

Caminhos históricos para uma prática de ensino lúdica na Primeira República (1889-1930)

Historical paths towards a playful teaching practice in the First Republic (1889-1930)

Sâmia Regina Barros Soares¹

Samuel Luis Velázquez Castellanos²

RESUMO

Neste artigo, regatam-se práticas de ensino propostas a partir de indícios em documentos legais que apontem para o papel do lúdico no processo pedagógico, embora a limitação do termo ludicidade nos registros seja explícita durante a Primeira República. Usa-se o método histórico, a pesquisa bibliográfica e a documental como metodologia de trabalho: a primeira, para refletir sobre o conceito de ludicidade e sua importância nas práticas pedagógicas, auxiliando-nos em autores como Rau (2013); Ferreira (2009); Silva (2015) e Kishimoto (1990); a segunda, para o cruzamento de dados oriundos de propostas de ensino desenvolvidas em vários documentos: a 1ª Conferência Interestadual de 1921, onde se discutem novas estratégias para ensinar, inspiradas em programas/métodos estrangeiros, para promover um sistema educacional que combatesse o analfabetismo; o Congresso Pedagógico de 1920, que via exposições de diferentes autores jogos e brincadeiras são tratados como atividades essenciais na aprendizagem; em *As Crianças* (1909), de Laura Rosa, que recompila a Conferência realizada na Biblioteca Pública do Estado do Maranhão centrada em novas concepções sobre criança, infâncias, escola e educação, explorando vivências e expectativas sociais para compreender o processo pedagógico e; no *Livro de Lúcia* (1933) de Rosa Castro, cujos escritos para professores do ensino primário possibilitam analisar novas práticas pedagógicas em detrimento dos modos tradicionais de ensino. Conclui-se que a ludicidade nunca esteve em pauta no campo educacional brasileiro na época com as finalidades que se lhe outorga atualmente, mesmo que se procurassem suportes inovadores que auxiliassem os professores no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: ludicidade; práticas de ensino; Maranhão; Primeira República.

ABSTRACT

In this article, teaching practices proposed based on evidence in legal documents that point to the role of playfulness in the pedagogical process are discussed, although the limitation of the term playfulness in the records was explicit during the First Republic. The historical method, bibliographical and documentary research is used as a work methodology: the first, to reflect on the concept of playfulness and its importance in

¹ Discente de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9400-2055>. E-mail: samiasoares2510@gmail.com.

² Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação escolar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0849-348X>. E-mail: samuel.velazquez@ufma.br.



pedagogical practices, helping us with authors such as Rau (2013); Ferreira (2009); Silva (2015) and Kishimoto (1990); the second, to cross-reference data from teaching proposals developed in various documents: the 1st Interstate Conference of 1921, where new teaching strategies were discussed, inspired by foreign programs/methods, to promote an educational system that would combat illiteracy; the Pedagogical Congress of 1920, which saw exhibitions by different authors, games and games are treated as essential activities in learning; in *The Children* (1909), by Laura Rosa, which compiles the Conference held at the Public Library of the State of Maranhão focused on new conceptions about children, childhoods, school and education, exploring social experiences and expectations to understand the pedagogical process and; in the *Book of Lúcia* (1933) by Rosa Castro, whose writings for primary school teachers make it possible to analyze new pedagogical practices to the detriment of traditional teaching methods. It is concluded that playfulness was never on the agenda in the Brazilian educational field at the time with the purposes currently granted to it, even if innovative supports were sought to help teachers in the process of teaching and learning children.

Keywords: playfulness; teaching practices; Maranhão; First Republic.

Submetido em: 28 ago. 2024

Aprovado em: 18 set. 2024.

1 INTRODUÇÃO

O ensino tradicional sustentado em aulas expositivas, métodos que valorizavam a memorização e a reprodução dos conteúdos sem nenhum protagonismo dos educandos, foi o prevalente na educação por muito tempo. Com a ampliação de discussões ao respeito e políticas voltadas para a educação nacional das crianças, essa perspectiva se foi transformando até atingir a educação infantil como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, a ludicidade nos anos iniciais ainda é vista de forma limitada, utilizada apenas como entretenimento, sem intencionalidade educativa, mesmo que seja reconhecida hoje como um suporte pedagógico de grande relevância para alcançar os objetivos educacionais propostos para essa etapa. A motivação para esse estudo não se baseia somente pela relevância do tema na atualidade, mas também pela possibilidade de ampliar os horizontes sobre as práticas pedagógicas. Isso inclui abordar a ludicidade na sua historicidade, no de compreender, por meio de indícios e vestígios deixados ao longo da história da educação brasileira, o papel do lúdico no processo pedagógico.

Nesse sentido, a problemática investigada concentra-se em como foram desenvolvidas as práticas de ensino nas escolas republicanas, conforme apresentado pelos documentos legais da época e quais rastros de ludicidade podem ser identificados nesse contexto. A temática escolhida, surgiu a partir da escassez de



trabalhos acadêmicos que abordem o assunto, na medida em que o lúdico somente é apresentado no contexto de sala de aula sem explorar-se aspectos historicamente construídos e situados em sociedade. Diante disso, aprofunda-se nas práticas de ensino desenvolvidas nos anos iniciais que foram apresentadas por documentos legais da Primeira República, buscando identificar desafios e contribuições dessas práticas para a efetivação dos objetivos educacionais, com a finalidade de visualizar-se manifestações de ludicidade, mesmo que não intencional e planejada, assim como o papel que exerceu no processo pedagógico à época.

A metodologia em uso auxilia-se do método histórico, que visa a compreensão dos acontecimentos e fenômenos ao longo do tempo, complementada pela pesquisa bibliográfica e a documental. A primeira, permitiu a reflexão sobre o conceito de ludicidade e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, apoiando-se de autores como Rau (2013); Ferreira (2009); Silva (2015) e Kishimoto (1990); na segunda, são utilizados documentos significativos para época em função das propostas de ensino, como a 1ª Conferência Interestadual de 1921; a obra de Laura Rosa “As Crianças” (1909) e o “Livro de Lúcia” escrito por Rosa Castro em 1933.

A Primeira Conferência Interestadual de 1921, aborda os métodos e conteúdos propostos para o ensino primário, ressaltando os desafios para atingir os objetivos educacionais traçados no período para combater o analfabetismo. A busca por novas estratégias de ensino inspiradas em programas e métodos educacionais de outros países, com o objetivo de desenvolver um sistema educacional nacional, contribuiu para mudanças de perspectivas, onde o lúdico de maneira não intencional perpassa pela sala de aula e pelos processos em pauta. O Congresso Pedagógico de 1920, também demonstrou, por meio de um conjunto de trabalhos de autores importantes da época, as perspectivas e propostas de ensino que se destacavam no período. No âmbito da Educação Física, os jogos e brincadeiras são abordados como atividades importantes para promover um ambiente escolar mais agradável e tornar o processo educativo mais envolvente e divertido as crianças.

