



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Grillo, Rogério de Melo; Prodócimo, Elaine; Góis Junior, Edivaldo
O JOGO E A "ESCOLA NOVA" NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: MACEIÓ, 1927-1931
Educação em Revista, vol. 32, núm. 4, 2016, Outubro-Dezembro, pp. 345-364
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150765>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362348016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O JOGO E A “ESCOLA NOVA” NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: MACEIÓ, 1927-1931

Rogério de Melo Grillo*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, Brasil

Elaine Prodócimo**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, Brasil

Edivaldo Góis Junior***

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas - SP, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo descrever os discursos de intelectuais da educação brasileira, concernente ao jogo na escola, nas décadas de 1920 e 1930. Para tanto, o estudo teve como fonte artigos publicados na *Revista de Ensino* (1927-1931). O corpo documental foi constituído por 24 edições do periódico, publicado no Brasil, especificamente, em Maceió/AL, no período de 1927 a 1931. Esse recorte temporal evidencia uma época de profunda transformação na educação brasileira, já que se dava início à inclusão das ideias escolanovistas em vários estados do país. Ademais, a análise dos documentos supracitados fundamentou a construção de uma narrativa, que contextualiza as concepções de jogo na escola, segundo o debate escolanovista brasileiro. Ressalta-se que tais concepções vislumbram discursos sobre o jogo como um importante recurso didático e meio de escamotear os conteúdos escolares, mediante um “ensino lúdico” centrado na criança.

Palavras-Chave: Jogo. Brincadeira. Escola Nova. Educação ativa. Recurso didático.

THE GAME AND THE “NEW EDUCATION” IN THE CLASSROOM CONTEXT: MACEIÓ, 1927-1931

ABSTRACT: This article aims to describe the discourses of Brazilian’s intellectuals education, concerning the game at school, in the 1920s and 1930s. Therefore, the study has taken the articles published in the *Revista de Ensino* (1927-1931) as documental source. The work has comprised the investigation of about

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150765>

* Doutorando em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – “EscolaR” –, Unicamp. E-mail: <rogerio.grillo@hotmail.com>.

** Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado pela Universidade de Murcia (Espanha). Professora livre-docente na Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – “EscolaR” –, Unicamp. E-mail: <elaine@fef.unicamp.br>.

*** Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor adjunto na Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa “Corpo e Educação”, Unicamp. E-mail: <egoisjunior@gmail.com>

24 issues, published in Brazil, specifically in Maceió/AL, in the period 1927-1931. This period reveals a time of profound transformation in Brazilian education, since it gave start to the inclusion of the New Education's theories in various states. Additionally, the analysis of mentioned documents allowed the construction of a narrative that contextualizes the game conceptions in school, according to the New Education's theories in Brazil. In addition, these conceptions have shown discourses about the game as an important didactic resource and a way of meeting the school subjects through a "playful learning" focused on the child's interests.

Keywords: Game. Child's play. New education. Active learning. Didactic resource.

INTRODUÇÃO

A penetração do jogo na escola como instrumento pedagógico¹ passou a ser defendida a partir dos ideais escolanovistas que, no contexto brasileiro, emergiram como uma forte corrente pedagógica nas décadas de 1920 e 1930. Sob a égide de intelectuais da Escola Nova como Fernando de Azevedo, Abner de Moura, Anísio Teixeira, Mário Cassassanta, Helena Antipoff, Lourenço Filho, dentre outros, as ideias de Dewey, Claparède, Decroly, Bovet, Ferrière, Montessori, foram veiculadas em vários estados do Brasil por intermédio da tradução de livros e artigos, do estabelecimento de decretos e reformas educativas, de conferências e de publicações em revistas da área de Educação.

Entrementes, é preciso aludir que o jogo não tinha uma concepção única pelos escolanovistas. Ora o jogo era defendido como uma ação livre voltada para a formação integral da criança, ora como um "meio de ensinar" determinados conteúdos escolares, ou ainda, de forma não tão explícita, como um recurso para "treinar" determinadas habilidades intelectuais e físicas².

Apesar dessas diferentes perspectivas, pode-se depreender que a mentalidade formada sobre o jogo, por alguns intelectuais escolanovistas (Decroly, Claparède, Cousinet), era de que ele deveria estar na escola por se tratar de um "interesse" da criança. Portanto, nessa época, o jogo torna-se um recurso precípua na educação escolar, pois, além de ser uma atividade infantil, desloca o eixo "ouvir e observar" (ensino tradicional) para o eixo "observar e fazer" (ensino ativo).

A partir da leitura de artigos atinentes ao jogo e sua importância na educação escolar, publicados no periódico *Revista de Ensino*, especializado no campo da educação escolar, busca-se, no presente trabalho, descrever os discursos de intelectuais da educação brasileira, sobre o jogo na escola, nas décadas de 1920 e 1930.

Para isso, em termos metodológicos, o estudo teve como fonte artigos publicados na *Revista de Ensino* (1927-1931). O corpo

documental foi constituído por 24 edições do periódico³, publicado no Brasil, especificamente, em Maceió/AL, no período de 1927 a 1931⁴, estabelecendo o recorte temporal da pesquisa⁵, época de profunda transformação na educação brasileira, uma vez que se dava início à inclusão das ideias escolanovistas em vários estados do país, como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Bahia e Alagoas. O critério para análise dos documentos correspondeu à temática central, qual seja, o jogo na escola.

A análise dos dados empíricos foi realizada na perspectiva de que qualquer discurso é datado, por isso, sua interpretação descontextualizada, apenas pode produzir anacronismos (VEYNE, 2008). Ignorar o contexto e os valores específicos daquela época comprometeria esta narrativa, pois essa interpretação deveria partir dos discursos próprios da década de 1930 que envolviam um contexto de valorização da saúde e educação públicas. Nos termos de Paul Veyne (2008, p. 252), “[...] o discurso ocorre tão naturalmente para designar o que é dito quanto o termo prática para designar o que é praticado. [...] E o discurso também não é ideologia: seria quase o contrário; ele é o que realmente é dito, sem que os locutores o saibam”. Enfim, se no campo ideológico existe coerência, planejamento, lógica, no discurso o que é dito tem uma gramática casual, são os acasos da história, e não uma lógica que edifica uma estrutura. Por isso, teremos a preocupação de analisar os documentos, construindo uma narrativa marcada pelo tempo e espaço.

