1900 a psicologia aplicada á educação despertou seu interesse.

Desenvolveu a ideia da escola sob medida em 1901, uma escola que precisava estudar a infância e a criança em particular, atribuindo o seu desenvolvimento às influências hereditárias e ao meio social. Em 1905 entrou no movimento de renovação educacional, Escola Nova, com a publicação de seu livro “Psychologie de L’ enfant et pédagogie expérimentale”.

Em 1908 tornou-se professor de psicologia na Universidade de Genebra. Entre os anos de 1909 a 1917 produziu e divulgou vários trabalhos relacionados à educação e à psicologia da infância. Revelou-se contra a escola tradicional em 1923 e lança o conceito da noção de “criança ativa” que valoriza sua expressão natural.

No Brasil em 1928 foi publicada sua obra: “A escola e a psychologia experimental”, versão em português. E em 1931 retomou o conceito de criança ativa com a obra “L’Education fonctionnelle”.

Claparède teve por base o Romantismo e as influências biológicas para explicar que o uso dos jogos é um excelente recurso pedagógico para o desenvolvimento infantil, por ser uma atividade útil ao desenvolvimento físico e mental da criança.

Conforme Brougère (1995, p.92), Claparède “vê na brincadeira um modelo proposto pela natureza, que deve ser seguido na medida em que a natureza, melhor do que o homem, sabe o que é bom para a criança”.

Partindo do ambiente natural, o pedagogo genebrino desenvolveu os princípios da relação entre educação, jogos e brincadeiras como meio educativo. Envolvido no contexto da Escola Nova propunha liberdade na execução dessas atividades para que os resultados se fizessem de modo satisfatório. Nesse sentido, Brougère (1995, 92-93) afirma que:

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 está relacionado ao seu contexto cultural.

Claparède pertenceu ao movimento da Escola Nova que ocorreu em nível mundial nas últimas décadas do século XIX, e foi grande divulgador dos ideais desse movimento. Veio ao Brasil em 1930 para a realização de duas conferências e ao encontro com educadores da Escola Nova no país.

Claparède defendia uma escola que se adaptasse às particularidades dos alunos, e por ser defensor da Psicologia Funcional acreditava que a criança deveria ser estimulada para desenvolver aquilo que fosse de seu interesse e que estivesse relacionado com a vida do educando.

Segundo Hameline (2010, p.32), “a Educação Nova teve em Claparède um de seus principais defensores. Coloca o aluno no centro do processo educativo e via a criança como responsável por sua aprendizagem”.

O papel do professor deveria ser o de estimulador, que dá ênfase às funções intelectuais e morais, ajudando o aluno a adquirir seu próprio conhecimento. “Não seria mais função do professor educar a criança, essa deveria ser colocada em condições tais que ela própria se educasse”. (ARCE; SIMÃO, 2007, p.43).

Por isso, denominou de educação funcional as atividades que despertassem no aluno o desenvolvimento de seus próprios interesses. “Claparède compreendia a educação funcional

como um processo endógeno capaz de permitir à pessoa instruir-se e exercitar-se, para se tornar um ser autônomo”. (HAMELINE, 2010, p.32).

Nesse sentido, a escola deveria valorizar o saber experimentado, frisando as atividades de desenvolvimento das funções intelectuais e morais, e respeitando o desenvolvimento físico e biológico próprio da infância. Deste modo, queria uma escola parecida com um laboratório e não como um auditório. Para isso, a escola precisava utilizar a psicologia experimental para determinar os métodos e resultados a ser obtidos no campo pedagógico necessário também aos alunos.

Claparède afirma a importância do jogo como etapa indispensável ao desenvolvimento infantil, pois é uma atividade que gera interesse da criança. Sobre isso Hameline (2010, p. 33) informa que “os jogos e as brincadeiras, para Claparède colocam-se como possibilitadores reais e estratégias para despertarem o interesse pueril. E, ao professor caberia, então, o papel de estimulador de interesses ao aluno, com vistas à aquisição de conhecimentos”.

Assim, aos pouco e com orientação da Psicologia, o educador introduziria os conteúdos a ser aprendidos, pelo significado proporcionado pelo jogo, mas de modo que não houvesse imposição, nem sobrecarga de conteúdos pela escola. De acordo com Kishimoto (s/d, p.122):

Para o autor, o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do auto-desenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural, como postula a Psicologia e a Pedagogia do escolanovismo.

Assim, Claparède, propagador da Escola Nova, tem seus objetivos educacionais destacados por esse movimento, como podemos observar segundo Arce; Simão (2007, p. 41):

[...] o movimento da escola nova exigia que o conhecimento dos interesses procedesse aos programas e lhes determinasse a estrutura e o conteúdo. Determinava que o interesse fosse considerado no começo e não associado depois; exigia também que a criança trabalhasse em algo que a interessasse profundamente, em virtude das necessidades natas e radicais de sua natureza, não num trabalho independente de seu interesse.

Partindo do interesse infantil, Decroly também defendia que o conhecimento a ser trabalhado com a criança deveria partir do seu interesse, de suas necessidades e não ao contrário.

Jean-Ovide Decroly nasceu em 1871, em Rennaix, na Bélgica. Filho de um industrial, Jean-Baptiste Etienne Decroly, e de uma professora de música, Justine Aimée Louise Soret, era o filho mais dotado, mas se recusava à formação grego-latina exigida pelos pais. cursou Ciências Biológicas e formou-se em medicina pela Universidade de Gand, onde desenvolveu pesquisas sobre doenças mentais.

Continuou os estudos sobre neurologia na Universidade de Berlim e em Paris, especializou-se em doenças nervosas. Ao iniciar como assistente do serviço de neurologia na Policlínica de Bruxelas, em 1898 se interessou pelas crianças deficientes mentais e entrou em defesa da proteção médico-pedagógica dessas crianças, pois acreditava que os hospícios e outras instituições responsáveis por seus cuidados reforçavam a deficiência ao invés de curá-las.

Fundou a “L'École de l'Hermitage” em 1907 destinada a meninos de infância irregular, que se tornou referência pela Escola Nova. Diante disso, entrou em defesa da escola obrigatória na Bélgica, conquistada em 1914, que só se efetivou em 1920.

O papel da escola para Decroly seria o de:

[...] preparar eficientemente cada criança para sua vida de homem, de trabalhador, de cidadão. [...] Esta modernização dos conteúdos de aprendizagem adaptará, enfim a escola à evolução da cultura espontânea, a partir das realidades do meio na qual a criança vive. [...] É sobre o terreno dos fatos que Decroly vai proceder às práticas radicalmente novas. (DUBREUCQ, 2010, p.13).

Com essas percepções contribuiu para a fundação da Liga Internacional da Educação Nova, por meio do 1º Congresso Internacional de Calais, em 1921.

Conforme Dubreucq (2010, p.56), “os impactos do trabalho de Decroly em nosso país, sobretudo na primeira metade do século 20, aparecem no contexto da chegada do movimento da Escola Nova”.

O centro de interesse era a metodologia pedagógica de Decroly. Para ele, o professor deveria organizar o ensino e em todas as disciplinas partindo do interesse da criança, sendo essa a base estruturada para a aprendizagem, levando-as a participar e a investigar sobre sua aprendizagem, respeitando o tempo do seu desenvolvimento.

Decroly também entrou em defesa dos jogos como atividade que desperta o interesse da criança, vinculando-os a aprendizagens escolares, como destaca Dubreucq (2010, p.35):

Com a ajuda entusiasmada das crianças, Decroly e a sua equipe fabricaram dezenas de jogos de madeira ou de papelão, de uma sensibilidade cheia de poesia, cujas séries cuidadosamente escalonadas dizem respeito ao desenvolvimento das percepções sensoriais, da atenção e da aptidão motora; da precisão visual, visual motora, auditiva motora etc.; à iniciativa à aritmética, à percepção do tempo, à leitura, à gramática, à compreensão da linguagem.