Na obra *As Crianças* (1909), de Laura Rosa, observa-se mais claramente a ascensão desse novo modo de conceber os infantes, as infâncias e a educação, influenciadas pelas pedagogias pestalozziana e froebeliana que contribui para o entendimento sobre as aspirações da sociedade do ideal da formação cidadã que ganhava espaço no período republicano. Já o *Livro de Lúcia* (1933), escrito por Rosa

Castro, por outro lado, aponta rastros e marcas deixadas pela presença do lúdico nas escolas republicanas, mesmo que não planejadas e utilizadas intencionalmente para o ensino das crianças. Nessa obra, pode-se encontrar diversos momentos na qual a ludicidade aparece nas práticas escolares, como no recreio, nas aulas de educação física, nas propostas de ensino e nas vivências infantis no ambiente escolar.

Portanto, aqui se garimpa dados, feitos e fatos que apontem para uma prática de ensino lúdica, em função de diversos indícios encontrados no período republicano; contribuições já registradas nas atividades lúdicas implícitas no processo pedagógico, como propostas atrativas crianças que despertassem nelas o desejo de aprender. As brincadeiras, de forma não intencionais desempenhavam um caráter educativo, além de os jogos cumprirem um papel importante no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos infantes na escola.

2 O Lúdico e sua historicidade como como suporte pedagógico

Quando pensamos em lúdico, logo o associamos a jogos e brincadeiras, e não estamos errados, pois o termo *ludus* deriva do latim que significa brincar. No entanto, a ludicidade vai além, sendo um instrumento para construções de aprendizagens essenciais para a vida como ressalta Rau (2013), que a define como um suporte indispensável no desenvolvimento de habilidades de forma prazerosa, divertida e participativa; práticas lúdicas que são importantes na construção de conceitos, percepções e ideias que proporcionam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança (Ferreira, 2009).

No Brasil, ao observar as estratégias de ensino usadas no decorrer dos primeiros anos da República, parece que o brincar como estratégia intencional em uso nunca teve espaço, pois prevalece uma instrução para formar apenas a mentalidade dos educandos, onde “[...] a aprendizagem ser[ia] sensivelmente facilitada e amenizada por tudo o que auxiliar directamente os actos de associação com as idéas respectivas. O essencial [é] que nunca se deix[a-se] a criança enunciar um pensamento antes de o haver bem entendido” (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p.174). Isso posto, ressaltamos que mesmo com a busca por inovações para o ensino primário, por meio de inspirações de projetos educacionais idealizados em



outros países no período, uma prática de ensino lúdica não era colocada em pauta, nem o brincar tinha um valor educacional.

Mas, ao resgatar a história dos brinquedos, jogos e brincadeiras, podemos perceber que esses elementos foram sendo modificados e adaptados ao ensino, adequando-se como suportes pedagógicos. Kishimoto (1990) ao trazer reflexões sobre a importância dos brinquedos na Grécia e Roma antiga, onde Platão em *Les Lois* (1948), já defende a aprendizagem por meio do brincar e se opõe aos métodos baseados na violência e opressão, afirma que as brincadeiras e jogos tinham como finalidade a formação de bons cidadãos. Já Aristóteles, propõe que para a educação das crianças, a utilização de jogos deveria imitar as atividades adultas sérias, uma vez que as prepararia para a vida futura. Nessa perspectiva, ressalta que o uso dos jogos pelos Romanos era destinado ao preparo físico e tinha a finalidade de formar soldados e cidadãos obedientes e devotos; porém não há discussões sobre a utilização dos jogos no ensino de leitura, da escrita e do cálculo como saberes rudimentares. Somente nos escritos de Horácio e Quintiliano posteriormente, se descreve a presença de pequenas guloseimas em forma de letras para o ensino, feitos pelas doceiras de Rolha (Kishimoto, 1990).

Na Idade Média, com ascensão do Cristianismo, a sociedade cristã consolidou um Estado poderoso e implementou uma educação rígida e disciplinadora, em que as escolas episcopais e aquelas ligadas aos mosteiros visavam a imposição de dogmas; os professores recitavam e liam textos, enquanto os alunos tinham a obrigação de memorizá-los não havendo espaço para a expansão de jogos, vistos como atos ilícitos. Durante o Renascimento, novas concepções pedagógicas surgem, contribuindo para que o jogo deixe de ser oficialmente reprovado e se institucionalize como parte do cotidiano dos jovens, não apenas como forma de diversão, mas como expressão natural da natureza humana (Kishimoto, 1990, p. 40). Nesse período, a necessidade de exercícios físicos se impõe, logo se sobressaem os jogos do corpo, a exemplo dos jogos de bola semelhantes ao futebol e golfe, além das corridas e jogos de cavalaria. Os jogos educativos, por outro lado, também se destacam, como as cartas educativas de Thomas Murner, frade franciscano, que tinha o intuito de ensinar Filosofia, pensa uma nova forma de ensinar por meio de imagens, após perceber que seus estudantes não entendiam a dialética apresentada por textos espanhóis.



No século XVIII, nasce a concepção de infância, apresentada por Aries (1986) como "sentimento de infância", onde a criança passa a ser vestida de acordo com sua idade, deixa de ser considerada como um adulto em miniatura e tem permissão de brincar com cavalinhos de pau, piões e outras brincadeiras na infância. Já no início do século XIX, as escolas se esforçam para implementar os princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. O primeiro destaca que a ação do brincar é essencial para o desenvolvimento infantil e o segundo busca comprovar essa ideia por meio do estudo da ação mental da criança; contudo, é com Froebel que o jogo passa a ser entendido como objeto e ação do brincar, e se incorpora na educação; perspectiva que sustenta que o manipular e o interagir com materiais como bolas, cubos e cilindros, estimula a aprendizagem da criança, auxiliando-os a compreender noções de matemática, física e metafísica, mesmo que o canto e as ocupações manuais, como o recorte, a colagem, a tecelagem e a dobradura também sejam relevantes.

Destarte, no período ampliam-se as experiências com jogos educativos para facilitar as tarefas do ensino; jogos que surgem por exemplo, no ensino da História, que objetivam divulgar comportamentos de respeito, submissão e admiração ao regime vigente. Como exemplo, na iconografia dos alfabetos, a inicial de um rei da França ou de um personagem célebre era utilizada na estampa, simbolizando os ideais e valores defendidos pelo regime, uma vez que essa relação da imagem e da letra do alfabeto funcionava como um instrumento para reforçar a autoridade e os valores do regime através da educação.