Com isso, a análise dos documentos supracitados fundamentou a construção de uma narrativa que contextualiza as concepções de jogo na escola, segundo o debate escolanovista brasileiro. Evidencia-se que tais concepções vislumbram discursos sobre o jogo como um importante recurso didático e um meio de escamotear os conteúdos escolares por intermédio de um “ensino lúdico”.

O JOGO NA ESCOLA: EM “DEFESA” DOS INTERESSES DA CRIANÇA

Ao analisarmos as décadas de 1920 e 1930 no Brasil, a educação passava por um período de reformas sob a influência dos ideários escolanovistas. As reformas no Rio de Janeiro (Distrito Federal) em 1922 e 1928 com Fernando de Azevedo, no Ceará em 1922-23 com Lourenço Filho, na Bahia em 1924-25 com Anísio Teixeira, em Minas Gerais em 1928 com Francisco Campos, em São Paulo em 1920 com Sampaio Dória, comprovam a forte disseminação das teorias dos principais intelectuais da Escola Nova, como Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière e Claparède.

Essas ideias contrapunham a pedagogia apresentada pelo ensino considerado tradicional. Destarte, a Escola Nova propunha um ensino centrado na criança, mormente, em seus interesses, em que o trabalho individual e eficiente atrelado à liberdade (autonomia da criança) e a interação entre o professor e o grupo de alunos tornavam-se a base para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a escola tinha como objetivo possibilitar espaços para que a criança pudesse observar, analisar e experimentar, visando à construção do seu próprio saber (VIDAL, 2003). Há, portanto, um deslocamento do “ouvir, ver e copiar” (inatividade) para o “ver e fazer” (atividade), isto é, o foco passa a ser a aprendizagem ativa e não mais o ensino passivo.

A partir disso, o material escolar é reformado, dando predileção a objetos convidativos e lúdicos, os quais pudessem facilitar a aquisição dos conteúdos escolares, a educação dos sentidos, a experimentação de distintas situações-problema, as práticas com diferentes artefatos e a visão da sala de aula como algo específico à infância. É nesse contexto que as atenções se voltam ao jogo que, outrora, era uma atividade preterida pelo ensino considerado tradicional, já que era sinônimo de dispêndio de tempo e energia (MICHELET, 1986; KISHIMOTO, 1993).

No bojo da Escola Nova, o jogo tornou-se uma atividade necessária, pois era algo peculiar da cultura infantil. Ora, mas só isso não bastava, era preciso transformar o jogo, canalizar o lúdico. Fez-se, então, imprescindível transformá-lo em um meio de ensino (recurso didático), partindo de um velho adágio: “pode-se aprender brincando”.

Nesse contexto, a *Revista de Ensino*, publicada em Maceió/AL, concatenava-se com este ideário escolanovista de jogo. Esse periódico, financiado e organizado pela Directoria Geral da Instrução Publica de Alagoas, tinha entre seus principais articuladores, os intelectuais escolanovistas alagoanos João Craveiro Costa (diretor dos Grupos Escolares Diégues Júnior/AL e Pedro II/AL), Helena Barros (professora de Ginástica e Educação Física no Grupo Escolar D. Pedro II/AL), Mario Marroquim (professor na Escola Normal/AL), em conjunto com colaboradores escolanovistas de diversos estados brasileiros e até estrangeiros (José D. Calderaro, M. de Paew, Venerando da Graça, José Ribeiro Escobar, dentre outros).

Assim, o discurso que o periódico veiculava, mormente, por meio da articulação intelectual dos escolanovistas supramencionados, era uma crítica direta a pedagogia tradicional e uma valorização dos preceitos teóricos da Escola Nova. Nessa perspectiva, eram defendidas várias alternativas pedagógicas no campo educacional (uma delas foi o jogo), visando uma educação baseada na participação ativa da

criança, a qual preparasse a mesma para ser produtora, eficiente na sua vida e útil ao país. E o jogo, por sua vez, era um dos instrumentos pedagógicos dessa educação ativa. Em suma, a *Revista de Ensino* foi um periódico que se despontou como porta-voz dos ideais escolanovistas.

A revista apresentou vários pontos de vista sobre a discussão do jogo na escola. Vejamos a 2ª edição da *Revista de Ensino* (1927). O artigo “O Corpo Humano”, publicado pela professora Maria Rosalia Ambrozzio (1927, p. 52-54), evidenciou uma maneira didática para trabalhar com o corpo humano. Primeiramente, sugeriu que uma forma de atrair a atenção das crianças é estar sempre alegre. Por conseguinte, é preciso propor, sempre que possível, uma “brincadeira interessante” para se ensinar algum conteúdo, mesmo que a atividade não seja uma brincadeira propriamente dita.

Esse tipo de concepção faz parte das recomendações de autores como Montessori, Kerschensteiner e Decroly, que defendiam o uso dos jogos na escola como recurso didático. Em outros termos, é preciso tomar o lúdico emprestado para a transmissão de informações. Kishimoto (1993) afirma que Montessori, por exemplo, era contrária ao uso de brinquedos ou jogos infantis pelas crianças na escola sem objetivos pedagógicos, visto que são atividades inferiores em relação ao trabalho escolar.