Nesse sentido, podemos notar que o movimento de renovação educacional brasileiro foi inspirado em concepções pedagógicas de educadores do movimento da Escola Nova internacional, que colocava o aluno no centro do processo educativo e valorizava os jogos e brincadeiras como instrumento necessário ao seu desenvolvimento, porque considerava que essas atividades despertavam o interesse infantil e por isso contribuía para a aprendizagem.

Os ideais desses educadores influenciaram consideravelmente o movimento escolanovista brasileiro, por isso descreveremos no tópico a seguir as contribuições da Escola Nova e desses educadores aos jogos e brincadeiras na Educação Primária Piauiense.

3.2 A ESCOLA NOVA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PIAUIENSE: ponto de vista dos jogos e brincadeiras.

No Brasil, o final do século XIX e início do século XX, estava envolto em um ideário que associava escolarização como peça fundamental para o desenvolvimento do país, exigida pelas mudanças econômicas, políticas e culturais.

Esse movimento foi denominado de Escola Nova, pois tinha o intuito de propor novos rumos à educação por meio de uma renovação pedagógica que possibilitasse o desenvolvimento da nação. De acordo com Carvalho (2002, p. 376), esse novo ideário apostava “[...] numa sociedade nova, moderna, que as lições de guerra faziam entrever como dependentes de uma nova educação, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada na ciência”.

Esse movimento ocorreu devido a transformações como o acelerado processo de urbanização e industrialização, provocando mudanças no campo educacional, que precisava educar a população para ser absorvida por esse novo mercado, sendo o Estado o responsável pela iniciativa de garantir que todos tivessem acesso à educação, assim acreditava que este seria o caminho para uma sociedade democrática.

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”.

De acordo com Oliveira e Neto (2012, p. 526), os pioneiros da educação “são sujeitos históricos, que compartilham ideias e concepções sobre sociedade, homem, educação e infância, determinados por um modo de produção que os condiciona à base material para pensar e formular maneiras de reproduzir sua existência humana”. E a formação desses intelectuais

[...] é fruto de um movimento nacional que teve nas reformas educacionais espalhadas no país ponto de apoio para consolidar uma liderança política com respaldo para conduzir o projeto de modernização, concebido desde a Proclamação da República que não logrou êxito, mas que no início da década 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, representa uma tentativa de criar uma política educacional que seja estimulada em todo o território nacional, tendo a figura do Estado o papel de promover e disseminar a nova educação que trará ao país a modernidade e o progresso econômico, social e político. (OLIVEIRA E NETO, 2012, p.523).

Mas, a união dos pioneiros aos ideais de renovação pedagógica, segundo Oliveira e Neto (2012, p.527) “se deu muito mais pelo desejo de superar o estado atrasado da população brasileira, medida por eles por meio das taxas de analfabetismo e de mortalidade ligados à falta de noções de higiene pessoal do que apropriadamente de uma matriz teórica comum, que agregasse a todos”.

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.

Azevedo (2010, p. 37) se refere aos educadores nesse documento como os responsáveis por sua construção e 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.

O objetivo da Escola Nova era introduzir um modelo pedagógico que estivesse de acordo com o novo contexto social, de novas bases científicas ancorado nas diversas áreas do conhecimento, formando uma consciência nacional para o desenvolvimento de um novo homem apto a dominar a nova era tecnológica.

Esse movimento de renovação educacional recebeu influência da pedagogia de Fröebel, Claparède e Decroly, entre outros, que concebiam a criança como um ser espontâneo que deveria se expressar com liberdade.

De acordo com a proposta da Escola Nova, 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.

A Escola Nova coloca o aluno como o centro dos seus interesses e de acordo com a sua natureza biopsicológica. 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, a partir das especificidades da natureza infantil e dentre elas a educação física e a higiene estavam incluídas, como fatores essenciais ao combate à mortalidade infantil.

No manifesto dos pioneiros, a infância foi colocada como a base da reconstrução educacional, considerando essa etapa da vida centro do processo de renovação pedagógica, levando em conta suas peculiaridades. Para isso a escola deveria se adaptar ao propor um ambiente rico que estimulasse o seu desenvolvimento, a partir de atividades espontâneas geradas de seus próprios interesses e necessidades, como afirma Azevedo (2010, p.49):

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e a ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses às suas necessidades”.

Essa nova concepção de educação que rompia com o modelo tradicional colocou o aluno no centro do processo educativo, cabendo não mais à passividade, mas à liberdade o desenvolvimento de suas potencialidades, dependendo da sua determinação.

De acordo com o princípio liberal, todos teriam as mesmas chances através da educação, pois o acesso de todos igualaria as oportunidades, pois as diferenças existiam apenas no nível biopsicológico.

Essa diferença entre a escola tradicional e a escola nova é destacada no Manifesto dos Pioneiros, quando Azevedo (2010, p. 49-50) destaca que a escola nova desenvolve atividades com base no “[...] fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e, no ano seguinte, do Conselho Nacional de Educação, o governo lança uma política centralizadora para o sistema educacional brasileiro.

No Piauí, a ênfase dessas ideias foi dada ao ensino primário, por ser a base de toda a escolarização. E, como maneira de fazer conhecer esse pensamento nacional, nas últimas décadas do século XIX, foram veiculadas na imprensa discussões de caráter pedagógico pelos professores ou envolvidos no magistério, tanto da esfera pública, quanto da particular. (QUEIROZ, 2008).

A autora faz menção a alguns desses educadores como destaca: “essa vertente pedagógica pode ser encontrada em Abdias Neves, Matias Olímpio, Luís Correia, Anísio Brito, para citar alguns nomes”. (QUEIROZ, 2008, p.87).

Abdias Neves, educador da esfera pública e privada, 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 “merecem deferência especial os aspectos relativos à educação física, ao contato com a natureza, às noções de higiene e adequabilidade do vestuário, á avaliação da importância dos brinquedos infantis e às indicações quanto à necessidade de reavaliar a educação feminina”. (QUEIROZ, 2008, p.88).

O educador se pautava na liberdade como condição de melhor desenvolvimento educacional e desempenho infantil, e

[...] na perspectiva de Abdias Neves, 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. (*Ibidem*)

Abdias Neves demonstra especial atenção à natureza livre da criança. 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.

Queiroz (2008) revela que, nos escritos do educador, sua “preocupação central passara a ser com a criança – daí a ênfase dada, por exemplo, ao programa de Pedagogia da Escola Normal à psicologia infantil e ao meio escolar em sua adequação à necessidade própria dos escolares”. (p.90).

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 perspectivava mudanças nas práticas pedagógicas docentes e nos objetivos educacionais a ser 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 inculcar 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.

Percebemos que as ideias da Escola Nova, penetraram na educação primária piauiense por meio de educadores como Abdias Neves que se preocupava 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 e não uma escolarização pautada em modelos adultos.

Em face do empenho para esclarecer o fenômeno educativo reserva-se à escola atual papel importantíssimo, ou seja, o de reconstruir-se, e orientar o ensino de acordo com os interesses e necessidades dos educandos. Nesta parte, incluía-se a correção dos erros da escola tradicional, mais dedicada ao verbalismo inconsciente das realidades do meio, do que aos princípios de solidariedade e ajuda mútua, baseados no respeito à pessoa humana. (AUDÔNIO, 1949, p.6).