Com a ascensão da ciência e da técnica, os jogos científicos e mecânicos ganham destaque, a exemplo dos jogos magnéticos, que são semelhantes aos jogos de tabuleiro ou de peças que utilizam ímãs para facilitar o manuseio, e que foram empregadas em outros contextos educativos como nos estudos de História, Geografia e Gramática. Com a expansão dos meios de comunicação e o ensino de línguas vivas, aparecem jogos como o Bazar Alfabético, destinado ao aprendizado do vocabulário, que poderia ensinar até cinco línguas ao mesmo tempo. Durante a Primeira Guerra Mundial, cresce a oferta de jogos militares, que são posteriormente substituídos por práticas esportivas e brinquedos no mercado, como trens elétricos, autoramas, bicicletas, patins.

As brincadeiras e os brinquedos analisados na sua historicidade, ressalta a importância de ambos na educação e indicam de que forma as reestruturações



políticas, econômicas e sociais contribuem para as oscilações entre concepções ao respeito do lúdico e em função do seu uso em espaços e tempos distintos. Kishimoto (1990) aponta que os estudos históricos sobre a evolução do brinquedo e o levantamento de brincadeiras tradicionais no Brasil ainda são pouco explorados, dificultando o entendimento de sua relevância para a socialização e a integração social da criança, bem como para o desenvolvimento da linguagem e dos aspectos cognitivos. Mas, há evidências e resquícios da presença da ludicidade nas escolas brasileiras, descritas nas vivências das crianças nos momentos de recreio e nas propostas de ensino que buscam por metodologias atrativas para os educandos, como por exemplo, o destaque dado ao respeito, no Congresso Pedagógico (1920, p. 43); documento histórico que registra que, “Ninguém, e com mais razão, ainda, os que se dedicam à carreira do magistério, poder[iam] duvidar da capital influência que os jogos têm na pedagogia”.

3 A Conferência Interestadual de 1921 e as propostas de ensino

O ensino primário, atualmente denominado como anos iniciais, sempre teve como objetivo primordial a alfabetização das crianças e a formação para a cidadania. Por isso, diferentes métodos e conteúdos foram propostos no percurso histórico nacional para alcançar essa finalidade. No documento sobre a 1ª Conferência Interestadual de 1921, podemos observar os objetivos do ensino primário no período.

d) A União terá a missão de coordenar os esforços no combate analfabetismo e de systematizar a educação nacional, pelo que intervirá, pelos seus órgãos competentes, na elaboração dos programmas e aplicação dos methods de ensino das escolas subvencionadas e creadas, te dentes a fórmr a mentalidade do povo brasileiro (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p.168).

Contudo, o enfoque era aprender a ler, escrever, contar e, as práticas manuais eram determinadas pelo gênero da criança, que foram desenvolvidas a partir de métodos tradicionais; modos que não valorizavam o brincar na aquisição de conhecimentos (Silva, 2015). Isso fortaleceu a perspectiva de que a ludicidade na Primeira República não fosse concebida como suporte na mediação dos conteúdos que contribuíssem para a construção de aprendizagens estabelecidas como essenciais aos educandos (Bizerra, 2017).



Para a construção de um sistema de ensino que abrangesse toda a nação, diversas discussões se efetivaram em função dos conteúdos e os métodos para se atingir os objetivos propostos, inspiradas em programas e avanços educacionais de outros países, como Suíça, Estados Unidos e Argentina, onde escolas comuns se instituíram em todas as unidades federativas. Outros fatores influenciaram na criação de dito sistema nacional, como o desequilíbrio educacional entre os estados devido à organização de suas próprias leis de ensino, além do sentimento de patriotismo que prevalecia, tendo como perspectiva o exercício da cidadania pela alfabetização.

E' que a democracia só existe, numa população alfabetizada. E' que a democracia presuppõe a educação e a instrução do povo. Na inconsciência do analphatismo as conquistas liberaes e democraticas não têm a minima expressão. Não ha noção de direito e dever. Não ha lei. Não ha Constituição. Não ha o mais leve vislumbre dos sentimentos de nacionalidade. Não ha patriotismo. Não a elevada idéa de Patria (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p.160).

Diante disso, vale destacar que educação e instrução são aspectos distintos para a época; sem embargo, desempenhavam funções complementares na formação do cidadão. Se a instrução primária tinha como objetivo essencial alfabetizar, focando no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, sendo imprescindível para exercício da cidadania; a educação visava a formação do caráter do cidadão de forma verdadeiramente nacional, funcionando como uma prática transversal, que iria além das aulas e dos conteúdos, permeando diversos aspectos da vida social e moral; isso é, a “[...] educação está em toda parte, em todas as licções; nas palestras, nas menores relações entre mestre e discípulo, [n]os menores incidentes que se dão na escola, e compreende tanto o ensino moral, como o civiço” (ASPHE, Conferência Interestadual, 1921, p. 176).

Destarte as discussões na Conferência Interestadual (1921) voltaram-se para os meios e recursos que deveriam ser empregados na construção do programa de ensino que combatesse o analfabetismo. Os temas postos em debate, referiam-se à delimitação da função do governo federal na ampliação das escolas de ensino primário, que no período, era determinado pelos seus receptivos estados; possíveis mudanças poderiam afetar a respectiva autonomia. O empecilho em relação à densidade populacional de analfabetos e os recursos financeiros que deveriam ser investidos na criação de escolas para atender a essa população, resultou em mecanismos para a limitação do acesso ao ensino primário ofertado pelo governo

federal. Em vista disso, foi proposto pelos membros da Comissão, de 29 de outubro de 1921, que as escolas de ensino primário deveriam abranger os alunos de 7 a 14 anos, com matrícula gratuita e obrigatória ficando livres dessa condição, crianças que residirem além de 2 Quilômetros da escola, ou se não constar vagas em escolas próximas; por outro lado, as crianças em idade escolar que trabalhassem teriam que ser liberadas pelos seus patrões no horário oficial da escola.

Além de abordarem sobre a formação dos professores que iriam atuar no ensino formal, propondo uma remuneração razoável e de acordo com seus esforços e sua dedicação, incentivo pelo excesso de trabalho desempenhado; já que seriam os professores os responsáveis por despertar nas crianças o amor por aprender, pela pátria e pelo trabalho. Ademais, o currículo do professor visando a sua formação deveria estar alinhado como o local em que exerceriam o magistério, como por exemplo, os professores que trabalhassem em escolas rurais deveriam ter noções de agronomia para o bom êxito no ensino.

Nessa lógica, era necessário definir as bases do ensino nacional, considerando-se o desenvolvimento da educação moral e cívica do futuro cidadão, a formação do caráter e ter consciência de noções disciplinares; aspectos que mostram a verdadeira inquietação sobre as escolas no período: “A escola ensina[ra] pouco, e às pressas; e educa[va] ainda menos, mal tendo tempo para disciplinar a criança e eliminar quaisquer hábitos nocivos trazidos de fóra” (ASPHE, Conferência Interestadual, 1921, p. 171).