No entanto, é necessário aludir que Montessori não era desfavorável ao uso do lúdico como elemento de sedução para se ensinar, conforme a supramencionada ação realizada pela professora Ambrozzio, ou mesmo aos “jogos educativos” propostos por Decroly e Monchamp (1914, 1983). Isso nos remete à ideia de que, independentemente dos discursos concernentes ao jogo, o importante era a aprendizagem ativa e, para consolidá-la, era preciso lançar mão de todos os recursos possíveis, o que abarca o jogo⁶.

Nessa mesma perspectiva, na 22ª edição da *Revista de Ensino* (1930), José Ribeiro Escobar⁷ (1930, p. 4) ressaltou em seu artigo (“Aprendizado Activo”) que: “O aprendizado activo é um prolongamento do jogo, cujos principios applica: a creança, quando joga, aprende, mas a aprendizagem não é seu fim directo, sinão o exercício do seu psychismo”.

A visão de “aprendizagem ativa”, tão defendida e divulgada pela Escola Nova, na concepção do intelectual supracitado, trata-se também do ato de jogar. Todavia, é preciso entender que a visão concernente ao jogo, expressa pelo autor no texto, evidencia uma forma de “treinar” as habilidades intelectuais que, subsequentemente, seriam úteis em outros contextos. Esse intelectual, em outro momento, defendeu que “o aprendizado activo atende ao interesse do educando, e o interesse

é a palavra mágica na educação” (ESCOBAR, 1930, p. 4). Isso nos permite entender que o jogo, por ser parte integrante da cultura infantil, estimular a alegria (elemento lúdico) e envolver a ação direta da criança sobre o meio e sobre determinados objetos, é, peremptoriamente, uma atividade de “interesse” da criança que, trabalhado pedagogicamente, corrobora para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

No artigo “Plano da Escola Nova” de José D. Calderaro (1931)⁸, publicado na 23ª edição da *Revista de Ensino*, o jogo ocupa um lugar de destaque, pois, não é apenas uma atividade atinente à infância, mas, especialmente, uma maneira de preservar a criança e iniciá-la na vida escolar.

O menino será iniciado na vida escolar por meio do brinquedo para que a transição do lar para a escola não seja brusca, e o primeiro princípio da pedagogia será fazer que o ‘menino fique sendo menino’. Queremos, pois, inicia-lo na alegria de viver, em lugar de inicia-lo no temor, pelo castigo, pelo regulamento, pelo exame. As emoções da beleza, as alegrias do jogo, a actividade amena, constituindo ensinamentos atractivos, fluindo de todos os lados, substituirão, com vantagem indiscutível, a pedanteria encyclopedica e os methodos incompreensíveis. Nossa pedagogia começará fazendo do jogo o centro das primeiras actividades escolares. (CALDERARO, 1931, p. 10)

A concepção de jogo aludida por José D. Calderaro (1931) coaduna com os ideais de Claparède (2010). Para esse intelectual, “se o jogo corresponde a uma necessidade constante da criança, que auxiliar precioso não será para o educador que saiba servir-se dele!” (CLAPARÈDE, 2010, p. 64). Em suma, as ideias apresentadas por Calderaro (1931) e, em alguns momentos, por Claparède (2010) indicam que o jogo não tem apenas a função utilitária de ensinar conteúdo ou desenvolver habilidades. A atividade lúdica tem, ao mesmo tempo, a função de atrair e principiar a criança no âmbito escolar e, sempre que possível, mascarar os exercícios escolares, evitar o fastio e incutir valores morais, não deixando a criança tergiversar em relação aos objetivos pedagógicos.

Essas ideias também foram defendidas e empregadas no âmbito legislativo, a partir de decretos e reformas estaduais de ensino. Em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos de 1927, estabeleceu, em seu Decreto n. 7.970-A, que o Ensino Pré-Primário deveria se fundar a partir dos preceitos teóricos de Montessori, Froebel e Decroly. Alguns anos após o decreto, Helena Antipoff, grande divulgadora das ideias de Claparède, assumiu o cargo de professora na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte. Devido à influência de Antipoff, a Escola de Psicologia de Genebra foi reproduzida e desenvolvida em Minas Gerais, na década de 1930,

por intermédio da criação do Laboratório de Psicologia. Sendo assim, as teorias de Claparède, Piaget, Bovet, Ferrière, dentre outros, foram disseminadas e o jogo, por conseguinte, tornou-se objeto de pesquisa e instrumento pedagógico de primordial importância na educação das crianças⁹ (CAMPOS, 2001).

Posteriormente, em São Paulo, o Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, apresentou as seguintes recomendações:

Art. 37 São fins da educação infantil:

- a) aperfeiçoar e ampliar os rudimentos de educação adquiridos no lar;
- b) zelar pelo crescimento físico, mediante atividades recreativas, movimentos rítmicos, educação muscular e sanitária;
- c) promover a instalação intelectual, por meio de programa que, planejado em termos de projeto e unidade de trabalho, gire em torno do interesse da criança, com largo exercício sensorial e aproveitamento intenso da tendência lúdica;
- d) promover a iniciação moral e social, apoiada numa disciplina de liberdade, autodireção e autocontrole, de modo a criar hábitos cívicos, com a prática das boas maneiras, da vivacidade e do auxílio mútuo. (SÃO PAULO, 1933, grifo nosso)

Nota-se no Artigo 37 que as atividades recreativas (jogos, brinquedos e brincadeiras), o uso dos interesses ativos da criança, a liberdade, o autocontrole, são metas a serem alcançadas na Educação Infantil. Essas recomendações incorporam as teorias de O. Decroly no que concerne aos “Centros de Interesse” (SÃO PAULO, 1933), de J. Dewey, a respeito da “iniciação moral e social pela liberdade, autodireção e autocontrole, [...] com a prática de boas maneiras, da vivacidade e do auxílio mútuo” (SÃO PAULO, 1933), e, de resto, as ideias de E. Claparède sobre o desenvolvimento intelectual por meio do “exercício sensorial e aproveitamento intenso da tendência lúdica” (SÃO PAULO, 1933).