Apesar disto, esse novo ideário não era ainda uma realidade corrente em todas as escolas, mas os discursos inovadores já conseguiam disseminar novos modelos educativos e o apoio por parte de alguns educadores, como relata Queiroz (2008, p. 90) que “no início do século XX alguns professores preconizavam a valorização da infância e o tratamento da criança enquanto tal e não como miniatura de adulto, como parcela da sociedade urbanizada e em rápida absorção pela civilidade, em seu entendimento, passava a propor”.

Conforme 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.” Deste modo, os ideais do movimento propagados no Piauí não foram regidos como padrão a ser seguido.

O Regulamento do ensino normal do Estado do Piauí é estabelecido através do Decreto n. 1.139 de 02/01/1931, que dispõe no capítulo XI sobre o tirocínio docente nos Jardins de Infância anexo às Escolas Normais e destaca nos artigos 147 e 148 a aplicação de métodos modernos de ensino, como podemos observar:

CAPITULO XI DO JARDIM DE INFANCIA

[...]

Art. 147 – Nos Jardins de Infancia serão applicados processos actuais de educação para as creanças de menos de 7 annos, com o auxílio de material rigorosamente adaptado a esses processos.

§ unico – Os processos de ensino e educação nos Jardins de Infância se orientarão de acordo com os seguintes princípios fundamentaes:

- a) não dar á creança, antes dos 7 annos, a ideia e a noção das cousas senão por via dos sentidos;
- b) imprimir ao ensino, ainda na iniciação da leitura , escripta e calculo, caracter eminentemente sensorial;
- c) tender menos a ministrar conhecimentos á creança do que a desenvolver-lhe as faculdades que lhe permitirão mais tarde adquirir esses conhecimentos;
- d) desenvolver o gosto e o espírito de observação exclusivamente por meio de exercícos adequados sobre objectos e seus familiares á creança;
- e) apresentar á creança um programa de idéas associadas pelo principio dos centros de interesse;
- f) aproveitar na natureza, pondo a creança com ella, o material intuitivo que apresenta, capaz de lhe despertar e estimular as actividades latentes;
- g) fazer da escola infantil menos um auditorio do que um laboratorio de actividades, experiencias e exercícos educativos;
- h) não intervir na actividade infantil senão para disciplinal-a, corrigil-a e oriental-a para um fim superior, como a formação dos primeiros hábitos mantaes, higienicos e sociaes.

Art.148 – No Jardim de Infancia serão matriculados as creanças de mais de 4 annos e de menos de 7 annos de idade.

§ 1. Cada classe ou turma abrangerá alumnos de todas as idades, sem preocupação de desenvolvimento mental, dentro do espirito de iniciativa e

cooperação resultantes de actividade em commun das creanças de diversos grãos de adeantamento.

§ 2. Serão designadas, de preferência, para servir nos Jardins de Infancia, professoras que tenham conhecimentos especiais dos methodos modernos de educação das creanças de 2 a 7 annos. (REGULAMENTO, 1931, p. 2-3).

É possível perceber claramente a adesão dos princípios de pedagogos como Fröebel, Claparède e Decroly nas alíneas c, d, e, f, g e h do artigo 147. Ao mencionar que o ensino a ser ministrado deve desenvolver atitudes que levem as crianças a despertar seus conhecimentos sem excessos de conteúdos, pela observação das atividades cotidianas no desenvolvimento de aptidões relacionadas à natureza, as propostas de Fröebel são consideradas; os centros de interesse das crianças são propostas preconizadas por Decroly; e desenvolver atividades do interesse infantil e considerar a escola como um laboratório são conceitos de Claparède para a educação.

Além de considerar os estudos desses pedagogos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças, as professoras só seriam indicadas ao estágio se estivessem se apropriado dos novos métodos educacionais do ensino infantil, revelando que as oportunidades seriam para aquelas que estivessem adequadas às exigências da pedagogia moderna, atuando como porta-vozes do ideal a ser estabelecido.

Segundo Melo (2010, p.48), a “[...] Escola Normal Oficial de Teresina, que formou as professoras encarregadas de desarnar meninos e meninas, era tempo de acreditar que a educação salvaria o homem da ignorância, que tiraria o homem do atraso e das trevas [...]”.

Como ressalta Silva (1960), os professores deveriam adaptar-se ao novo modelo educacional, porque:

Além dos conhecimentos que deve possuir sobre a matéria ou materiais que leciona, o professor deve ser psicólogo e objetivo em sua maneira de ensinar, procurando desenvolver mais a inteligência e o raciocínio do que a memória do educando, a começar do curso primário. (p. 6).

Através do Decreto nº 1.145 de 02/02/1931, o Regulamento Geral do Ensino de 1931 é estabelecido, no Governo do Capitão Joaquim Lemos Cunha, interventor militar. Esse Regulamento “previa a ministração do ensino pré-escolar ao lado do ensino primário. Quanto a este, atribuía-lhe caráter educativo, prático, concreto e integrado ao meio físico e social, seguindo os postulados escolanovistas”. (BRITO, 1996, p.55).

Em 1933, outro Regulamento Geral do Ensino é baixado pelo governo interventorial do Capitão Landri Sales Gonçalves por meio do Decreto nº 1.438/33. Através desse

Regulamento o ensino primário é reformado conforme os novos princípios da pedagogia moderna.

O Regulamento de 1933 atribuía ao ensino primário o preparo eficiente do educando, capacitando-o para participar da vida social “com uma função qualquer contanto que economicamente produtiva”, conforme reza o art.197. A escola primária deveria ser o centro de integração social da criança, oferecendo-lhe a educação básica e promovendo o seu desenvolvimento físico, mental e moral para o exercício da cidadania. (BRITO, 1996, p.90).

É claramente perceptível a adesão aos objetivos da Escola Nova atribuídos ao ensino primário na Reforma de 1933, ao aconselhar que o aluno fosse integrado ao meio físico e social, e a uma atividade economicamente produtiva, através de processos educativos práticos e concretos, de acordo com os centros de interesse coletivos, recomendando a adoção do método intuitivo.

Através do Regulamento de 1933 o dever do professor público primário é estabelecido no art. 294 e dentre outras obrigações destaca no inciso VII “exercer vigilância no recreio, orientando os passatempo e jogos infantis”. (REGULAMENTO..., 1933, p. 7).

Segundo Martins (2009, p. 125), além do Currículo da Escola Normal Oficial que condicionava as práticas das professoras primárias para os princípios educativos da Escola Nova, outra prática estabelecida pela instituição foi a promoção de cursos de capacitação direcionados à confecção de jogos educativos, que provavelmente tenha ocorrido ao longo dos anos 1930, seguindo os postulados do Regimento de 1933. Os jogos eram destinados ao “[...] 4º ano organizado pelas professoras de trabalho Maria de Lourdes Rego e Odette Baptista e divulgado no Diário Oficial de 25.02.1936”.

Esse mesmo regulamento promoveu o crescimento do número de matrículas, devido ao recolhimento das municipalidades de 15% da sua receita ao Tesouro Nacional para o ensino primário, como ressalta o relatório governamental de 1940 no governo de Leônidas Melo.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagogicos publicou recentemente a estatística do ensino primário no Brasil, durante cinco anos, de 1932 a 1936. Neste trabalho, figura o Piauí no segundo lugar, sobre o crescimento de matrícula, dentro daquele quinquênio. [...] não foi só a melhora das condições economicas da região que o pôde explicar, mas ainda a execução das medidas de organização do regulamento de 1933, entre as quais figura a encampação progressista do ensino municipal, com a obrigação de recolherem ás municipalidades 15% da sua receita ao Tesouro Estadual. (PIAUI, 1940, p. 55).