Contudo, foi definido as bases do ensino nacional, dividido em quatro anos para a área urbana e três anos para a rural, sendo o último ano com caráter prático e profissional de acordo com a localidade. As disciplinas propostas foram Linguagem, Aritmética Prática, Geografia, História Pátria, Noções Elementares das Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais, sendo consideradas como fundamentais para atender as necessidades da vida e as exigências da sociedade.

O debate na Conferência Interestadual (1921, p. 173) ressalta ainda a busca por uma “orientação pedagógica com o fim essencial de substituir os métodos atrasados da rotina pelos que a prática revelar mais aceitáveis e eficientes [...]”; isto é, os métodos de repetição e meramente teóricos que tornavam as aulas monótonas deveriam ser substituídos por práticas de ensino que valorizassem a observação, a



compreensão e expressão dos conhecimentos na linguagem própria das crianças, além do uso de exercícios e exemplos do cotidiano delas.

No ensino de leitura e escrita era proposto que ambas as práticas caminhassem juntas, utilizando-se os processos pedagógicos mais inovadores da época, que contribuíssem para que a criança compreendesse o que lê e fosse compreendida por quem fosse ouvir sua leitura, além de substituir as práticas de soletração e silabação pela leitura de temas que fossem compatíveis com as idades e com o nível de alfabetização. O primeiro, o método alfabético ou de soletração, como um dos mais antigos já que há menções ao seu uso desde a antiguidade (Araújo, 1995), estipulara que a partir de vários materiais e de depoimentos de alunos constatara-se sua aplicação numa sequência modelar: 1) a decoração oral das letras do alfabeto; 2) seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, 3) finalmente, de letras isoladas. (Frade, 2007, p. 22). O segundo, o “[...] método silábico é um aprimoramento deste conceito, uma vez que [o] acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (Frade, 2007, p. 24).

Já na aritmética, o ensino foi influenciado pelo método de Parker com materiais que auxiliassem na aprendizagem dos números e dos cálculos, e de práticas de ensino que teriam a função de organizar problemas e exercícios de forma concreta, perceptíveis e do uso cotidiano; ou seja, que apresentassem conceitos que pudessem ser usados nos trabalhos de agricultura e da indústria. Método que compreende um conjunto de Cartas que serviam como material didático para a orientação do ensino de aritmética, onde cada uma delas continha representações de gravura na qual é destacado os agrupamentos de objetos e animais; orientação “[...] para o seu uso, [...] para que o professor pudesse descobrir o conhecimento dos alunos acerca dos números, em função das gravuras e objetos [,] para que os alunos pudessem manipular e assim conhecer as quantidades indicadas na Carta” (Andrade, 2022).

No ensino de geografia, de história e de ciências físicas e naturais, por outro lado, se propôs o uso de gravuras sugestivas e coloridas, de objetos concretos para a compreensão de conceitos mais difíceis para as crianças, ressaltando-se ainda a preocupação por não despejar nos infantes diversas nomenclaturas e termos técnicos; mas, privilegiar o estudo de assuntos sobre a saúde e o bem-estar. Já a disciplina de

Trabalhos manuais, teve influência do método de Sloyd (sistema educacional sueco), que envolvia o ensino de artesanato e marcenaria, considerado como relevante instrumento para o desenvolvimento infantil na escola primária³. Essas propostas de ensino que valorizavam o uso de gravuras, ilustrações e da modelagem, mesmo que indiquem práticas lúdicas não intencionais, se constituem em meios atrativos para desenvolver um ensino mais acessível e que despertasse o interesse nas crianças pelo conteúdo.

No Congresso Pedagógico (1920, p. 88), em função do ensino de geografia “[...] a gravura, a modelagem [e] o exercício de campo, assim como a visita aos sistemas de transporte e manufaturas, a viagem, pela carta [...]”, seriam os elementos essenciais para a construção de conhecimentos geográficos; ou seja, as atividades que buscavam ensinar conceitos por meio de vivências práticas eram as que ganhavam mais destaque nas propostas de ensino, a exemplo da viagem pela carta, uma vez que “[...] mapa, em geral, apesar dos processos cartográficos, é um arremedo brutal e ridículo da natureza - o que se deve saber dar a entender à criança [é] a carta [e], para utilizá-la] como auxílio de esquemática e de síntese.” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 88). Nota-se que o sistema educacional de outros países influenciava na escolha das propostas de ensino brasileiras, buscando adaptar métodos que pudessem oferecer aos infantes oportunidades de aprendizagem igualmente inovadoras, como destacado no seguinte registro, acerca do ensino de geografia:

E' para lamentar que **ainda não tenhamos pequenos laboratórios de geografia**, como os há nos Estados Unidos. **Mas o professor verdadeiramente digno dêste nome não hesitará em facilitar o trabalho dos alunos**, procurando, já apontar-lhes os exemplos da natureza, já rascunhar uma carta ligeira e fácil, já modelar, em matéria plástica, o relevo de um continente em miniatura, e, em suma, servir-se de todos os meios de ilustrações ao seu alcance, sem esquecer os que lhe sugerir a própria observação, uma vez que sejam naturais. (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 88, grifo nosso).

Já com respeito à educação cívica, esta deveria ser o objetivo central das práticas de ensino, estando presente em todos os momentos da rotina escolar, sendo os educadores responsáveis por despertar o amor à pátria, a admiração pelos considerados heróis nacionais e pelos grandes feitos históricos do país, constituindo-

³ O Sloyd é um método de ensino para ser aplicado na formação técnica, que busca desenvolver capacidades para a criação de um projeto e desenvolver objetos para a casa; para tanto, age sobre o gerenciamento de ferramentas intelectuais, manuais e materiais para o desenvolvimento de conhecimentos práticos ou técnicos” (Buyse, 1927).

se o guia para formação de um bom brasileiro. Para isso, deveriam ter em cada sala de aula uma bandeira nacional, um quadro de um momento histórico, um retrato de uma personalidade ou do chefe da nação, além de se cantar o hino nacional e o da Bandeira, uma vez por semana e nos dias de festa nacionais. Os cantos seriam uma das mais importantes ferramentas para o ensino patriota e para despertar-lhes o interesse infantil via atividades; ou seja, “os cantos escolares, cuja vantagem educativa todos conhecem, deve[ria]m ser variados, interessantes, alternando-se as canções patrióticas com os hinos serenos de louvor a natureza, família, e até com as pequeninas rondas infantis saltitantes e graciosas” (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p. 177). O ensino da música, os hinos cívicos e os cantos escolares caracterizados como propostas lúdicas de ensino, mesmo que de forma não intencional como as tratamos hoje, são práticas que transmitem valores sobre a vida, a moral e os princípios patriotas, já que quando se repetirem as melodias, as crianças internalizam os ensinamentos e foram conduzidas para aprender de maneira espontânea e prazerosa. O Congresso Pedagógico (1920, p. 57), apresenta essa perspectiva no que se refere ao ensino de música, destacando a influência que os cantos exerciam na educação, como instrumento que promovia um ensino além do tradicional processo de instrução, na medida em que “[...] A música, que Platão denomina a educação da alma, contribui poderosamente para a educação, adoçando os costumes, inspirando os bons sentimentos e despertando o patriotismo, quando aplicada aos hinos cívicos”.