Mais adiante, a influência desses intelectuais surge novamente no artigo 208, especialmente, nos parágrafos: “a) pela organização de atividades lúdicas, segundo a capacidade do aluno; b) pela utilização dos interesses ativos do aluno; d) pela organização de sequências sistemáticas de atividades lúdicas para preparação aos jardins da infância” (SÃO PAULO, 1933).

No artigo “A disciplina da Liberdade”, publicado na 11ª edição da *Revista de Ensino* (1928), a professora Maria Rosalia Ambrozzio, defensora das ideias de Montessori, aludiu que:

O aluno é senhor de si, pôde levantar-se quando quiser e conversar com quem entender; escolher o brinquedo que mais lhe agrada, trabalhar sentado, deitado no tapete; na classe ou fora no galpão, conduzir sua cadeirinha para onde lhe convier, mas tudo isto dentro das normas da disciplina. (AMBROZZIO, 1928, p. 34)

A ideia de o aluno “ser senhor de si”, foi defendida também por Claparède (2010, p. 109) sob a forma de jogo. Para esse intelectual, o “jogo pode permitir à criança que desempenhe papel dominador impossível na vida real. Temos aqui uma espécie de compensação afetiva”. Nesse contexto, ao falar de uma liberdade em sala de aula, os jogos, brinquedos e brincadeiras tornam-se, então, atividades essenciais, uma vez que são possibilidades reais e estratégicas para despertarem o interesse pueril. E o professor, por sua vez, deve ser um estimulador de interesses do aluno.

Nessa mesma perspectiva, João Toledo, no artigo “Como se deve ensinar”, publicado na 21ª edição da *Revista de Ensino* (1930), organizou um compêndio com nove regras básicas sobre como o professor deve agir em sala de aula, conforme as indicações pedagógicas escolanovistas. Dentre essas indicações estão: respeito à liberdade do aluno, vocabulário simples e apropriado, recusa à repetição e predileção pelas atividades de interesse dos alunos¹⁰. Nesse sentido, o jogo ganhou uma importância ímpar, já que possibilitava trabalhar com uma atividade que seria de interesse dos alunos e também que valorizava a liberdade dos mesmos.

Portanto, pode-se inferir que a atividade lúdica era a chave para a valorização da liberdade dos alunos e um meio eficaz de preterir os exercícios repetitivos e de memorização relativos a uma pedagogia tradicional (CLAPARÈDE, 2010). Contudo, o “ser senhor de si” também trazia responsabilidades, visto que “a liberdade de ensino não exclui a obrigação escolar”¹¹, isto é, educava-se para o exercício da liberdade, porém a liberdade era controlada e direcionada.

A RELAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE JOGO E OS “INTERESSES” DA CRIANÇA

Sob a égide da perspectiva montessoriana, o artigo “Methodo Montessori” do intelectual espanhol M. de Paew, publicado na 11ª edição da *Revista de Ensino* (1928), defendia que os jogos infantis e os exercícios ginásticos eram recursos para possibilitar o aprimoramento do “sistema muscular”, para que as atividades da vida cotidiana pudessem ser realizadas com harmonia e destreza. Nessa acepção, o jogo era materializado em forma de trabalho manual, mormente, no que concerne à produção de vasilhas, tijolos e vasos com argila ou aos trabalhos domésticos e de jardinagem.

Embora os intelectuais da Escola Nova, como Claparède e Dewey, concebesssem o jogo como uma ação livre (atividade infantil) voltada para a formação integral da criança, ou como Montessori que

defendia o “jogo educativo”, quer dizer, como um “meio de ensinar” determinados conteúdos escolares, havia de modo implícito, uma terceira vertente de jogo.

No artigo de M. de Paew, o jogo foi tratado de modo dispar em relação às perspectivas de atividade livre e/ou utilitária propostas pelos escolanovistas. Nesse sentido, o jogo foi tomado como um recurso para “treinar” determinadas habilidades intelectuais e físicas. Este viés diverge dos anteriores, pois, não é uma atividade livre por ser algo direcionado para determinados fins e, igualmente, não é um jogo como recurso para se ensinar conteúdos escolares. Podemos conceituá-lo de “jogo como treinamento”.

Essa concepção de jogo se baseia no uso de brinquedos, tais como o “pêndulo”, as “escadas e trampolins”, a “escada de corda”, ou até mesmo a “linha”, que é uma espécie de brincadeira/exercício a qual “os meninos têm que seguir a linha pondo os pés um atrás do outro” (PAEW, 1928, p. 41), como um modo de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades físicas e intelectuais.

Em suma, o próprio Método Montessori dá ensejo ao jogo como treinamento (ainda que não o defenda ou o explique diretamente), e não apenas ao jogo utilitarista (jogo didático ou educativo) que é constantemente indicado tanto na obra de Montessori quanto na de seus seguidores.

Ora, há também indícios no método decroliano da concepção de jogo como treinamento. No contexto desse método, o jogo é igualmente entendido como um instrumento para treinar: as habilidades motoras (auditivo-motora; visual-motora); as relações espaciais; as capacidades intelectuais (formulação de hipóteses e dedução); e a noção temporal.

Contrapondo as concepções utilitárias e de treinamento a respeito do jogo na escola, há outros intelectuais que, concomitantemente, contribuíram para a difusão do jogo livre como uma atividade própria da infância.

A título de exemplo, a professora Helena Barros (1927a) que, no artigo “Gymnastica: efeitos e utilidades dos jogos gymnasticos na infancia” (4ª edição, p. 72-73), defendeu a espontaneidade que se encontra nos jogos como um modo de formação integral da criança, sobretudo, no que concerne aos aspectos morais e sociais, tais como a formação do caráter, o estímulo à felicidade e o respeito mútuo. Respectivamente, teceu críticas aos exercícios ginásticos repetitivos e sistematizados.