Na tabela a seguir, podemos verificar o crescimento do número de matrículas do ensino primário.

Quadro 1 - Número de Matrículas do Ensino Primário do Piauí

MATRÍCULA	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937
	7.397	11.101	14.922	16.054	20.638	26.000	28.425	32.383

Fonte: Adaptado de informações extraídas dos relatórios governamentais de 1935³³ e 1938³⁴.

O governo piauiense se preocupava constantemente com o acompanhamento das inovações educacionais para que o Estado não ficasse atrasado. A mensagem governamental de 1936 assim destaca:

Tendo em vista o rápido avanço que nos últimos anos vêm tendo as questões pedagógicas, já estamos a carecer de uma reforma na Instrução. Reforma não só do regulamento, mas também dos próprios métodos de ensino. Não só a instituição primária, como a normal, apresentam falhas que, sob pena de ficarmos em atraso, têm que ser corrigidas. (PIAUI, 1936, p.19).

Apesar da expansão do número de matrículas, isso não representava a frequência dos alunos ao ensino primário, como informa Ferro (1996, p. 123):

O ensino primário se expande quantitativamente com o aumento de matrícula e qualitativamente com a formação de professores preparados para tal, além da introdução de novos métodos e técnicas de ensino [...] Mas, apesar da obrigatoriedade, poucas crianças em idade escolar frequentam a escola, num demonstrativo do distanciamento entre o dispositivo legal e o real.

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.

³³ Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Interventor Landry Salles Gonçalves referente ao exercício de 1931-1935.

³⁴ Relatório apresentado ao Presidente da República da República pelo Interventor Leônidas de Castro Mello referente ao exercício de 1937.

- 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).

Nessa disciplina as discentes deveriam ter conhecimento dos assuntos acima elencados para que exercessem com competência as observações e as atividades práticas que incluíam a assistência aos trabalhos em uma escola primária.

O conhecimento entre Escola Antiga e Escola Nova, o método de Decroly, os centros de interesse e os Jogos educativos, 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”.

No quinto ano do curso Normal os assuntos estavam relacionados 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:

5° - 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 ao desenvolvimento da criança em seus aspectos psíquicos.

À luz do exposto, o currículo do curso Normal estava a partir de 1932 organizado conforme o Decreto Estadual n. 1. 301, de 14 de setembro de 1931, contemplando as disciplinas dispostas no quadro da página seguinte.

Quadro 2 - Disciplinas curriculares do curso Normal a partir de 1932³⁵.

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
Português	Português	Português	Literatura Brasileira	Psicologia Educacional
Francês	Francês	Física e Química	Física e Química	Educação Física
Aritmética	Inglês	Inglês	Música	Didática
Geografia	Corografia do Brasil e Cartografia	Biologia e Higiene	Higiene escolar e Noções de Puericultura	História da Educação e Educação Cívica
História do Piauí	História do Brasil	História da Civilização	Psicologia Educacional	Metodologia Especial
Desenho	Desenho	Desenho	Didática	
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trab. Manuais e Economia Doméstica	Metodologia Geral	
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	
	Música	Aritmética e Geometria		
	Aritmética			

Fonte: Marinho (2008, p. 98).

O curso de formação de professores primário foi alterado através do Decreto Lei Estadual nº 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, como destaca o quadro na página a seguir:

³⁵Através do Decreto Estadual n. 1. 301, de 14 de setembro de 1931, a estrutura curricular do curso Normal foi reformulada, e o curso foi ampliado para cinco anos, devido entre três anos preparatórios e dois anos de profissionalização.

Quadro 3 - Estrutura Curricular do Curso de Formação Professores Primários do Ensino Normal no Piauí³⁶.

DISCIPLINAS	SÉRIES		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Português	X		
Matemática	X		
Física e Química	X		
Anatomia e Fisiologia Humana	X	X	
Música e Canto	X	X	X
Desenho e Artes Aplicadas	X	X	X
Educação Física Recreação e Jogos	X	X	X
Biologia Educacional		X	
Psicologia Educacional		X	X
Higiene e Educação Sanitária		X	
Metodologia do Ensino Primário		X	X
Sociologia Educacional			X
História e Filosofia da Educação			X
Higiene e Puericultura			X
Prática de Ensino			X

Fonte: Brito (1996, p. 103).

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).

³⁶ O Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, estabeleceu a Reforma do sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, e instituiu a Lei Orgânica do ensino Secundário. Essa lei organizou o ensino normal em dois ciclos. O primeiro ciclo, com quatro anos de duração, destinado à formação de regentes de ensino; e o segundo ciclo, com três anos de duração, destinado à formação de professores primários.

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 brincadeiras e algumas destas estão manifestas no Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo interventor Leônidas de Castro Melo, ao informar que através do decreto nº 273 de 17 de junho de 1940 são baixadas as normas de funcionamento das aulas de educação física nos estabelecimento 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 que, dentre outras atividades, como os docentes deveriam conduzir os jogos e brincadeiras às 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 experiência forem dignos de incorporação ao patrimônio 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 “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 brincadeiras fazem parte das atividades desenvolvidas por esses profissionais a indicação era de que a espontaneidade, liberdade, orientação, prazer e 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.

E como cumprimento dessa medida, o capítulo II desse decreto ressaltava que:

No capítulo II

Das diretrizes para o ensino da Educação Física nos estabelecimentos de ensino no Estado.

Art. 2 – A Educação Física nos estabelecimentos de ensino será ministrada durante o ano letivo e diariamente para todos os alunos; quando isto não for possível devido ao grande número de alunos em relação ao número de professores, ou devido às dificuldades de horário e local, a Educação Física será ministrada de preferência aos alunos menores, de ambos os sexos, de modo que tenham pelo menos três aulas por semana. (PIAUÍ, 1940, p. 65).

Nesse sentido, verificamos que os alunos do ensino primário seriam beneficiados com o ensino de Educação Física em quaisquer circunstâncias, pois embora não houvesse professores em quantidade suficiente, ainda assim a preferência seria para esse nível de ensino. Desse modo, acreditamos que as atividades elencadas no decreto relacionadas aos deveres dos professores para com os alunos estavam garantidas.

Outra medida do governo para garantir que o ensino de Educação Física em localidades no interior do estado, foi a promulgação do decreto lei n. 248 de março de 1940, que destacava o seguinte:

As prefeituras cuja receita arrecadada no exercício de 1939 for igual, ou superior a 40.500 e 1.000 contos de réis, ficam obrigadas a mandar no corrente ano, uma, duas, três professoras, respectivamente, para, por conta do município, fazerem o curso especial de educação física, percebendo a mensalidade de rs 300\$000. (PIAUÍ, 1940, p. 70).

Os municípios de Parnaíba, Campo Maior, José de Freitas, Amarante, Oeiras e Picos, em virtude da vantagem designaram professoras normalistas para a realização do curso especial de Educação Física, previsto pelo dispositivo da lei. Estas normalistas, ao término do curso, iriam exercer pelo prazo mínimo de cinco anos, no município de origem, o ensino disciplina.

Assim sendo, o governo cria estratégias de que outros municípios fossem contemplados com o ensino de Educação Física, especializando professoras normalistas para assumir essa função, devido à ausência de professores diplomados neste curso.

Mas, essa reorganização para a garantia da disciplina era justificada pelo caráter nacionalista da educação. Conforme Melo (2010, p. 129), “[...] a disciplina de Educação Física é tal como as demais, repleta de significados, provenientes da ginástica europeia do século XIX, vista então como código de civilidade”.

