

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: as brincadeiras e os jogos

*Edvonete Souza de ALENCAR¹
Mariane dos Santos de OLIVEIRA²*

Resumo: Este trabalho trata-se de um ensaio teórico que tem como objetivo identificar como foi o período histórico do atendimento educacional realizado às crianças de 0 a 6 anos no Brasil nos séculos XV a XXI. Mostra também as diversas mudanças ocorridas no campo educacional, em especial como eram utilizadas, pelas instituições de Educação Infantil, as brincadeiras e jogos. Apresentamos os aspectos de uma Educação Infantil assistencialista e como ocorreram suas políticas públicas. Ao observar os jogos e as brincadeiras, identificamos a sua diversidade influenciada por outros países, assim como por civilizações nativas indígenas. Notamos, portanto, que as brincadeiras e jogos incentivam outros aspectos do desenvolvimento como o conhecimento cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. História da Educação. Brincadeiras e Jogos.

HISTORY OF CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL: the jokes and the games

Abstract: This work is a theoretical essay whose objective is to identify how the historical period of educational attendance was realized among children from 0 to 6 years in Brazil in the 15th to 21st centuries. It also shows the various changes that have taken place in the educational field, especially as they were used by children's education institutions to play games and games. We present the aspects of a child welfare education and how their public policies occurred. When we observe the games and games, we identify their diversity influenced by other countries, as well as indigenous native civilizations. We note, therefore, that play and games encourage other aspects of development such as cultural knowledge.

Keywords: Childhood Education. History of Education. Jokes and Games

*Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
Música: Bola de meia, bola de gude
(Fernando Brant/Milton
Nascimento, 1980).*

¹ Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban - SP). Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal

da Grande Dourados (UFGD). E-mail: edvonete.s.alencar@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela UFGD. E-mail: mary.2013@ufgd.edu.br

1 Introdução

A História da Educação Infantil, a nosso ver contada em verso musical por Fernando Brant e Milton Nascimento (1980), mostra a presença do passado em ações que realizamos no presente, como nas brincadeiras infantis que são passadas por gerações, sendo vividas e recriadas pelas crianças. A música nos leva a refletir sobre a importância do faz de conta, das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento e aprendizagem.

Por isso realizamos este ensaio teórico, com o objetivo de identificar como foi o período histórico do atendimento educacional realizado com as crianças de 0 a 6 anos no Brasil entre os séculos XV a XXI, mostrando as diversas mudanças ocorridas no campo educacional. Além disso, nosso olhar estava voltado a perceber quando as brincadeiras e jogos apareceram e como eram utilizadas pelas instituições de Educação Infantil.

Inicialmente observamos que um dos fatores principais para o surgimento e organização das instituições direcionadas à educação da criança foi a introdução da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho.

Começaremos nossa busca identificando as origens da intervenção pedagógica, abordando as concepções de infância e criança, os processos pelo seu reconhecimento como cidadã, que foram criados ao longo da história.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), o início da história da

educação brasileira é marcado pela chegada dos jesuítas no país, tendo como objetivo primeiro combater a expansão do protestantismo e, depois, educar os índios para a submissão por meio do catolicismo. O objetivo dos jesuítas era mais de catequizar do que de instruir os indígenas, pois a educação jesuítica era reservada aos filhos dos colonizadores ou à preparação dos futuros sacerdotes.

Para o autor os jesuítas trabalhavam com o sistema educacional denominado *Ratio Studiorum*, que trouxe ao Brasil a inovação dos colégios, sistema o qual expandiu-se por todo território brasileiro. Os colégios jesuítas eram a única via formadora das elites no Brasil, com o sistema *Ratio* que, além de oferecer os cursos elementares, também oferecia os cursos de nível secundário e nível superior.

Além disso, Vasconcelos (2005) e Kuhlmann Jr. (2007) relatam que nesse período existia uma parcela da população que não tinha acesso às escolas. Os negros e as mulheres eram apartados da educação jesuítica. Somente os mulatos, a partir do século XVI, por meio da autorização do rei de Portugal, podiam ter o direito à educação. Já as mulheres tinham o direito apenas à aprendizagem de boas maneiras e prendas domésticas, aprendendo a ser boas mães e boas esposas.