Para Barros (1927a, p. 73): “Não são os exercícios regulados uniformes e systematisados que a creança prefere, mas jogos aos quaes ellas se entreguem com espontaneidade e prazer, dedicando o maximo

interesse pelas aulas [...]”. Essa perspectiva de jogo evidencia uma valorização atinente aos jogos infantis ou jogos puros que se reportam a cultura lúdica infantil. Ademais, desloca o foco do jogo como um recurso didático, para o jogo livre que é característico da infância.

Concatenando com as ideias de Helena Barros, o intelectual Renato Alencar (1928, p. 15) em sua “*these*”¹², defendeu que:

Os jogos livres devem substituir inteiramente, – pensamos com Spencer – os exercícios systematicos e forçados, pois o que desejamos delles não é simplesmente o fim da atividade muscular, a erronea ideia do atletismo, e sim o apoio à liberdade da creança que lhe tonifica todo o organismo, maxime o cerebro, antes ou depois das aulas [...].

Essa concepção de jogo livre é uma das indicações de Gesse e Claparède, para se substituir os exercícios ginásticos sistemáticos e repetitivos. Não apenas Barros (1927a), mas o próprio Alencar (1928), idealizava a substituição desse tipo de ginástica pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, já que era uma possibilidade de desenvolver a criatividade e de preservar a infância por intermédio da atividade lúdica.

Em contrapartida, Mucio Scoevola no artigo “Da Gymnastica nas Escolas”, publicado na 15ª edição da *Revista de Ensino* (1929), elabora um ensaio postulando uma atenção especial à Educação Física, principalmente, aos exercícios ginásticos. Para esse intelectual, os exercícios são essenciais à saúde, à beleza e à aprendizagem. Nesse contexto, o jogo livre, defendido por Helena Barros e Renato Alencar, seria algo secundário na Educação Física segundo a concepção de Scoevola.

É precípua mencionar que a base teórica assumida pela professora Helena Barros advém de Karl Groos e de Édouard Claparède. O primeiro defende que o jogo é uma maneira de preparar a criança para a vida adulta, consequentemente, o jogo seria funcional, visto que é um pré-exercício, isto é, uma atividade preparatória que não tem relação com a criança que joga hoje, mas sim com o adulto de amanhã (CHATEAU, 1987). O segundo defende que a criança brinca para ser, ou seja, é pela brincadeira que se constrói a personalidade. Além disso, o jogo e a brincadeira fazem parte da vida cotidiana da criança, pois “a infância serve para brincar e imitar” (CLAPARÈDE citado por ALENCAR, 1928, p. 16).

Destarte, é necessário

[...] substituir um jogo por outro quando aquelle não tiver despertando muito interesse. Deve tambem consultar aos alunos qual o jogo preferido pela maioria delles. [...] Para se obter que queira o menino o que delle queremos, é necessario que comecemos por entender e oferecer-lhe o que elle quer. (BARROS, 1927a, p. 73)

Tais recomendações didáticas¹³, indicadas pela professora Helena Barros, demonstram nitidamente um discurso fundamentado nos preceitos teóricos de Claparède, Bovet e Ferrière acerca do papel do jogo na escola e de Decroly no que concerne à exploração pedagógica dos “interesses das crianças”. Vale ressaltar que essa professora também publicou outros artigos, na *Revista de Ensino*, intitulados de “jogos escolares”¹⁴. Esses artigos traziam explicações de jogos e brincadeiras advindos da cultura lúdica infantil, a serem trabalhados na escola, seja pelo professor de Educação Física, seja pelo professor regente (do Ensino Pré-Primário ou do Ensino Primário).

No que tange aos “interesses das crianças”, Dubreucq (2010) afirma que O. Decroly sistematizou um método baseado na “observação, associação e expressão”. Esse método ficou conhecido como “Centros de Interesse” e foi veiculado no Brasil a partir de Abner de Moura e de Lourenço Filho nas décadas de 1920 e 1930. A ideia central parte de um programa fundado em temas geradores que, por sua vez, são de interesses das crianças. É nesse contexto que o jogo é utilizado de duas maneiras: “livre”, como modo de expressão da infância; e “meio de ensino”, quer dizer, material concreto para ensinar a leitura, a escrita e as noções aritméticas.

Na 17ª edição da *Revista de Ensino* (1929), a inspetora escolar do Distrito Federal (Rio de Janeiro) Maria R. Campos, em seu artigo “Na Escola Moderna: A iniciativa”, sumariamente, defendeu veemente que a principal característica dos ideários escolanovistas é o desenvolvimento da “iniciativa” no aluno (a criança como ser ativo)¹⁵.

Essa intelectual assumia os princípios de Adolphe Ferrière, o qual propunha um ensino centrado na criança, sendo esta, depreendida como um “ator”. Ademais, essa corrente teórica indicava uma pedagogia que partia da espontaneidade e dos interesses dos alunos (temas geradores). Além de Maria R. Campos, o inspetor Venerando da Graça¹⁶ também se apoiou nas teorias de Ferrière para defender que a educação deve buscar o fortalecimento da “iniciativa” dos alunos, já que, nas palavras do inspetor, “é uma forma eficiente de preparar as crianças para viver em sociedade e ser útil à pátria” (GRAÇA, 1929, p. 6).

Segundo esse viés, o jogo, idealizado como atividade espontânea, é assumido como um instrumento importante, visto que sacraliza o conceito de “iniciativa”. Ao jogar, a “criança torna-se senhor de si mesmo”, ou seja, tem autonomia intelectual para decidir e resolver problemas de jogo ou conflitos relacionais durante a realização dos seus jogos e/ou brincadeiras. De resto, o jogo é parte da cultura infantil, é a atividade principal da criança. Assim sendo,

na escola, ele se torna um dos eixos centrais da Pedagogia Nova, ao lado do trabalho manual e das experiências cotidianas (trabalho em fazendas, excursões, passeios, etc.).