As políticas educacionais definidas no Estado Novo privilegiam a construção de uma mentalidade nacional, reconstruindo a memória oficial abalada pelos traumas deixados pela guerra.

A nacionalização da sociedade é um dos principais objetivos do governo de Getúlio Vargas, que deveria ser alcançado utilizando vários elementos ou argumentos que auxiliassem o Estado nesta consolidação, como a educação e a cultura, para o fortalecimento da memória nacional. (Melo, 2010, p.37)

Como salienta Azevedo (2010, p. 90, grifo nosso), os pressupostos da Escola Nova contribuíram para a reconstrução da memória nacional.

Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, **despertar e fortalecer o amor à pátria**, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos.

Como salienta Olinda (2008, p. 103), “era imprescindível despertar valores ligados à responsabilidade de cada um em prol da nação. A poesia, a literatura, os hinos escolares e as festas cívicas reforçavam o nacionalismo”.

Revivendo as lembranças escolares, a interlocutora Bomfim (2013) relata atividades da cultura escolar que reforçavam o caráter patriótico ao mencionar que “todo dia, no início (da aula) tinha que cantar o hino nacional e o hino das crianças”.

Entretanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é garantida à educação primária o ensino da disciplina Educação Física através da obrigatoriedade. E assim destaca 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 muitas reformas foram implantadas na educação primária piauiense com o intuito de desenvolver os ideais propagados pela Escola Nova, e algumas dessas contemplavam os jogos e as brincadeiras como elemento metodológico norteador das propostas educacionais, discutidos até aqui.

Partindo dessas constatações, iremos analisar no capítulo a seguir se essas mudanças se efetivaram, tomando como base as Memórias dos nossos colaboradores que vivenciaram a Educação Primária em Teresina no período em estudo.

4 MEMÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO TERESINENSE: o que lembram nossos interlocutores

A história da educação começa onde a memória da escola termina.

Clarice Nunes

Utilizando a memória de alunos e professores, que vivenciaram o contexto educacional analisado, “procuramos compreender o que a escola realizou em seu passado” e ninguém melhor para relatar do que quem de fato os viveu, “e não somente o ponto de vista do discurso emanado das esferas mais altas do poder institucional” (SOUZA, 2000, p. 52).

Nesse sentido, o uso da memória tem, entretanto, se tornado um campo fértil para a reconstrução da história e, em especial, da História da Educação. 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 que as fontes escritas podem não oferecer respostas satisfatórias ao pesquisador.

4.1 A PRESENÇA E A AUSÊNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA

Destacamos anteriormente que as propostas educacionais inspiradas nos moldes da Escola Nova estiveram presentes através de reformas educativas no Piauí, perspectivando mudanças na abordagem tradicional da educação.

Nesse sentido, através da análise da Memória de nossos interlocutores, alunos e professores que vivenciaram a educação primária no período desse estudo, iremos discutir como os jogos e as brincadeiras estiveram inseridas em escolas de Teresina.

Diante disso, concordamos com Freitas (2006, p. 44) quando afirma que “os documentos orais visam à completude e veracidade das informações, portanto, o cotejo das fontes”. (FREITAS, 2006, p. 44). 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”.

Deste 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 “prá” 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, 2013).

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 “prá” sala de novo [...] (RIBEIRO BARROS, 2013).

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 “prá” [...] conversar, essas coisas assim, mas era uma escola que não tinha pátio. (BOMFIM, 2013).

Apesar de os jogos e brincadeiras serem práticas comuns, a cultura escolar não era cultivada constantemente no âmbito escolar dos nossos interlocutores. Como salienta Julia (2001, p. 11), se compreende também 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 as brincadeiras, por exemplo, na verdade camuflavam a autoridade e o regramento policiando os alunos em seus disciplinamentos. A autora descreve que:

[...] 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 tópicas da dosagem da liberdade das crianças, cerceando sutilmente o burburinho dos seus risos e os movimentos dos seus corpos.

Uma matéria escrita pelo professor Silva (1960, p. 6) ao jornal Resistência, confirma esse disciplinamento que os alunos deveriam exercer ao dosar a liberdade, quando o autor afirma que: “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 não eram impedidos de se manifestarem 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 que:

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

Olha, não existia brinquedo na escola, não, não existia. (BARROS, 2013).

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

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 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 através 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 que:

Não tinha brincadeira orientada na hora do recreio [...] as brincadeiras eram muito espontâneas e não eram dirigidas pelas professoras a gente ia “pro” recreio, como eu já lhe falei, “pra” 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, as 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 os resto 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 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 “pra” vigiar o recreio, na hora do recreio aquela professora que tava escalada pela diretora ia para o recreio “pra” 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 “pros” meninos e o outro lado “pras” meninas, era assim. E a professora escolhia a brincadeira “pras” alunas, “pros” alunos, mas isso era a professora que queria não era obrigado não! Tinha professora que ficava lá só andando, olhando pra não deixar brigar, “pra” não deixar empurrar, pra não, “num” [...] fazer as coisas que criança sem nenhuma maldade faz uma com a outra, era pra isso que a professora ia pra lá, agora aquela que queria orientar orientava, a que não queria não era obrigado não!

Percebemos pelas narrativas dos interlocutores que os alunos desenvolviam seus jogos e brincadeiras espontaneamente, não havia orientação de como conduzir essas atividades lúdicas, pois 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, apenas faziam aqueles que se sentissem dispostos.

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 que “[...] à abundante e sistemática exposição do ideário da Escola Nova se contrapõe reduzidíssimo grau de penetração nos modos de funcionamento da escola primária”.

Apesar das propostas da Escola Nova destacar 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.

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

Era importante porque reforçava a amizade às vezes tinha uma aluna mais inibida que não queria brincar a gente chamava “pra” roda “pra” 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, tá 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), através 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”. (p. 61)

Deste modo, os jogos e as brincadeiras propiciam além do divertimento, situações que favorecem orientação de atitudes através da convivência coletiva. Como ressalta Frangiosio e Rosini (2011, p. 59): “ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares, expressa-se pelas múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões”.

Percebemos então que todos concordam que os jogos e as brincadeiras foram importantes ao desenvolvimento da sua personalidade, embora não fossem desenvolvidas no contexto escolar em aprendizagens sistematizadas, as relações sociais foram aprendidas de forma natural proporcionada por essas atividades sem imposições ou cobranças.

Por fim, foram captadas também as memórias dos colaboradores sob as **concepções dos Jogos e Brincadeiras nos aspectos do desenvolvimento das crianças**, e os depoimentos apontam:

A maneira de tratar um com o outro, a socialização, mesmo uma socialização espontânea, porque não eram orientados, a gente brincava com aquelas colegas com que a gente tinha mais intimidades, eram as que ficavam mais próximas da gente, era uma socialização espontânea, pode se dizer, porque “num” tinha a orientação da professora “pra” gente brincar, a gente brincava sozinho mesmo. (SOUSA, 2013).

Desenvolve uma pessoa ativa, muito ativa, muito, entendeu? (BARROS, 2013).

Era desenvolvida justamente porque a gente aprendia um com o outro, né? A gente conversava. Certo. Eu tinha uns colegas que eu gostava muito de conversar, tinha outros que não gostavam muito de conversas. Era assim. Aprendíamos a dar lugar pro outro, repartir, por exemplo, se a gente trazia alguma coisa de casa, um pão, ou qualquer coisa assim, um pastel, a gente partia um com o outro, né? (RIBEIRO BARROS, 2013).