Os autores acrescentam ainda que a atuação dos jesuítas não se limitou apenas à educação. Eles também exerciam atividades na lavoura e na indústria,

explorando e arrendando terras. Durante a primeira metade do século XVIII, tornaram-se grandes produtores coloniais. Com esse poder passou a gerar conflitos entre a colônia e a metrópole. No Brasil, a autoridade patriarcal dos colonos considerava negativa a influência dos jesuítas sobre suas famílias e subordinados. Em Portugal, já se processava o declínio dos jesuítas, pois, naquele momento, sua obra educacional era considerada obsoleta e obscurantista. No ano de 1759, Marques de Pombal expulsa os jesuítas da Metrópole e das colônias portuguesas. Por dois séculos a educação permaneceu monopólio dos jesuítas, e a sua expulsão representou um retrocesso no campo educacional brasileiro.

Para Kuhlmann Jr., (2007) a sociedade brasileira se organizava social e economicamente, após algumas décadas do processo de colonização, tendo como base a agricultura, o regime escravocrata e a estabilidade patriarcal da família real. A família patriarcal era o modelo essencial da sociedade brasileira. Deste modo, a população infantil é dividida em dois grupos: a criança da casa grande e a criança escrava.

O autor menciona que naquele período a criança da casa grande, caracterizada por idade como sendo anjo, menino diabo e homenzinho. Até os cinco anos de idade, ela era considerada anjo, sua morte não significava tristeza, mas consolo, pois seus pais acreditavam que seria mais fácil a entrada no “reino do céus”, por meio de seus

filhos anjinhos. Sobrevivendo a essa fase, a criança de cinco aos dez anos era vista como “menino-diabo”, que andava pela fazenda, fazendo traquinagens, correndo, brincando e judiando dos animais e dos moleques. Era assim uma criança negra da mesma idade e sexo do sinhozinho ou sinhazinha, cuja função era lhes fazer companhia. Era tratada como se fosse um brinquedo ou um bicho de estimação. Na fase dos nove aos dez anos, a criança era vista como um adulto em miniatura, caracterizado nas roupas, costumes e nas atitudes que lhes eram impostas.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2007), a criança da casa grande, além de frequentar as escolas jesuítas, recebia alguma instrução na própria residência. O mestre particular tinha a função de instruir e ao mesmo tempo disciplinar. Naquele contexto, a criança negra não tinha o direito à infância. Recém-nascida, era tirada dos braços de sua própria mãe, que era a ama-de-leite dos filhos das senhoras da casa grande. Toda essa falta de conhecimento das necessidades específicas da infância levava à negligência e ao descuido, que acabaram gerando altos índices de mortalidade infantil, tanto das crianças brancas como das mestiças ou negras.

Ademais, a classe branca pobre vivia em situação parecida à dos negros; o que os diferenciavam era a liberdade, mas quase de nada esta adiantava, pois o sistema de trabalho era o mesmo. As mulheres lutavam pela vida de seus filhos, tentando criá-los segundo suas

condições, mas a luta era árdua e muitas mães davam seus filhos ou os abandonavam à beira das ruas. Com o passar do tempo, o abandono de crianças se tornou uma grave realidade e crescia cada vez mais. No século XVII, os governantes brasileiros procuraram um meio de dar assistência às crianças rejeitadas. A câmara pagava mensalidade a criadores ou a amas-de-leite para que criassem essas crianças (KUHLMANN JR., 2007).

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), no ano de 1726, foi criada a primeira Casa de Expostos, na Bahia, e, em 1738, foi criada, no Rio de Janeiro, na Santa Casa da misericórdia, a Roda e Casa dos Expostos. A Casa da Roda era muito utilizada para o abandono das crianças negras, que eram substituídas por outros escravos. Essas instituições assistenciais receberam milhares de crianças durante os séculos XVIII e XIX, tendo como objetivo salvar a vida das crianças rejeitadas e, depois de algum tempo, encaminhá-las para o trabalho produtivo e forçado.

Contudo, os objetivos da Casa dos Expostos não tiveram êxito, pois os sistemas eram precários, não havia padrões de higiene, tanto nas instalações como na assistência às crianças. Com o crescimento das cidades e com a urbanização, desde o século XVIII, houve grandes transformações que configuram as realidades no espaço urbano. Nesse período, surgia um movimento que partiu da atuação dos médicos higienistas, movimento que foi capaz de organizar a cidade adaptando

também a população. A partir daí, a criança passou a ser vista como um ser frágil que precisa de cuidados especiais. Desse modo, as funções familiares se modificaram, e o pai passou a dividir juntamente com a mãe a direção do lar e da família.