Essa mesma ideia foi compartilhada pela diretora do Instituto Profissional Ferreira Vianna – Distrito Federal (Rio de Janeiro), Mercedes Dantas. Em conferência proferida em Maceió no ano de 1930¹⁷, essa intelectual defendeu as teorias de A. Ferrière, P. Bovet, G. Stanley Hall e G. Kerschensteiner, aludindo que: “Do contacto das cousas, a razão infantil se ilumina e esclarece, sua intelligencia se desenvolve e apreende. Da atividade manual espontanea vem o raciocinio, a comprehensão.” (DANTAS, 1930, p. 4).

Em síntese, Mercedes Dantas defendeu, assim como os intelectuais escolanovistas por ela citados, que a atividade espontânea e a experiência física, isto é, a relação direta da criança com o meio, por intermédio de trabalhos manuais, jogos e outras atividades de construção, engendra a aquisição de conhecimentos (aprendizagem ativa), a autodisciplina, a autonomia (liberdade) e a formação moral.

Após discursar ativamente a favor dos ideários escolanovistas, Dantas (1930, p. 10) apresentou a seguinte concepção de jogo:

Segundo Karl Groos “biologicamente falando, o jogo teria por fim preparar o pequenino ser para a vida adulta”. Édouard Claparède adotou a theoria do jogo de Groos, applicando-a á educação. O jogo é trabalho espontâneo, a primeira modalidade do trabalho infantil.

Para Dantas (1930), jogo é trabalho espontâneo. Essa é praticamente a mesma mentalidade sobre o jogo na escola, apresentada anteriormente por Graça (1929) e Campos (1929). Mais ainda, esta concepção de “jogo como trabalho” coaduna com as ideias de Montessori e Decroly atinentes ao “jogo educativo”, mesmo que Claparède e Bovet se propendessem mais para o jogo como atividade espontânea típica da infância, sendo, nessa perspectiva, uma ação oposta ao trabalho.

Abreviadamente, temos então uma contradição teórica entre jogo e jogo-trabalho, ou melhor, entre jogo infantil e “jogo educativo”. Ao que tudo indica, Mercedes Dantas agregou ao seu discurso as diferentes concepções de jogo, embora as mesmas se contrapusessem entre si. Apesar disso, essas teorias foram sistematizadas e o jogo, por consequência, passou a ser definido, por ela, como “trabalho espontâneo”.

De modo resumido, os ideais escolanovistas no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, viviam um período de grande efervescência. Entrementes, também havia oposição no que diz respeito às teorias da Escola Ativa, Educação Nova ou Pedagogia Moderna (todos os

termos são análogos). A título de exemplo, as críticas de Bernardes Junior¹⁸ sobre a conferência de Mercedes Dantas (1930).

De acordo com Bernardes Junior (1930, p. 28), o nivelamento de “criança com compleição debil a outras robustas, num mesmo exercício de gymnastica, não se attendendo a certos estados morbidos, parece-nos absurda”. Para ele, o nivelamento é uma indicação da Pedagogia Moderna. Ademais, continua com as suas críticas ao defender que a Escola Ativa pode até ser implantada, desde que respeite a peculiaridade de cada território (escola) que se encontre. Desse modo, é essencial que a escola se volte para a cultura a qual está inserida, seja rural, litorânea ou urbana¹⁹.

O JOGO NA ESCOLA SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PEDAGOGIA NOVA

A partir da 21ª edição da *Revista de Ensino* (1930), o jogo passa a ter destaque, não mais sendo citado por intermédio da obra de intelectuais escolanovistas como Decroly, Claparède, Montessori e outros, e sim “didatizado” por meio de programas e modelos de atividades, propostos pelos próprios professores brasileiros.

É caso do professor José Ribeiro Escobar²⁰ que, apoiando-se em Dewey, afirma: “só se aprende a fazer, fazendo” (ESCOBAR, 1930, p. 5). Esse lema da Escola Nova concatenou-se inteiramente à prática pedagógica com o jogo. Nesse sentido, a atividade lúdica (jogos, brinquedos e brincadeiras) se torna um meio profícuo para se trabalhar os exercícios práticos de aritmética, leitura e escrita, uma vez que como trabalho humano, o jogo reúne o agradável ao belo, a utilidade ao interesse (CALDERARO, 1931). De resto, Escobar (1930) sistematizou um trabalho pedagógico com o jogo, subdividindo-o em dois eixos: “jogo infantil” (atividade espontânea e livre) e “jogo educativo” (recurso didático).

Outro importante intelectual que se preocupou em sistematizar um modelo educativo para o jogo foi o pedagogo José D. Calderaro. Para ele, o jogo era um formidável recurso didático, visto que possibilitava conduzir a criança desde a alegria infantil (lúdico) até a seriedade da vida (trabalho). Assim, nas palavras de Calderaro (1931), deve-se, *a priori*, preservar o “eu” da criança pela brincadeira para, *a posteriori*, usar o jogo para inculcar valores morais, desenvolver habilidades intelectuais e físicas e, sobretudo, fundamentar outras atividades (leitura, escrita, trabalho manual, aritmética etc.).

Nessa perspectiva, Calderaro (1931) indica o seguinte modelo:

FIGURA 1 – Modelo didático para o Jogo no Ensino Primário

REVISTA DE ENSINO		11
OS TRES PERIODOS ESCOLARES		
<i>Primeiro periodo — Dois annos escolares</i>		
Phase de actividade — Fundamento: o jogo		
a) Actividade espontanea	{	Jogos
b) Actividade esthetica	{	Canto Dança Desenho Rondas Modelagem na areia
c) Actividade affectiva	{	Recitativos de poesias Contos Passeios
d) Actividade intellectual	{	Leitura Escrita Arithmetica Geometria

Fonte: CALDERARO, 1931, p. 11 (*Revista de Ensino*, 23. ed.).