Destarte, observa-se nos registros que o lúdico não está presente de forma direta nas propostas e métodos de ensino; porém, há uma preocupação em propor conteúdos e exercícios mais atraentes às vivências infantis, como as canções para despertar o interesse infantil, o uso de desenhos para expressar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, os livros ilustrativos para a compreensão de conceitos e as aulas práticas para a construção de aprendizagens essenciais para os infantes. Noutras palavras, despertar esse interesse na criança

[...] é mostrar-lhe os brinquedos e proporcionar-lhes cousas que com estes se relacionem; é contar-lhe uma das múltiplas histórias onde avulte o papel de certa personagem heroica; é falar-lhe dos campos e praças, onde se realizam os jogos e os passeios costumados. (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 59).

Influenciados pelas pedagogias pestalozziana e froebeliana, que defendiam uma perspectiva de educação integral, que abrangesse os aspectos intelectual, moral,



físico e social do indivíduo, e que valorizasse o movimento do corpo, a aprendizagem dos conhecimentos por meio da intuição, dos sentidos e da observação dos fatos do cotidiano; além de que deveria ser centrada na criança, concebendo-a como um sujeito ativo no processo de aprendizagem; respeitar sua individualidade, sua criatividade e destacar a importância do brincar para o seu desenvolvimento foi essencial. Essa se tornou a perspectiva de infância que prevaleceu em outros países e ganhou espaço em Brasil no período republicano, conduzindo a um novo modo de se pensar a educação, a criança e a infância.

Para a professora Laura Rosa (1909, p. 22):

A criança é o symbolo da alegria e da inocência, a flôr perfumada e casta que desabrocha no seio maternal. Imaginemol-a no regaço materno, sugando avidamente com os lábios roscos e perfumados o leite da sua progenitora; como é risonha e adorável entre as faixas singelas ou rendilhadas, cheirando á alfazema!

Portanto, é um equívoco dizer que as crianças não brincavam nas escolas; a hora do recreio se destaca como o momento de brincadeiras e jogos infantis, em que os professores usavam como premiações sendo símbolo estratégico para que os alunos fizessem as lições e se comportassem corretamente em sala, se destacassem como exemplos. Como descrito no *Livro de Lucia*, por Castro (1993, p. 34): “hoje não fic[ara] nenhum dos meninos detido na classe: todos souberam muito bem as lições e não tiveram máu comportamento até essa hora”. Rosa Castro (1891-1976) foi uma professora maranhense que contribuiu para a construção de uma nova perspectiva de educação escolar. Sua obra, o *Livro de Lucia*, apresentada como livro escolar em 1933, foi destinado aos professores do ensino primário. Enredo que narra a história de uma menina e suas lembranças da escola no período republicano, livro escolar em que se abordam conteúdos de ensino para as crianças, além de descrever-se momentos de vivências infantis dentro das escolas.

Lucia, a personagem, conta que o recreio seria a hora mais esperada pelas crianças, que iam com entusiasmo e alegria em filas para disfrutar. Outro ponto, era a divisão por gênero, meninos brincavam de um lado e meninas de outro, realçando-se nessas práticas intencionalidades implícitas; atribuições de comportamentos, atividades e o uso de espaços que seriam adequados a meninos ou a meninas. Outras brincadeiras são predominantes entre meninas, como as cirandas e as brincadeiras de roda, além de ressaltar-se diferentes idades: “no fundo do salão, agrupam-se as meninas. Vem o Jardim da Infância, e, sob a direção das alunas mais adiantadas,



entre as quais se acham Ruth e Amelia, começa a criançada os seus interessantes brinquedos de roda” (Castro, 1933, p. 34).

Portanto, esse momento lúdico exercia certa influência na educação escolar. Além de ser um momento de diversão e lazer, contribuía no alcance de níveis complexos de interação social de crianças de diferentes idades, graus no desenvolvimento da imaginação na criação de suas brincadeiras e do conhecimento de regras de convivência e moralidade; isto é, se projeta o papel da ludicidade no processo de desenvolvimento infantil (Wajskop, 2005). Nesses termos, observa-se que a ludicidade teve influência, não apenas como um momento de lazer, mas como um elemento importante no processo pedagógico, já que está presente no mundo infantil (Ribeiro, 2013); embora, em outros padrões que aponta para outras formas de pensar-se o lúdico no período.

Em suma, na Conferência Interestadual de 1921 se efetivaram discussões importantes que demonstram mudanças de perspectivas sobre a educação, a infância e a criança na época, ressaltando-se a busca por métodos e propostas que valorizassem um ensino mais atraente e que contribuíssem para o combate ao analfabetismo; fatores até hoje discutidos em função das dificuldades no ensino e aprendizagem de conteúdos propostos para o Ensino Fundamental.

4 A ludicidade no ensino primário na primeira República: primeiras aproximações

A ludicidade como estratégia pedagógica ainda não é muito disseminada. Dessa forma, se faz imprescindível apresentarmos-a aos educadores, como forma de auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem. Destarte, a escola precisa buscar metodologias de ensino que contribuam na construção de aprendizagens significativas. Um trabalho docente que valorize, utilize e implemente diversas atividades lúdicas para garantir um ensino de qualidade é necessário (Rostirola, 2020); portanto, promover situações cotidianas que proporcionem momentos para a criança pensar, imaginar, conhecer e interagir com as pessoas, é imprescindível (Oliveira, 2018). Ao observarmos os registros em uso, identificamos que a procura por práticas de ensino que contribuíssem para o desenvolvimento dos objetivos educacionais foi uma constante que se modificara de acordo com as exigências das sociedades.



Em tres anos de curso já muito poderão conseguir as escolas ruraes, maxime si forem devidamente aparelhadas de material didatico, e regidas por professoras que saibam empregar os methodos modernos de ensino - principalmente no que concerne á escripta, á leitura e ás noções primordiaes de arithmetica pratica. (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p.172).