[...] afetivo, né, de cultivar as amizades, né, de brincar, né? de forma sadia, entendeu? Uma relação sadia entre meninas e também entre meninos, essa brincadeira de ir pra chapada buscar era muito sadia. É uma outra [...] que aspecto é [...] o movimento com o corpo é fundamental, o nadar no rio que era sempre junto com os outros, subir em árvore, né? Pular corda. Tudo isso era, são atividades que é [...] o corpo é trabalhado, mesmo era trabalhado sem essa consciência de que tinha que movimentar para fazer uma é[...] construir uma relação entre a mente e o corpo, não tinha isso. Mas isso é, eu

vejo que era uma oportunidade muito importante. Porque uma criança, coisa que trabalha muito o corpo, hoje vão “pras” escolas de balés, de ginástica, naquela época a ginástica era natural, sem professor, sem pagar, era naturalizado [...] o trabalho com o corpo era uma coisa natural [...] correr é [...] correr, fazer corrida é, pra pegar tinha [...] punha um marco pra quem chegar primeiro lá, quer dizer tudo era uma coisa natural entendeu? E aí isso é uma brincadeira que naturalmente você movimentava o corpo, movimentava o corpo e se divertia, e convivia. Quer dizer, criava condições favoráveis à convivência saudável entre as crianças, né? (BOMFIM, 2013).

Nas falas dos interlocutores a cooperação foi o aspecto de destaque. Os seus jogos e brincadeiras de infância lhes ensinaram de um modo espontâneo a colaborar com o outro, a compartilhar, ao se relacionar demonstrar afetividade e sociabilidade. E como destaca Carvalho (2012, p. 3) “o brincar é, portanto, uma ação natural, livre e espontânea, fundamental para o desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos, incluindo o da personalidade”.

Assim sendo, essas aprendizagens se transportaram para além do momento dessas atividades, tornando-se presentes no cotidiano. A esse respeito Fernandes (1978, p. 62) explica:

[...] a criança aprende a agir como “ser social”: a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesses suprapessoais etc. [...] Quase que insensivelmente, a criança assimila esses elementos culturais, introduzindo-os em seu horizonte cultural e passando a ver as coisas muitas vezes através deles.

A associação dos aspectos proporcionados pelos jogos e brincadeiras à vivência também é destaque na fala do interlocutor Barros (2013), quando afirma que o desenvolvimento dessas atividades torna a pessoa ativa. Nesse caso, para o colaborador, a criança explora seu corpo de uma forma sadia, e aprimora suas habilidades de interação, criatividade e aprendizado.

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

Nesta etapa final apresentamos as considerações acerca dos resultados da investigação realizada. Através da percepção dos primeiros registros históricos a respeito dos jogos e brincadeiras realizadas por Philippe Ariès, com base no diário do médico Heroard, escrito no início do século XVII, sobre o delfim da França, Luís XIII, foram constatadas que essas atividades lúdicas não eram realizadas exclusivamente por crianças, pois os adultos também participavam dessas práticas culturais.

Constatamos que a análise realizada pelo autor a respeito do sentimento de infância não pode ser concebida de modo linear, ou seja, é preciso considerar a época e o contexto social para obter uma constatação mais próxima da realidade analisada.

Também foi possível verificar que alguns objetos e rituais coletivizados socialmente, ao deixarem de ser praticados por adultos, foram ao longo do tempo assumindo novas funções passando a compor parte do entretenimento lúdico infantil.

Os jesuítas foram pioneiros na defesa dos jogos e brincadeiras do contexto educativo, por acreditarem que, a partir desses elementos, as crianças aprenderiam muito mais do que somente com o conteúdo escolar.

Grande parte dos jogos e brincadeiras de que temos conhecimento têm origem em antigas civilizações anteriores a Cristo. Os originários do Brasil são resultados da aglutinação da cultura indígena, negra e branca, e de elementos advindos da cultura européia e asiática. Assim, o modo de brincar e jogar dependia do contexto social em que a criança estava inserida. Embora nesses momentos as crianças não levassem isso em conta, pois os seus interesses eram realizar a prática lúdica.

Os cuidados com os infantes ainda no século XIX no Brasil eram realizados de acordo com práticas curandeiras, devido a poucas noções de higiene e cuidados relacionados à medicina das famílias. Isso levou a crer que no país o sentimento de infância estivesse ausente.

O Piauí na primeira metade do século XX vivia uma expansão do processo de modernização. E para que pudesse mostrar uma imagem de desenvolvimento pleno era necessário cuidar da infância, considerada o futuro da nação, pois devido ao descaso, cresciam as taxas de mortalidade infantil.

Políticas assistencialistas foram criadas para a melhoria desse quadro. A conscientização das mães no cuidado com os filhos foi realizada em campanhas promovidas pelo Estado, como o concurso de Robustez Infantil, cursos de Puericultura para as mães, o

aprendizado de noções de higiene e alimentação, além de propagandas que veiculavam em seus produtos esses cuidados eram realizadas com o intuito de melhorar a visão de desenvolvimento no Piauí.

Embora isso, meninos e meninas podiam jogar e brincar livremente, e utilizavam o ambiente natural do campo e os brinquedos artesanais, pois os industrializados eram caros e pouco acessíveis à compra.

Distinções de gênero eram realizadas nessas atividades. Meninas brincavam de bonecas, amarelinha e jogavam pedrinhas; os meninos, com seus piões, bodoques e carneiros mansos, entre outros. 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.

A partir dos anos 1930, houve um movimento denominado Escola Nova, que pretendia renovar a educação brasileira, que ao romper com o paradigma tradicional e colocou a criança como centro do processo educativo. No Piauí, mudanças na esfera educacional foram realizadas para atender às novas demandas sociais, e isso incluiu a expansão educacional do ensino primário, como prioridade, porque o número de analfabetos apresentava níveis elevados.

Nesse sentido, reformas educacionais foram realizadas na educação primária piauiense, inspiradas nas ideias da Escola Nova. Enfocaram os estudos de educadores como Fröebel, Claparède e Decroly, que desenvolveram pesquisas com base nos jogos e brincadeiras infantis.

Entretanto, as memórias dos colaboradores diferem dos objetivos estabelecidos nas reformas educacionais do ensino primário, preconizadas pela Escola Nova. 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.

A presença dos jogos e brincadeiras 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, as pretensões pelo desenvolvimento das propostas educacionais da Escola Nova foram muito além da possibilidade de sua realização.

Partindo dessas constatações, tivemos com esse estudo a intenção de ampliar informações de cunho acadêmico sobre a temática, que ocupa um espaço ainda tímido, porém, relevante nas discussões atuais da literatura educacional. Um estudo dessa natureza servirá também para adicionar conhecimentos à historiografia da educação piauiense, assim como colaborar para a elevação da análise crítica sobre a relação entre educação, jogos e brincadeiras, ampliando as discussões e direcionando novas pesquisas, no sentido de problematizar o que ainda precisa ser esclarecido.

REFERÊNCIAS E FONTES

LIVROS, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

AMADO, Gilberto. **História da Minha Infância**. São Cristóvão: UFS, 1999.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. **A psicologia da criança e a pedagogia funcional de Edouard Claparède e a pedagogia dos jardins de infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista**. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. 28, p. 38-56, dez. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/28/art03_28.pdf> Acesso em: 14 de outubro. de 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Jogos e Brincadeiras Tradicionais: Um Passeio Pela História**. Uberlândia: 2006. Disponível em: < www.faced.ufu.br>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992.

_____. **O que é história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. Tradução Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Humberto de. **Memórias e Memórias inacabadas**. São Luís: Instituto Geia, 2009.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Brincadeira ou coisa séria?** Teresina: EDUFPI, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. 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, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10.ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Superstições no Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1985.