Pode-se observar que, assim como as propostas de Escobar Ribeiro ou de José Calderaro, outros intelectuais como Decroly, Cousinet e Montessori, defendiam uma subdivisão para o jogo em dois eixos: “jogos livres” e “jogos direcionados”. Desse modo, os “jogos livres” (atividades espontâneas) concernem aos brinquedos, brincadeiras e jogos provenientes da cultura lúdica infantil, portanto, são atividades do cotidiano das crianças. Por outro lado, os “jogos direcionados”, subdivididos em “atividade estética”, “atividade afetiva” e “atividade intelectual”, ratificam a proposta de “jogo educativo” alvitada por Decroly, Montessori e Cousinet. Em síntese, os “jogos direcionados” nada mais são do que o uso do jogo para se ensinar os conteúdos escolares ou para se desenvolver habilidades físicas, intelectuais, morais e sociais.

Todavia, Ribeiro Escobar estava preocupado em organizar um programa pedagógico para o jogo, o qual imbricasse o divertimento e a educação, isto é, que estabelecesse um equilíbrio para a prática do jogo no contexto da sala de aula, de modo que, tanto o divertimento (lúdico) quanto o ensino fossem preservados de igual maneira.

Com isso, José Ribeiro Escobar (1931b) prescreveu no artigo “A Escola Activa: maneiras de aprender”²¹, um programa pedagógico para os jogos, nomeado de “Aprender, Brincando” (p. 14-16). Nesse, ele se preocupou em dividir a atividade lúdica em cinco grandes eixos: “atividades didáticas através de materiais pedagógicos; lições motivadas por brinquedos; jogos livres e dirigidos – iniciação aos conteúdos escolares; jogos nas ‘salas dos passatempos’; brincadeiras na praça de brinquedos”. Por fim, explanou que essa divisão era necessária, já que todas as matérias aprendidas pelos jogos educativos, segundo esse programa, favoreciam a: “espontaneidade; liberdade; prazer de algo que faz por impulsos de actividades internas que querem ser satisfeitas” (p. 14).

De resto, faz-se relevante apresentar outro programa para o trabalho com os jogos no Ensino Primário, dessa vez, proposto por Calderaro (1931):

FIGURA 2 – Programa para o trabalho com jogos no Ensino Primário

1) Jogos puros	{ Compreende toda a classe de jogos infantis
2) Jogos com actividade esthetica	{ C6ros Danças Rondas Modelagem na areia Desenho
3) Jogos com actividades intellectuales	{ Leitura Noções de Arithmetica e Geometria Escripta
No quarto lugar collocaremos outras actividades, correspondentes ao nosso segundo periodo escolar, sob a denominação de semi-jogos, ou jogos de transição entre a imitação do trabalho e o labor serio. Ei-lo aqui:	
4) Semi-jogos com actividades utilitarias	{ Trabalho manual Cartographia Construção de objectos uteis Cultivo das plantas Pratica de algumas industrias, etc.

Fonte: CALDERARO, 1931, p. 14 (*Revista de Ensino*, 23. ed.).

O programa supra indicado se baseava no pressuposto de que “o jogo não está tomado como a unica actividade infantil, senão como fundamento de outras actividades” (CALDERARO, 1931, p. 14). De modo sintético, o texto de Calderaro (1931) evidencia que o jogo tinha a função de ser um instrumento utilitário, o qual

servia a um objetivo maior que é o ensino dos conteúdos escolares. Portanto, toda e qualquer atividade poderia ser jogo, desde que o professor fosse engenhoso, pois “o menino está sempre predisposto a chamar brinquedo a toda a actividade que o mantenha alegre” (CALDERARO, 1931, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da Escola Nova, formaram-se, fundamentalmente, três concepções de jogo: jogo livre (ou jogo infantil), jogo como recurso didático (ou jogo utilitarista) e jogo como treinamento. Apesar dessas distintas concepções, puderam-se analisar que os discursos dos intelectuais da educação brasileira, sobre o jogo na escola, nas décadas de 1920 e 1930, convergiam para a ideia de que o jogo era uma atividade importante na educação das crianças. Nessa perspectiva, o jogo propiciava atrair e principiar a criança no âmbito escolar, transformando os exercícios escolares em algo alegre e divertido, evitando aulas expositivas e tediosas, inculcando valores morais e higiênicos, e, por fim, preservando o “eu” da criança.

Em vista disso, levantamos as seguintes questões: será que o jogo livre era uma atividade de interesse do professor nas décadas de 1920 e 1930? Havia verdadeiramente uma liberdade na escolha das brincadeiras? Quando escolhidos pelas crianças, os jogos eram realmente direcionados pelo professor para fins pedagógicos? Seria coerente falar que o jogo favorecia o exercício da liberdade dentro de seus limites, mas não garantia o exercício da liberdade em sociedade? Em que medida a “observação passiva” do professor, também não interferia no sentido da liberdade e da espontaneidade durante os jogos e brincadeiras?

As questões supra-aludidas engendram uma problematização no que concerne aos discursos criados e sustentados, a respeito do jogo na escola, pelos escolanovistas. Embora as questões não possam ser facilmente respondidas, é notório que, como indicam os documentos analisados, o jogo, seja livre, utilitário ou forma de treinamento, era defendido como uma atividade precípua no contexto escolar, visto que rechaçava o modelo de aula tradicional, era parte da cultura infantil e promovia a “aprendizagem ativa”. Em outras palavras, o jogo era, ao lado do trabalho, o principal eixo pedagógico e o diferencial da Escola Nova em relação aos outros métodos de ensino entendidos como tradicionais.