Segundo Kuhlmann Jr., (2007), durante a primeira infância, até os seis anos de idade, a criança branca tinha uma ama-de-leite que geralmente era uma negra escrava; já a criança negra dificilmente sobrevivia e era obrigada a adaptar-se ao trabalho de sua mãe. As escravas amarravam seus bebês nas costas para poderem cumprir seu trabalho, conciliando este com os cuidados à criança.

Posteriormente, segundo Kuhlmann Jr. (2007), no início do século XIX, a criança branca, com seis anos de idade, inicia a entrada nos colégios religiosos, onde eram ensinados o latim, a gramática e boas maneiras. Para as crianças negras, a idade entre cinco e seis anos era o fim da fase de criança, pois já começavam a desenvolver tarefas auxiliares e, após os doze anos, já eram tratados como adultos.

Vasconcelos (2005) menciona que as instituições de educação infantil começaram a ser criadas em meados do século XIX, primeiramente na França, onde as mulheres precisavam trabalhar para garantir o seu sustento. O Brasil seguiu a mesma ideia de finalidade e funcionamento das instituições francesas, liberando a mão-de-obra da mãe pobre, que no

caso era a escrava ou ex-escrava. A creche era para as crianças de 0 a 3 anos e foi o modo de substituir as Casas de Expostos, incentivando as mães ao não abandono de seus filhos. No ano de 1899, foram inauguradas duas instituições assistencialistas no Rio de Janeiro, o *Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro* e a creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, que era própria para os filhos de operários. A primeira foi fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Esse instituto tinha a preocupação com o atendimento médico da criança e das famílias mais carentes. A segunda instituição foi criada para atender os filhos dos empregados da Tecelagem para que seus pais pudessem trabalhar. Era vista como uma prestação de serviços e um ato de caridade.

Vasconcelos (2005) relata que as referências de criação de jardins-de-infância para atender a classe pobre estava longe de se concretizar. As instituições pré-escolares privadas brasileiras tinham como estratégia a utilização do termo pedagógico, como meio para atrair os ricos e diferenciá-la das creches para os pobres. Nesse caso, considera-se como jardim de infância apenas o conhecido como *Kindergarten*, criado e dirigido por Froebel. Este construiu o primeiro jardim de infância, pensando na criança como um planta a ser regada. Para isso era preciso promover diferentes atividades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Entre as

atividades estavam as brincadeiras, os jogos, as pinturas entre outras. Em 1875, foi fundado no Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, uma instituição de educação pré-escolar privada, voltada para classe rica, tendo como orientação o sistema pedagógico de Froebel.

No início do século XX, foram criadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Aqui, as entidades fundaram primeiro as creches para atender os bebês, para, posteriormente, criar os jardins de infância, que atendiam as crianças de 3 a 6 anos.

2 A educação assistencialista

Originadas na metade do século XIX no Brasil, as instituições de educação infantil tinham uma perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. As creches eram vinculadas aos órgãos governamentais que prestavam serviços sociais, eram consideradas como um lugar de guarda, de assistência, mas não de educação.

Conforme Kuhlmann Jr., (2007, p.166)

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Essa proposta educacional foi pensada no sentido de organizar uma prática intencional, pois o principal objetivo era retirar as crianças da rua. Dessa forma, estariam prevenindo-as contra a criminalidade e preparando-as para o futuro. Era uma proposta de educação mais moral do que intelectual.

São muitas as propostas pedagógicas para a concepção de educação nas instituições assistencialistas, seja por um método pedagógico ou por um conjunto de objetivos educacionais específicos. Na França, a Sala de Asilo tinha a função de retirar as crianças da rua para preservá-las contra a má influência dos comportamentos. Essa função já era educativa, pois ao retirar as crianças dos perigos da rua, o asilo se empreendia no cultivo de sua inteligência.

Assim as Salas de Asilo tiveram seu nome alterado para Escola Maternal, através de Pauline Kergomard, que afirmava a transformação daquelas instituições em verdadeiras casas de educação. Contudo, a educação já estava presente nessas instituições.