Nesse contexto, métodos que visassem aulas e conteúdos mais atraentes às crianças, são descritos em algumas propostas de ensino apresentadas. O uso do desenho, por exemplo, para expressar os conhecimentos adquiridos em aula, é também utilizado como instrumento para melhor compreensão dos conteúdos; isto é, “será preferível que o alumno illustre cada problema com o desenho adequado, sempre que as circunstancias o permitam” (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p.175). Abordagem que também demonstra o caráter lúdico da proposta, já que o desenho foi recomendado como recurso complementar para o ensino de conceitos difíceis ao imaginário infantil; ou seja, era prioridade que os alunos “[...] desenh[ass]em de preferência os próprios objetos que houverem modelado. Estes ser-lhes-ão mais familiares e despertar-lhes-ão mais interesse” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 60), já que o uso não intencional contribuiria para que aprendessem de maneira mais divertida e participativa, tornando o processo educativo mais envolvente. Dito de outra forma, o desenho era uma disciplina essencial, tanto pelo seu papel como forma de expressão artística quanto como habilidade para o trabalho. “[...] E[ra] da máxima utilidade o emprego do desenho profissional, isto é, de imaginação, em que o aluno [pudesse] expôr o fruto do seu espírito, em qualquer ofício ou carreira, mais tarde.” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 62); proposta de ensinar que não era apenas uma atividade criativa e inovadora, mas também uma ferramenta que pudesse beneficiar as carreiras futuras dos infantes.

Além disso, a preocupação pela transmissão de conteúdos considerados difíceis para a imaginário infantil é latente, propondo-se o uso de livros e os objetos concretos como instrumentos pedagógicos que auxiliariam em aula, pois “quando não possam ser exhibidos os objectos, a gravura suggestiva e colorida deve suprir[-se] essa falta.” (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p.175). Outro destaque em alguns escritos refere-se à literatura infantil nas escolas primárias, que objetivava demonstrar a postura patriota dos infantes via leitura das obras. Por outro lado, o canto escolar, que além de ter a intencionalidade de despertar o amor à pátria, se tornava um instrumento de recreação, quando ocorriam nas rodas as cantigas infantis.



Nesse sentido, todas as atividades em análise, apontam para alguns indícios do lúdico nas escolas primárias, proporcionando às crianças momentos de aprendizagens de forma prazerosa e divertida. Essa visão foi definida no Congresso Pedagógico (1920, p. 43, grifo nosso), por acreditar que nessa etapa os infantes precisavam de um tempo de recreação para melhorar seu aproveitamento escolar.

Os alunos carecem disso tudo. Está na sua idade, nos seus gostos, na sua índole. E' uma obrigação da sua naturêza. A saúde, por sua vêz, exige-o. **E' preciso que os alunos brinquem, se distraiam, dispendam em passatempos inocentes** e exuberância de seiva, a vivacidade do humor, o ardor do sangue que nêles corre. Faz-se indispensável o ar, o espaço, o sol, o movimento o barulho, par a o crescimento do seu sêr e o desenvolvimento das suas energias.

Propostas de ensino que derivaram de uma nova perspectiva de criança e infância concebida como sujeito ativo no processo de aprendizagem; visão que foi ganhando destaque nos discursos após a ascensão das pedagogias pestalozziana e froebeliana no Brasil. Na perspectiva froebeliana, as escolas eram tidas como jardins, os educadores como jardineiros e as crianças como florezinhas, surgindo assim o Jardim de Infância como nova nomenclatura de espaço escolar; crianças que deveriam desenvolver-se por meio de atividades que semeassem o desejo de aprender e contribuísse para a autonomia, concebendo-se a liberdade e a curiosidade na construção do conhecimento como direito. Práticas pedagógicas propostas, que valorizassem o movimento do corpo, com atividades que possibilitassem a desenvoltura, a destreza, a mobilidade e a força.

No Maranhão, ditas concepções foram difundidas pelas professoras Rosa Castro (1933) e Laura Rosa (1909) via livros escolares ou didáticos, na defesa de um ensino ativo em que brincar, manipular, interagir e construir conhecimento era questão de ordem; isto é, “vesti-lhes roupas leves, dai-lhes leite e mandai-as correr e brincar ao ar livre, [...] desenvolve e anima; deixai-as gritar, saltar, correr” (Rosa, 1909, p. 28). Nova proposta de escola disseminada em obras literárias, artigos de jornais, revistas pedagógicas e livros escolares onde a criança que brinca, cooperaram para a formação dos professores nessa perspectiva de ensino.

Como se vê, não se poderia reunir melhor, num **livro para creanças**, tudo que as estas pode interessar e ser útil, e não resta duvida de que nesse ponto a obra da inteligente professora ha-de ter satisfactorio exito, tanto mais que ella vem preencher uma grande lacuna na nossa instrucção primaria, para a qual **é tão difícil encontrar livros, cujo estylo seja leve e compreensivo e que atraiam e eduquem, ao mesmo tempo a infancia** (Castro, 1933, p. 16, grifo nosso).



Na conferência intitulada *As Crianças*, proferida no âmbito da Biblioteca Pública, em 4 de dezembro de 1909, pela professora Laura Rosa (1894-1976), nota-se como as concepções de educação e de criança se foram modificando e como cada sociedade preparava suas crianças para o futuro em sociedade. Em vista disso, na obra se ressalta a importância do cuidado e do educar as crianças para ser um bom cidadão; responsabilidades diretas da família e da escola, uma vez que “O carácter forma-se no lar, aperfeiçoa-se na escola e eleva-se na sociedade; e para que a sociedade seja educada é necessário que os caracteres elevados lhe sirvam de base” (Rosa, 1909, p. 32). Destacando-se a inquietação com o educar, a obra apresenta como imprescindível um ensino que valorizasse a criança e que contribuísse no seu desenvolvimento, principalmente, por ser apresentadas como sujeitos curiosos, que opinam e que estão em formação da personalidade, do caráter e da moral.

Já se não trata somente do physico, trata-se também do psychico, do moral. A criança agora é um espectador mais attento, mais exigente e mais perigoso. Agora é o carácter que se vae formar, que se vae amoldar é nessa idade que tudo fica indelével na memoria, gravado para vida inteira (Rosa, 1909. p.31).

Seguindo na mesma ótica, Rosa Castro (1871-1976) no *Livro de Lucia* (1933), abordava conteúdos de ensino para as crianças em idade escolar, além de defender a formação leitora e ampliar os discursos sobre filantropia, higiene social e a proteção das crianças desvalida. O livro que foi utilizado como material de apoio destinado aos professores da instrução primária, Rosa Castro apresenta em 42 capítulos, de temas como Ciências, Recreação, Estudos Sociais, Matemática, além de escritos referentes à moralidade, civismo e religião. Ressaltando a história do Maranhão, Rosa Castro interessava-se pela organização de livros que fossem para as crianças maranhenses e que evidenciassem os feitos locais, já que “São em geral desconhecidas as nossas riquezas, os nossos productos naturaes, assim como quasi ninguém conhece os nossos grandes homens nem os feitos que os illustraram” (Castro, 1933, p. 13).