_____. **Literatura Oral no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Itatiaia, 1984.

_____. **História da alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

_____. **Seleta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

_____. **Coisas que o povo diz**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. 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.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COSTA, José Magalhães da. **Traquinagem: Contos**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____. **História das crianças no Brasil**. 7.ed, São Paulo: Contexto, 2013.

_____. A fotografia como objeto da memória. In: SILVA, R. M. da C. (Org.). **Cultura Popular e Educação: salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovine Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Massangana, 2010.

FALCI, Miridan Britto Knox. **A criança na província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras CEDHAL, 1991.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERREIRA, Moacyr Costa. **O brinquedo através da história**. São Paulo: Edicon, 1990.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da Infância na Amazônia. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed, São Paulo: Contexto, 2013, p. 317-346.

FRANGIOSO, Gabriela; ROSINI, Alessandro Marco. **A importância dos jogos e brincadeiras na prática educativa: séries iniciais**. São Paulo: Rev. Inovação Tecnológica, v.1, n.1, p.59-64, jan./jun.2011.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande &senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51.ed, São Paulo: Global, 2006.

_____. **Ordem e Progresso**. 6.ed. São Paulo: Global, 2004.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; DIONÍSIO, Ana Carolina. Corpo, Infância e Publicidade nas Décadas de 1940 e 1950. In: SCHREINER, D.F; PEREIRA, I; AREND, S.M.F. (Org.) **Infâncias brasileiras: experiências e discursos**. Cascavel: UNIOESTE, 2009.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMELINE, Daniel.; PETRAGLIA, I.; DIAS, E. T. D. (Org.). **Édouard Claparède**. Recife: Massangana, 2010.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröebel**. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Massangana, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IANNI, Octavio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 2008.

IBIAPINA, Fontes. **Terreiro de fazenda: desafio e emboladas, ligeiras, travalínguas, perlendas, pilhérias, adivinhações, quebra-cabeça e problemas e cantigas de brincadeiras-de-roda**. Brasília: Grafor, 2002.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 14.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O jogo e a educação infantil**. Florianópolis: Perspectiva UFSC/CED, NUP, n.22, s/d.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LE GOFF, Jaques (Org). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Mário Hélio Gomes de. **Gilberto Freyre**. Recife: Massangana, 2010.

LOPES, E. M. S. T; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

MANSON, Michael. **História dos brinquedos e dos jogos – Brincar através dos tempos**. Portugal: Teorema, 2002.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930-1949)**. 2008. 183f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

MARTINS, Ana Maria Gomes de Sousa. **Os discursos sobre a educação no Piauí: reflexos dos ideais da Escola Nova (1920 a 1947)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1981.

MELO, Salânia Maria Barbosa. A construção da memória cívica: as festas escolares de civilidade no Piauí (1930-1945). Teresina: EDUFPI, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NUNES, Clarice. 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: Edições Loyola, 2003.

OLINDA, Ercília Maria Braga. 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

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; NETO, Armindo Quiillici. Infância e Educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Cadernos de História da Educação**. v.11, n.2, jul./dez.2012, p.519-542.

OLIVEIRA, Noé Mendes de. **Folclore Brasileiro Piauí**. 3.ed. Fundação Cultural Monsenhor Chaves: Teresina, 1999.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PINHEIRO, Áurea da Paz. Fontes Hemerográficas. In: VAIFAS, Ronaldo; NASCIMENTO, Francisco Alcides do Nascimento (Orgs.). **História e historiografia**. Recife: Bagaço, 2006.

PORTO, Cristina Laclette. Proposta Pedagógica. **Jogos e Brincadeiras**: desafios e descobertas. 2.ed. Brasília: Salto para o futuro, ano XVIII, boletim 07, maio de 2008.

QUEIROZ, Áurea. **Brincadeiras de criança**. Teresina: Halley, 2005.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFPI, 2011.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Maranhão: Ética, 2008.

REGO, José Lins do. **Romances reunidos e ilustrados**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

RODRIGUES, Anna Augusta. **Rodas, brincadeiras e costumes**. Rio de Janeiro: Plurarte, 1984.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Escola e o lugar da memória. In: _____. **A Escola e a Memória**. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF. Bragança Paulista: IPHAN-CDAPH, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa (Org.) **Picos**: histórias que as famílias contam. Teresina: EDUFPI, 2007.

JORNAIS

A CRIANÇA- problema básico. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 127, p. 3, 16 de out.1943.

A CRIANÇA- problema básico. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 127, p. 4, 16 de out. 1943.

A CRIANÇA- problema básico. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 127, p. 5, 16 de out. 1943.

A HIGIENE e as doenças na infância. Diário Oficial. Teresina, ano VII, n. 48, p. 2, 7 de jan. de 1937.

ALFAIATARIA Lemos. O DIA. Teresina, ano V, n. 314, p.2, 11 de dez. de 1955.

AUDÔNIO. As escolas e outras Instituições. Resistência. Teresina, ano I, n. 87, p. 6, 2 de jun. de 1949.

CASA da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 148, p.1, 2 de dez. de 1943.

DÊ um presente a qualquer criança no dia da criança. O Dia. Teresina, ano VI, n. 393, p.3, 27 de set. de 1956.

EMULSÃO de Scott. O PIAUHY. Teresina, ano. XXXIX, n. 362, p. 5, 4 de out. de 1929.

EMULSÃO de Scott. O PIAUHY. Teresina, ano XXXIX, n. 56, p. 4, 4 de outubro de 1930.

ESTATUTO da Sociedade de Amparo à infância “Marechal Pires Ferreira”. Diário Oficial. Teresina, ano XVI, n. 24, p.13, 2 de mar. de 1946.

INSTALAÇÃO da Casa da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 128, p.1, 19 de out. de 1943.

INSTALAÇÃO da Casa da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 128, p.2, 19 de out. de 1943.

OS MENORES e o carnaval. Diário Oficial. Teresina, ano XXVII, n. 10, p. 1, 22 de fev. de 1957.

PALESTRA do Dr. Anastácio Ribeiro Madeira Campos, a 15 deste, ao microfone do alto-falante da Praça Rio Branco. Diário Oficial. Teresina, ano XV, n. 128, p.6, 20 de out. de 1945.

PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto nº 1.358 de 2 de março de 1932). Diário Oficial. Teresina, ano II, n.58, p.4, 9 de mar. de 1932.

PLANOS e Programa e Orientação metodológicas (Decreto nº 1.358 de 2 de março de 1932). Diário Oficial. Teresina, ano II, n.58, p.5, 9 de mar. de 1932.

REGULAMENTO do ensino normal do Estado do Piauí, a que se refere o Decreto n. 1.139 de 2 de janeiro de 1931. Diário Oficial. Teresina, ano I, n.9, p.2, 13 de jan. de 1931.

REGULAMENTO do ensino normal do Estado do Piauí, a que se refere o Decreto n. 1.139 de 2 de janeiro de 1931. Diário Oficial. Teresina, ano I, n.9, p.3, 13 de jan. de 1931.

REGULAMENTO geral do ensino revisto e alterado pelo decreto nº 1.438, de 31 de janeiro de 1933. Diário Oficial. Teresina, ano III, n. 55, p. 7, 9 de mar. de 1933.

ROTARY Club de Parnaíba. Diário Oficial. Teresina, ano XII, n.70, p.1, 28 de mar. de 1942.

SEMANA da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIV, n.127, p.2, 17 de out. de 1944.

SEMANA da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIV, n. 131, p.1, 26 de out. de 1944 a.

SEMANA da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIV, nº127, p.3, 17 de out. de 1944.

SEMENA da Criança. Diário Oficial, Teresina, ano XVI, n.127, p.1, 17 de out. de 1944b.