Já nas *escolas de tricotar* de Oberlin, precursoras da educação infantil, criadas em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, o programa para as crianças pequenas previa que ali elas deveriam: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc; conhecer as letras minúsculas; soletrar;

aprender e somente utilizar a língua francesa – no lugar do dialeto regional –, pronunciando bem as palavras e sílabas difíceis; e adquirir as primeiras noções de moral e religião (KUHLMANN JR., 2007, p.169).

As creches e pré-escolas³ no século XIX possuíam várias referências de caráter educacional, surgindo também a diferença das salas de asilo e creches do jardim de infância. O *Kindergarten* ou Jardim-de-infância é de origem alemã e tem suas propostas de ensino voltadas para a sociedade capitalista, industrial, que chegará nos métodos da Escola Nova. Já as creches ou salas de asilo são de origem francesa e tinham uma concepção de educação tradicional. Mas o assistencialismo não permaneceu na pedagogia tradicional, aderindo à perspectiva de renovação. Dessa maneira, as associações assistenciais propuseram a criação de jardins de infância em outros países também.

No início do século XX, a presença do médico-higienismo se destacou na educação. Foram desenvolvidos estudos da psicologia infantil e métodos pedagógicos para as crianças pequenas, tendo a importante influência da puericultura, onde as mães deveriam aprender como educar seus filhos. Mesmo com o intuito de formar seres adaptados à sociedade, as creches eram menos autoritárias em suas concepções educacionais. Nota-se também a valorização dos brinquedos e brincadeiras:

³ Utilizamos a nomenclatura como era utilizada na época, hoje se refere à atual Educação Infantil.

De um lado, eram eliminados os materiais que apresentassem perigos para a segurança e a saúde dos bebês, de outro tomava-se mais consciência do papel do jogo e do brinquedo na formação da personalidade da criança, no seu desenvolvimento. [...] Por outro lado, o brinquedo seria um instrumento educacional incomparável, proporcionando uma variedade e quantidade de noções intelectuais, de impressões sensoriais, de imagens e sensações duráveis: as primeiras e as melhores lições de coisas são dadas pelos brinquedos (KUHLMANN JR., 2007, p.176).

Percebemos que, no século XX, o jogo, o brinquedo e a brincadeira faziam parte do desenvolvimento da criança, seja no campo educacional, seja no campo afetivo, e as creches deveriam proporcionar esses instrumentos como meio socializador para as crianças. Dessa maneira não seriam pensadas como um lugar de guarda, mas de cuidado da criança em um ambiente coletivo. Essa seria uma das concepções ou proposta educacional que se construiu para as crianças daquela época.

3 Políticas para a Educação Infantil

No Brasil, a partir do final da década de 1970, o país vivia momentos significativos de luta contra o regime militar. Vários movimentos sociais participaram das manifestações, professores, operários e a classe trabalhadora reivindicavam por seus direitos. A creche foi um resultado concreto dessas lutas, passando a ser sinônimo de conquista, por esse

motivo deveria ser diferente dos séculos XV a XX, quando ainda eram vinculadas a instituições assistencialistas. Mas foi com a Constituição Federal de 1988 que se efetivou a caracterização das instituições de educação infantil, tendo o Estado como principal responsável pela educação.

É nesse momento que a educação passou a ser vista como oposto ao atendimento da assistência, quando as creches eram consideradas como lugar de guarda, de cuidados médicos, assistenciais. Agora, as creches estariam dando os primeiros passos para serem instituições educacionais e serem apropriadas para receberem crianças de todas as classes sociais. O reconhecimento das creches e pré-escolas a partir da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 - é considerado como superação de um obstáculo, passando a fazer parte do sistema educacional e a complementar a ação da família. A LDBEN trouxe uma nova perspectiva de educação infantil promovendo ações para que houvesse uma educação que desenvolve-se os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e complementados a família e a comunidade. Assim sendo,

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as frequentam. As

instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido. (KUHLMANN JR., 2007, p.188).

Deste modo, percebemos que as instituições de Educação Infantil se caracterizam como um lugar de cuidado e educação. Apesar de ainda existir algumas práticas discriminatórias, pode-se pensar em definir parâmetros de qualidade que possam superá-las. Em especial, mostramos na seção a seguir a utilização de jogos e brincadeiras. Vemos um pouco do seu contexto histórico e intercultural e como este nos influencia em nossas práticas pedagógicas até hoje.