Esses escritos foram importantes documentos para realçar as concepções sobre educação, criança e infância, contribuindo para a demonstrar rastros da presença do lúdico no período republicano; mesmo que não reconhecido como suporte pedagógico, foi instrumento importante para o desenvolvimento infantil. O brincar teve maior prevalência no momento do recreio, intervalo de tempo em que eram observadas as brincadeiras e jogos que as crianças de diferentes idades realizavam. As cirandas, o bambolê, as brincadeiras de roda e as disputas de corridas, são



algumas práticas citadas no *Livro de Lucia* (1933) uma vez que “forma[va]m-se grupos, filas e fileiras, e, enquanto estes conversa[va]m numa incessante animação e outros riem de histórias engraçadas que lhes contam os companheiros, outros dão saltos e apostam umas carreiras” (Castro, 1933, p. 34).

Além disso, as brincadeiras e jogos refletiam uma característica da educação republicana, a divisão por gênero; perspectiva de ensinar atitudes e comportamentos que seriam adequados a meninos e/ou as meninas. Para o primeiro grupo, o ensino para o exercício da cidadania predominava, procedendo-se “[...] na escola a ensaios do regimen democratico, habituando[-se] os meninos á obediência, ao voto da maioria e ao cumprimento dos deveres politicos, que exercer[iam] mais tarde” (ASPHE, Conferência interestadual, 1921, p. 178). Para as meninas (o segundo grupo) prevalecia a ideia de ensinar-lhe para o trabalho doméstico; isto é, “nas Escolas Públicas de instrução primaria de Meninas ser[iam] ensinadas as materias comprehendidas nos numeros primeiro e terceiro do Artigo primeiro, menos decimaes e proporções, e a coser, bordar, e os mais misteres próprios da educação doméstica⁴” (Rio de Janeiro, 1837, Art.17)⁵.

Nos textos do Congresso Pedagógico de 1920, quando se referem às aulas de educação física, também pode-se observar essa divisão de exercícios e brincadeiras que seriam destinados aos meninos e/ou as meninas. Onde as brincadeiras e jogos para os meninos valorizara a força, a rapidez e a destreza; ou seja “[...] Só para meninos: - O football; as marchas e contramarchas; a barra; a lebre no jardim; a corrida pulada; a linha de divisão; o círculo combatente; as três pedras; a dobadoira; o segredo; a caça alemã.” (Castro, 1920, p. 47). Já para as meninas, as atividades mais voltadas ao cuidado de crianças e afazeres domésticos, na medida em que, “[...] as meninas, além destes exercícios, também deve[ria]m brincar, governado uma casa, servindo de professora, recebendo visitas e etc.” (Ferreira, 1920, p. 49).

Assim, nos momentos do recreio nas escolas de ensino primário, formavam-se grupos de meninas que brincavam com meninas, e de meninos que brincavam apenas com seus pares, sendo algumas delas mais predominantes como a cirandas e as

⁴ A educação doméstica aqui citada corresponde a um ensino voltado a afazeres domésticos, como cozinhar, lavar, ser dona do lar.

⁵ RIO DE JANEIRO. Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839 sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135/pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.



corridas; brincadeiras e jogos, que mesmo sem ter uma finalidade educativa intencional, exerciam certa influência na educação das crianças. Essa divisão de brinquedos e brincadeiras, foi um fato que começou a ocorrer durante a consolidação da sociedade capitalista, pois como retrata Áries (1986 até o século XVI as crianças brincavam com os mesmos brinquedos; “[...] a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido” (Bernardes, 1981 *apud* Áries, 1986, p. 3). Nesses termos, Manson (2002) registrara que o Luís XIII brincava com bonecas e de fazer comidinhas com utensílios em miniatura, ressaltando demonstrando que a divisão de gênero nas brincadeiras foi uma construção cultural.

Ao retomar ao momento do recreio, resgatamos que durante o período imperial esse intervalo de tempo exercia nas escolas a função de disciplinar as crianças como observado no Regimento interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do município da Corte.

§ 1º O que espancar ou ofender fisicamente qualquer companheiro ou disser impróprios e palavras inconvenientes, perderá o recreio e assistirá em pé aos exercícios; e, conforme a gravidade da falta, poderá ser retirado da sala e até da escola. Os que incorrerem nessas penas perderão três pontos (-3). (Castanha, 2013, p. 280).

Além disso, foi um momento destinado aos exercícios físicos, aos trabalhos manuais e ao descanso sob a vigilância dos professores, sendo o tempo regulamentado em vários intervalos: “[...] das 8 ou 9 horas da manhã às 2 ou 3 da tarde, devendo haver, neste caso, uma ou mais interrupções dos estudos, por tempo de uma hora, para descanso e recreio dos alunos” (Castanha, 2013, p.198)

O Congresso Pedagógico (1920, p. 45, grifo nosso) promovido pela Faculdade de Direito do Maranhão, copilou textos a serem discutidos sobre Educação Física, Intelectual, Técnica, Moral e Estética que colocavam em pauta a importância dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar e de seus benefícios as instituições de ensino na medida em que:

Convem tocarmos, ainda que de leve, nos resultados que trazem às casas de ensino. Dupanloup, emérito pedagogo, escreveu estas linhas, que talvez possam causar estranhêza a certas pessoas, alheias ao grande problema educativo:- ‘Uma casa vai bem, quando os recreios correm com animação’. Mas como poderão aqueles correr animados sem jogos? **Torna-se, pois, imprescindível incluir os brinquedos no recreio.**



Em relação aos jogos do colégio a visão defendida no documento era de que era necessário aproveitar “[...] não só aos jogos propriamente ditos [;] mas ainda a todo o recreio, toda folga, todo o divertimento baseado nos princípios da sã moral.” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 43), uma vez que se enfatiza a relevância de incluir as atividades lúdicas e recreativas no ambiente escolar. Isso evidencia o lugar de destaque dos jogos nas escolas republicanas, porque além de serem utilizados como ferramenta para disciplinar e colocar ordem, também foram concebidos como momento de distração e diversão das crianças, que nessa fase necessitam desse tempo para não ficarem entediadas e aborrecidas com as exigências de tarefas, atividades escolares e quantidade de horas destinadas as aulas.

Assim, esse intervalo de jogos, brinquedos e brincadeiras contribuía para que gostassem da instituição escolar e de estudar “[...] não havendo termo médio, para o menino: ou brinca ou se aborrece. Ora o aborrecimento cria tristêza e esta, por sua vêz, indispõe os ânimos. Acha[ndo]-se, por isso, que o aborrecimento é um mau conselheiro.” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 44). Diante disso, a proposta de que as crianças tivessem um momento de brincar seria como um remédio à tristeza e desmotivação, uma vez que “[...] Entre os meios mais adequados, para dissipar essa tristêza, mostram-se-nos, antes de tudo, as distracções, os passatempos honestos, que são uma forma dos jogos.” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 45).