SEMANA da Criança. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 125, p.1, 12 de out. de 1943.

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

RELATÓRIOS GOVERNAMENTAIS

PIAUHY. Relatório Apresentado ao Exm. Sr. Dr. Getulio Vargas, M. D. Presidente da República, pelo Cap. Landry Salles Gonçalves, Interventor Federal no Estado do Piauí (1931-1935). Teresina: Imprensa Oficial, 1935.

PIAUHY. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Dr. Leonidas de Castro Mello. Teresina: Imprensa Oficial, 1936.

PIAUHY. Relatório Apresentado ao Exm. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leonidas de Castro Mélo. Teresina: Imprensa Oficial, 1938.

PIAUI. Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Interventor Leonidas Mélo. Teresina: Imprensa Oficial, 1940.

ENTREVISTAS

BARROS, Domingos Ribeiro. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Timon – MA, 2013.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Teresina – PI, 2013.

RIBEIRO BARROS, José. **Entrevista concedida a Vilma da Silva Mesquita Oliveira.** Timon – MA, 2013.

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

SITES:

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e Brincadeiras Tradicionais: Um Passeio Pela História. Uberlândia: 2006, p. 543. Disponível em: <www.faced.ufu.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2012.

BONILHA, Luís R. C. M, RIVORÊDO, Carlos R. S. F. Puericultura: duas concepções distintas. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), vol.81, n.1, 2005, p.7-13. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n1/v81n1a04.pdf>>. Acesso em: 06 de nov. 2013.

OLIVEIRA, Priscila. Boneca Susi. 16 de abr. 2012. Disponível em: <<http://www.freewords.com.br/boneca-susi/>>. Acesso em: 22 de fev. 2014.

PRADO, Ana Carolina. Os 8 brinquedos mais vendidos da Estrela. 08 de out. 2010. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/superlistas/os-8-brinquedos-mais-vendidos-da-estrela/>>. Acesso em: 01 de dez. de 2013.

SERVIÇO Social e Assistência Social no Brasil. Disponível em: <http://www2.dbd.pucrio.br/tesesabertas/051067_07_cap_03.pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)
ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro
ENTREVISTADORA: Vilma da Silva Mesquita Oliveira

CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE ENTREVISTA

Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina: História e Memória (1930 a 1961), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para tanto necessito de informações a respeito desta vivência escolar de ex-professores que atuaram, e alunos que estudaram em Teresina neste período.

Para isso convido o (a) Sr(a) a participar de uma entrevista, cujo roteiro apresenta-se a seguir.

Grata pela colaboração!

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Vilma da Silva Mesquita Oliveira

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Ex-Professores

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

NOME: _____ DT. NASC: __/__/____
ENDEREÇO _____
LOCAL: _____ DATA: __/__/2013.
TEMPO DE ENTREVISTA: INÍCIO: ____:____ TÉRMINO: ____:____

ORIGENS

1. Fale um pouco sobre sua origem, começando com o seu nome, a data de seu nascimento e o lugar onde nasceu.
2. Fale de sua infância, suas brincadeiras, e o seu dia a dia como criança.
3. Você tinha alguma brincadeira ou jogo preferido? Qual?
4. Como você avalia os jogos e brincadeiras nesse período?

ESCOLA PRIMÁRIA

5. Onde e quando você fez seus estudos e quais são as lembranças que você tem desse período? (escola em que estudava, brincadeiras, etc).
6. Fale um pouco da escola em que você estudou no primário, seus professores, as disciplinas, o recreio (jogos e brincadeiras mais comuns).

FORMAÇÃO

7. Em que instituição você realizou sua formação profissional e em que ano?
8. Relate um pouco sobre o currículo de sua formação.
9. Existia(m) alguma(s) disciplina(s) no currículo de sua formação que argumentava(m) sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação? Qual (is) disciplina(s) e qual a importância mencionada?
10. Em que aspectos você considerava essa formação importante?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

11. Em que ano você ingressou no magistério e em que escola?
12. Em qual (is) escola(s) você atuou como professora em Teresina?
13. Que disciplina(s) que ministrou?
14. Fale um pouco sobre o currículo escolar da(s) escola(s) em que atuou como professora primária em Teresina.
15. Você se lembra dos jogos, brincadeiras utilizadas como metodologia de aprendizagem na escola onde trabalhou?
16. Você considera que os jogos e brincadeiras eram importantes para o desenvolvimento das crianças? Em que aspectos?
17. Conte-nos como acontecia a recreação (jogos e as brincadeiras) escolar.
18. Quais os jogos e as brincadeiras mais comuns? Existia alguma separação no brincar e jogar entre o sexo feminino e o masculino? Em quais?
19. Que brincadeiras meninos e meninas poderiam brincar e ou jogar juntos?
20. Nesta época, qual era a sua concepção de jogos e brincadeiras na escola?

APERFEIÇOAMENTO

21. Você realizou algum curso em sua formação ou como profissional atuante sobre jogos e brincadeiras? Em que instituição?
22. Que teorias e práticas eram destacadas neste curso (s)?
23. Quais os teóricos que discutiam sobre o assunto?
24. Qual a importância dada a estes cursos nas escolas em que você trabalhou em Teresina?
25. Para você, qual a importância deste curso naquele período como educador (a).

Agradeço a sua colaboração com a nossa pesquisa.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)
ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro
ENTREVISTADORA: Vilma da Silva Mesquita Oliveira

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Ex-alunos)

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

NOME: _____ DT. NASC: __/__/____
ENDEREÇO _____
LOCAL: _____ DATA: __/__/2013.
TEMPO DE ENTREVISTA: INÍCIO: ____:____ TÉRMINO: ____:____

ORIGENS

1. Fale um pouco sobre sua origem, começando com o seu nome, a data de seu nascimento e o lugar onde nasceu.
2. Fale de sua infância, suas brincadeiras, e o seu dia a dia como criança.
3. Você tinha alguma brincadeira ou jogo preferido? Qual?
4. Como você avalia os jogos e brincadeiras nesse período?

ESCOLA PRIMÁRIA

5. Onde e quando você fez seus estudos e quais são as lembranças que você tem desse período? (escola em que estudava, brincadeiras, etc)
6. Fale um pouco da escola em que você estudou no primário, seus professores, as disciplinas, o recreio (jogos e brincadeiras mais comuns).
7. Conte-nos como acontecia a recreação (jogos e as brincadeiras) escolar.

8. Quais brinquedos que existiam na escola?
9. No recreio, os jogos e brincadeiras eram coordenados ou espontâneos?
10. Do que você mais gostava de brincar na escola?
11. Existia alguma separação no brincar e jogar entre o sexo feminino e o masculino? Em quais?
12. Que brincadeiras meninos e meninas poderiam brincar e ou jogar juntos?
13. Você recorda se os jogos e brincadeiras eram utilizados por seus professores para algum tipo de aprendizagem escolar? Que jogos ou brincadeiras eram utilizados para esse objetivo?
14. O que você aprendeu brincando ou jogando na escola e/ou com seus colegas?
15. Em que aspectos você considera que os jogos e brincadeiras eram importantes para o desenvolvimento das crianças?

Agradeço a sua colaboração com a nossa pesquisa.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE TERESINA:
História e Memória (1930-1961)

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Amparo Borges Ferro

ENTREVISTADORA: Vilma da Silva Mesquita Oliveira

TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA

Eu, _____

R.G.n.º _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista a Universidade Federal do Piauí para que VILMA DA SILVA MESQUITA OLIVEIRA possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Local e data

_____ (PI), _____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) Entrevistado (a)