4 Os Jogos e as Brincadeiras

Segundo Kishimoto (2004), há diferentes tipos de jogos e brincadeiras entre eles os jogos, simbólicos promovidos pela ludicidade, os quais revivem a realidade; jogos de regras, que permitem conhecer mais sobre os direitos e deveres; jogos motores, que desenvolvem movimentos. E as brincadeiras cantadas, que refletem uma cultura popular passada de geração para geração, além das brincadeiras folclóricas, que também refletem o conhecimento cultural.

Para a autora, o cotidiano infantil era marcado pelo contexto social em que se vivia. Desse modo,

o jogo é caracterizado pela imagem da criança em determinada época, através do seu modo de brincar. O jogo tradicional infantil é considerado parte da cultura popular de um determinado povo, em um certo período histórico, como as brincadeiras cantadas e folclóricas. Conforme Kishimoto (2004, p.15),

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração, através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

A autora menciona que alguns jogos continuam da mesma forma que foram criados, outros foram modificados com estruturas diferentes. Isso se dá pelo poder da expressão oral e manifestações de cada cultura. É através dos jogos tradicionais infantis que se perpetua a cultura infantil fazendo-a assim desenvolver a convivência social de geração em geração.

No caso brasileiro, ainda, houve influência portuguesa por meio dos versos, adivinhas e parlendas, que utilizavam personagens para compor as histórias como o Lobisomem, os contos de bruxas, fadas, assombrações, a mula-sem-cabeça, a cuca e o bicho-papão. Nesse contexto, em alguns estados

brasileiros, o personagem papão é identificado nos jogos de bolinha de gude. O papão é visto como um jogo tradicional, que, por meio do folclore, temos uma figura temida do bicho papão que come as criancinhas. No jogo de bolinha de gude, é capaz de matar todos com um só toque. Além do jogo de bolinha de gude, temos a amarelinha, o jogo de botão, o pião e outros jogos que chegaram ao Brasil por meio dos portugueses.

Kishimoto (2004) menciona que, com a chegada dos escravos no Brasil, as crianças africanas aceitaram e adotaram as brincadeiras locais vividas por outras crianças, e repetiam também as brincadeiras do continente africano. Em suas brincadeiras, a criança negra construía seu próprio brinquedo com materiais naturais. Como ela não frequentava a escola, sua tarefa principal era auxiliar nos afazeres domésticos. Naquele momento, destacava-se o período escravocrata e para as crianças o sistema não era diferente, mesmo nas brincadeiras, nos jogos de faz-de-conta, o que predominava era a regra do menino branco sobre o negro.

O melhor brinquedo dos meninos de engenho era montar a cavalo, em carneiros, mas na falta destes, eles usavam os próprios moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes violentas, os moleques viravam bois de carro, cavalos de montaria, burros de liteiras, enfim, os meios de transportes da época. (KISHIMOTO, 2004, p. 33).

Da mesma forma, ocorria com as sinhazinhas que tinham

autoridade sobre as meninas negras. Dessa forma,

A temática da brincadeira gira em torno de fatos que representam o cotidiano da vida do engenho: a senhora mandando nas criadas, as bonecas fazendo o papel de filhas, as meninas negras como servas que obedeciam às ordens da pequena sinhá. Assim, alimentação, vestuário, festas, doenças, tratamentos médicos, viagens, visitas a outros engenhos, tudo servia como temática para o jogo simbólico das meninas brancas, que representavam, sempre a família branca dominando tudo. Jamais a escravinha representava o papel de dona-de-casa, tendo o poder em suas mãos. Eram sempre criadas, serviçais, rezadeiras (KISHIMOTO, 2004, p.46).

Segundo Kishimoto (2004) este era um hábito comum nas casas-grandes. As crianças negras estavam sempre à disposição dos sinhozinhos, sendo “companheiras das brincadeiras”.

Assim, também a autora relata sobre os jogos tradicionais infantis, no qual os índios tiveram uma grande contribuição. Uma grande característica desses povos era a dança como símbolo de rituais. Presentes nessa cultura, os contos compunham as figuras dos animais, onde rituais folclóricos apresentam os dançarinos imitando animais demoníacos. Tais rituais representam a memória social da infância.