Desse modo, as propostas de jogos nas escolas foram limitadas e adaptadas aos pátios e salões, de forma apropriada ao nosso clima. Entre os jogos de pátio, se destacavam as atividades com bolas, “[...] bola na pá (*round*); bola ao cavaleiro; bola na parede; bola em casas; bolinhas de mármore [...]” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p.46). Já nos jogos destinados ao salão, os de tabuleiro, como: loto, dama, xadrez, domino e bilhar inglês. Contudo, observa-se que no Congresso pedagógico, a presença do lúdico já mostrava sinais de inserção no contexto escolar, mesmo que de maneira não intencional nos moldes que o concebemos hoje, embora já se caracterizasse como suporte relevante para uma aprendizagem mais atrativa e divertida. Nota-se também a preocupação em proporcionar que o ambiente escolar fosse mais agradável e envolvente; perspectiva que contribuiu para demonstrar que as práticas lúdicas já estavam sendo proposta e exercidas nas escolas republicanas. Em outras palavras, registra-se ao se fazer referência aos Jogos Escolares, que “Das

memórias apresentadas a esta secção, à maioria alude a jogos escolares. Isso mostra que se avalia, nesta nossa terra, como em todas as outras em que se pratica a pedagogia racional, o alto valor educativo de tais exercícios.” (ASPHE, Congresso Pedagógico, 1920, p. 51)

Portanto, o termo ludicidade ou lúdico nas discussões sobre a educação das crianças na Primeira República não aparece como tema a discutir-se ou categoria de análise a se ter em conta; porém, é incontestável sua presença nas vivências das escolas e escritos via atividades escolares (recreativas ou cognitivas) na procura por um ensino mais atraente, ressaltando-se ditas práticas como estratégias pedagógicas que auxiliavam no desenvolvimento infantil. Mesmo que a ludicidade não fosse utilizada como um suporte pedagógico de forma planejado e intencional na perspectiva do pedagógico e na garantia de uma aprendizagem efetiva, as brincadeiras e os jogos tornaram-se elementos essenciais na construção de ditas aprendizagens, uma vez que contribuiu em diversas dimensões para o amadurecimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

5 Considerações finais

Este artigo buscou evidenciar a importância das práticas lúdicas na educação brasileira durante o período republicano, ressaltando como as brincadeiras e os jogos, mesmo que de forma não intencional, desempenharam um papel fundamental no processo pedagógico. Por meio da análise de documentos históricos, como os textos do Congresso Pedagógico de 1920 e da Conferência Interestadual de 1921, observou-se que a ludicidade, embora não reconhecida nesse termo, esteve presente de maneira significativa nas vivências escolares. Por exemplo, nas propostas de ensino com o uso de gravuras sugestivas e coloridas nos livros, do canto nas rodas infantis, no uso do desenho para expressar as aprendizagens, nas brincadeiras e jogos das aulas de educação física e nos momentos livres das crianças, como o recreio, todos estes influenciaram positivamente o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças.

Assim, as evidências apontam que desde o século XX, no Brasil já se discutia a necessidade de métodos de ensino que fossem mais atraentes para os alunos, com os primeiros indícios da ludicidade surgindo como um suporte pedagógico. Sendo que



os jogos e brincadeiras, mencionados nos documentos históricos, não apenas ofereciam um alívio para as exigências do ensino tradicional, mas também proporcionavam um ambiente escolar mais divertido e enriquecedor para construção de aprendizagens. Diante disso, o estudo revela que mesmo a ludicidade não tenha sido reconhecida formalmente como um suporte pedagógico naquela época, sua presença e influência nas práticas de ensino são inegáveis. E a análise da sua historicidade aponta para a necessidade de valorização das atividades lúdicas na atualidade, não apenas como uma forma de entretenimento e lazer, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, destaca-se a relevância de incorporar as práticas lúdicas de maneira intencional e planejadas no processo pedagógico, a fim de continuar contribuindo na formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariana Nunes. **Cartas de Parker como parte do saber profissional do professor que ensinava matemática a partir da Revista de Ensino (1902-1903)**. 2022. 112 f.; il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022.

ARAUJO, M. C. C. da S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1995. [Caderno 367].

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

ASPHE. Conferência Interestadual de Ensino Primário - 1921. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 129–210, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474>. Acesso em: 15 jul. 2024

BARBARESCO, Cleber Schaefer; COSTA, David Antonio da. **Os métodos de ensino das escolas de aprendizes artífices: vestígios da constituição saberes para ensinar a partir da mobilização dos saberes aritméticos**. *REnCiMa*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 1-17, ago. 2021.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Os jogos, as brincadeiras e as crianças**. 1981. p. 1-10.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A ludicidade na relação ensino-aprendizagem: o papel do professor de uma escola de educação infantil de castanhal-PA**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Pará-UFPA, Castanhal, 2017.



BRASIL. **Lei n. 1, de 17 de agosto de 1837. Estabelece disposições sobre a instrução primária no Rio de Janeiro.** Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1837.

BUYSE O. **Methodos Americanos de Educação Geral e Technica.** Tradução de Luiz Ribeiro de Senna. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:** a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013. 345 p. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/edicao-critica-da-legislacao-educac>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CASTRO, Rosa. **O Livro de Lúcia.** 5. ed. Maranhão: Typografia Teixeira, 1933.

CONGRESSO PEDAGÓGICO. **Trabalhos do Congresso Pedagógico de 1920.** Imprensa Oficial, 1920. p. 353. Documento histórico. Disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite.

FERREIRA, Elizete Brandão. **Ludicidade e Alfabetização.** 2009. 64 f. Monografia (Especialização em Psicopedagoga Institucional) – Universidade Candido Mendes, Sobradinho/DF, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização:** perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação Santa Maria*, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação:** considerações históricas. 1990. p. 1-7.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos:** brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

PLATÃO. **Lei lois in oeuvres complètes.** Paris, Garnier, 1948. v. 6-7.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2013. (Série Dimensões da educação) 2 Mb; PDF. Disponível em: http://A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_-_IBPEX_DIGITAL.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

ROSA, Laura. **As Crianças:** conferência realizada no salão da Biblioteca Pública, a 4 de dezembro de 1909. São Luís, MA: Imprensa Oficial do Maranhão, 1909.

SILVA, Felipe Raphael Paiva da *et al.* (org.). **Ensino e aprendizagem na educação básica:** desafios curriculares. Bauru: FC/UNESP, 2015. p. 355-363.

WAYSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