Para algumas tribos indígenas, os brinquedos eram confeccionados de barro, como figuras de animais e de gente; no entanto, para eles, não significava necessariamente um brinquedo, mas sim um elemento de religiosidade. Da mesma forma eram as bonecas. As indiazinhas não as viam como a figura da filha

na brincadeira de “mamãe e filhinha”, mas sim como um elemento de experienciar e expressar situações cotidianas vividas pelas crianças. Em outras culturas, o brincar com bonecas não é utilizado, como, por exemplo, na cultura indígena. Por sua vez, notamos que os brinquedos de figuras de animais é uma das brincadeiras utilizadas em nossa cultura.

Para os meninos indígenas, com dois ou três anos, eram apresentados o arco e a flecha como brinquedo. Para eles, era divertido imitar os adultos, caçando pequenos animais e tentando pescar. Essa brincadeira não era só um passatempo; era a forma de irem aprendendo no trabalho ou na tarefa educativa, preparando-se para a vida adulta. Já as meninas, desde muito cedo, ajudavam suas mães nas tarefas, com quatro ou cinco anos auxiliavam nos serviços domésticos, no preparo das comidas tradicionais e ainda cuidavam de seus irmãos menores.

Em algumas tribos existia o jogo do fio, que hoje é também conhecido como cama-de-gato, e ainda faz parte dos jogos tradicionais infantis do Brasil. Para os índios, os diversos desenhos que se formavam faziam parte de seu cotidiano, como os objetos e os animais. Em tempos atuais, as crianças brasileiras ainda brincam com o fio, mas elas não se preocupam em demonstrar as figuras formadas, pois são poucos os modelos que elas conhecem.

Os indígenas tinham vários jogos de grupos que compunham os animais, tais como: Jogo de gavião; Jogo do jaguar; Jogo do peixe pacu; Jogo do jacami; o Jogo dos patos marreca “Wawin” e o Jogo do casamento. Nesses jogos, os integrantes sempre imitavam as figuras dos animais que compunham a brincadeira, como os gestos, os movimentos, os cantos e grunhidos.

Esses jogos são semelhantes a outros brincados na região central do Mato Grosso, que denominava-se gavião e os patinhos, ou também galinha e o gavião. Provavelmente jogos que foram criados a partir dos jogos indígenas. Outro jogo bastante conhecido até os dias de hoje é a peteca, que era bastante apreciada pelos adultos, composta com palha de milho e seu miolo era em forma de argola; atualmente é confeccionada com outros tipos de materiais.

Contudo, o jogo tem um sentido diferente no cotidiano dos povos indígenas. A criança imita o adulto, os jogos não se diferenciam para os mesmos, sendo uma forma de conduta para toda tribo. Não existe jogo típico de criança indígena. Existem jogos da cultura indígena. Nas tradições indígenas, crianças e adultos juntos participam de tudo na tribo e não se diferenciam por comportamentos, pois consideram o brincar como um treino para a vida adulta.

Vemos que nos anos posteriores, especificamente no início do século XIX, na cidade de São Paulo, a rua era também um

espaço de lazer e brincadeiras tanto para os adultos, quanto para as crianças. Diversos grupos infantis daquela época brincavam de esconde-esconde, acusado, pupa-sela, bolinhas de gude, futebol, pipas, cantigas de roda, de bonecas entre outras brincadeiras. As crianças mais abastadas e, principalmente, as meninas não podiam brincar na rua. Assim, as brincadeiras como amarelinha, cabra-cega e esconde-esconde eram sempre no quintal de casa.

Os filhos de operários aproveitavam as ruas para realizar suas brincadeiras. Religiosos e damas da sociedade batalhavam em ações filantrópicas para retirar essas crianças das ruas, empenhando-se para que fossem internadas em creches, escolas maternais e asilos infantis. Eles entendiam que a rua seria a grande escola do mal, onde formaria futuros delinquentes e criminosos. A classe dominante repudiava os jogos tradicionais de rua, pois o associava à criminalidade. O jogo não era visto como fator importante para a formação da criança, mas como causador da corrupção. Já os brinquedos industrializados ou artesanais eram vistos apenas nas casas das crianças privilegiadas, enquanto para as crianças pobres os brinquedos eram feitos com materiais da natureza, como o barro.

Os responsáveis pelas instituições filantrópicas associavam ao seu estatuto a ideia

de pobreza, saúde, promiscuidade e criminalidade. Deste modo, havia uma rígida disciplina interna que moldava o cotidiano infantil. Os jogos e brincadeiras não faziam parte da rotina nessas instituições. Esses asilos ou “depósitos infantis” eram conhecidos como um verdadeiro quartel por abrigar uma grande quantidade de crianças e pela estrutura dos edifícios com enormes paredes que isolavam as crianças. As mesmas eram submetidas a uma rotina diária sem diferenciação de tarefas e sendo obrigadas a cumprir os horários. Deste modo, moldavam as crianças que não sabiam rir e nem brincar.

É com o jardim de infância que se recupera o valor dos jogos para a Educação Infantil. No final do século XIX, começa a surgir no Brasil os jardins de infância com o método froebeliano⁴, sendo este é o primeiro registro histórico da utilização de jogos e brincadeiras como recurso de ensino para os alunos de Educação Infantil. Desenvolvidos por métodos intuitivos e naturais, não ensinava a criança a ler, escrever e contar, mas as preparavam para que rapidamente pudessem aprender. Muitas mães ficavam observando seus filhos nos jardins de infância e se viam impressionadas ao ver que elas aprendiam facilmente através dos jogos.

Contudo, os jardins de infância não tiveram uma fácil aceitação como instituição

⁴ Criado por Froebel, no qual continha alguns princípios: paidocentrismo, naturalismo,

ativismo, princípios de unidade e educação de valores realizadas através do jogo (MONARCHA, 2001).

educativa por causa do método usado anteriormente pelas instituições assistencialistas. Essas instituições recebiam crianças de 0 a 6 anos e visavam ao atendimento do trabalho feminino, desenvolvendo trabalhos filantrópicos e religiosos. No Brasil, o jardim de infância não teria utilidade, pois a função da mulher era de cuidar de seus filhos e o *kindergarten* seria apenas para os países desenvolvidos, onde o pai e a mãe pobre precisavam trabalhar e deixavam seus filhos nessas instituições.

Dessa maneira, a expansão do jardim de infância ocorreu de forma lenta e ainda trazia consigo a ideia de que somente as crianças ricas poderiam frequentar os jardins, que eram de meio período, e aprender por meio da pedagogia dos jogos. A criança pobre era vista como má, que precisava ser educada e disciplinada. Destarte, não se harmonizava com a educação pelo jogo, por isso frequentavam as creches ou escolas maternas de tempo integral.

A continuação do processo de expansão dos jardins de infância com métodos froebelianos se deu no fim do século XIX e início do século XX, tendo como apoio o movimento escolanovista europeu. Muitos teóricos estudaram a criança e frisavam a importância do brincar. A Educação Infantil aceitou o jogo livre proposto por Froebel com finalidades definidas, criando assim jogos didáticos e educativos.

5 Considerações finais

Percebemos que rever alguns pontos da História da Educação Infantil, observando quando e como algumas das brincadeiras e dos jogos surgiram, nos faz refletir sobre a importância de sua utilização para o ensino. Assim, como exposto pela melodia “Bola de meia, bola de gude”, de Fernando Brant e Milton Nascimento, que nos traz elementos da cultura infantil, como o faz de conta e o uso de diferentes brincadeiras culturais, vemos que os jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Notamos que temos uma diversidade de brincadeiras no Brasil que foram influenciadas por outras culturas advindas das migrações portuguesas, italianas, alemãs, francesas, africanas entre outras. Utilizamos, também, na Educação Infantil, as brincadeiras indígenas e muitas delas já tornaram-se parte da cultura brasileira como o uso de determinados jogos e a utilização de animais para se brincar. Há que se notar então que a importância de se utilizar as brincadeiras e jogos vai muito além do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos nos alunos da Educação Infantil, ao utilizá-los estamos desenvolvendo um conhecimento cultural, fazendo a criança conhecer e apropriar-se diferentes culturas...

REFERÊNCIAS

BRANT, F.; NASCIMENTO, M. *Bola de meia, Bola de gude*. Composição e arranjo de música. 1980.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MONARCHA, M. *Educação da Infância Brasileira 1875-1983*. Campinas: Autores associados, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação na infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Recebido em: 31 de janeiro de 2017
Revisões requeridas em: 1 de maio de 2017
Aceito em: 1 de junho de 2017