Nesse sentido, o jogo escolarizado, como elemento da cultura, não estava isolado de um movimento mais amplo que aludia

à modernidade. Portanto, as décadas de 1920 e 1930, representam, historicamente, um momento de transição entre o rural e o urbano, entre a tradição e a modernidade no Brasil. Desse modo, a Escola Nova, e, por conseguinte, suas estratégias pedagógicas, como o jogo, são práticas ancoradas por um discurso moderno, dito inovador. Além disso, a partir de uma crítica externa do documento, percebemos o periódico como um defensor das pedagogias modernas, e, por isso, os silêncios desse veículo em relação à resistência ou às dificuldades dos professores quanto aos seus procedimentos. Como nos alerta Marta Maria Chagas de Carvalho (2005) sobre a impossibilidade de adotarmos os discursos e suas respectivas estratégias como espelhos das práticas pedagógicas observadas nas escolas do período. Ou seja, haveria a necessidade de mudança de mentalidade do professorado para que o ideário escolanovista se materializasse.

Em seus termos:

[...] guardadas as diferenças, tais estratégias tiveram características comuns, oriundas da afinidade entre os princípios e os objetivos que as nortearam: os de um programa de reforma da sociedade pela reforma da escola que tinha na mudança de mentalidade do professorado condição *sine qua non* e, na observância de determinados princípios escolanovistas para promovê-la, uma exigência decorrente da fé que depositavam no que se consideravam conquistas incontestes do avanço científico no campo das ciências humanas, especialmente a psicologia. (CARVALHO, 2005, p. 94)

Nesse contexto, é perfeitamente plausível compreender que concordâncias e discordâncias por parte dos professores operaram no confronto de uma perspectiva escolanovista na década de 1930, com outras influências como da educação católica, presbiteriana, metodista, o que não pode ser evidenciado neste estudo pelos limites descritos pela fonte.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, R. Antagonias da Didactica na Unilateralidade do Ensino. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 2, n. 8, p. 3-19, 1928.
- AMBROZZIO, M. R. A disciplina da liberdade. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 2, n. 11, p. 34-35, 1928.
- _____. O corpo humano. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 52-54, 1927.
- ANTIPOFF, H. **Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas**. Belo Horizonte: Secretaria do Interior de Minas Gerais/ Inspectoria Geral de Instrução, 1930. (Boletim 6).
- ARARIPE JUNIOR. Educação Nacional. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 1, n. 3, p. 50-54, 1927.
- BARROS, H. Jogos escolares. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 2, n. 11, p. 46-51, 1928.

- _____. Gymnastica: efeitos e utilidades dos jogos gymnasticos na infância. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 1, n. 4, p. 72-73, 1927a.
- _____. Jogos escolares. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 1, n. 3, p. 53-54, 1927b.
- BERNARDES JUNIOR. As idéas novas da instrução. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 4, n. 20, p. 27-32, 1930.
- CALDERARO, J. D. Plano da Escola Nova. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 5, n. 23, p. 9-22, 1931.
- CAMPOS, M. R. Na Escola Moderna: a iniciativa. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 3, n. 17, p. 1-3, 1929.
- CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff (1892-1974): a synthesis of swiss and soviet psychology in the context of brazilian education. **History of Psychology**, Washington, v. 4, n. 2, p. 133-158, 2001.
- CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da escola nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 87-105, 2005.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.
- CLAPARÈDE, E. Textos escolhidos. In: HAMELINE, D. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DANTAS, M. A Escola Activa. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 4, n. 20, p. 3-12, 1930.
- DECROLY, O.; MONCHAMP, E. **L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1914.
- _____. **El juego educativo**: Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Ediciones Morata, 1983.
- DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.
- ESCOBAR, J. R. Aprendizado Activo. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 4, n. 22, p. 3-12, 1931a.
- _____. A Escola Activa: maneiras de aprender. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 5, n. 24, p. 11-18, 1931b.
- _____. O Aprendizado Activo: os trophe'os escolares. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 4, n. 21, p. 3-13, 1930.
- GRAÇA, V. Pedagogia Nova. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 3, n. 15, p. 4-8, 1929.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- LAISANT, C. Primeiras licoes de Arithmetica. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 67-72, 1927.
- MICHELET, A. El maestro y el juego. **Perspectivas**, Madrid, v. 16, n. 1, p. 117-126, 1986.
- MINAS GERAIS. Decreto 7.970-A, promulgado em 15 de outubro de 1927. **Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais**. Uberaba: Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, 1927.
- PAEW, M. O Methodo Montessori. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 2, n. 11, p. 37-44, 1928.
- REVISTA DE ENSINO. A Escola Activa. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 5, n. 23, p. 37-42, 1931.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. **Código de Educação do Estado de São Paulo**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

SCOEVOLO, M. Da Gymnastica nas Escolas. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 3, n. 15, p. 61- 62, 1929.

SILVEIRA, C. Do papel educativo da escola primaria. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 2, n. 7, p. 17-41, 1928.

SOARES, C. L. As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940). **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 81- 96, set./dez. 2011.

TOLEDO, J. Como se deve ensinar. **Revista de Ensino**, Maceió, v. 4, n. 21, p. 15, 1930.

VEYNE, P. **Como se escreve história**. 4. ed. Brasília: EdUnB, 2008.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

NOTAS

¹ Vale aludir que Comenius, no século XVII, e, Froebel, no século XIX, já defendiam o jogo na escola, partindo da ideia de que é possível “aprender brincando”. Entretanto, o jogo só foi realmente estudado e considerado, a partir de alguns intelectuais da Escola Nova (KISHIMOTO, 2007; COMENIUS, 1997; WAJSKOP, 1995).

² Esta concepção de jogo não foi defendida diretamente pela maioria dos escolanovistas, mas foi identificada em algumas edições da *Revista de Ensino*, como um discurso atinente ao jogo e sua importância na escola segundo os preceitos teóricos de Maria Montessori, Édouard Claparède e Jean-Ovide Decroly. Para mais detalhes ver os artigos: “Methodo Montessori”, de M. de Paew (1928), publicado na 11ª edição da *Revista de Ensino*; e “A Escola Activa: maneiras de aprender”, de José Ribeiro Escobar (1931b), publicado na 24ª edição da *Revista de Ensino*.

³ Os dados empíricos foram coletados no acervo digital da Biblioteca Nacional.

⁴ Esse periódico tinha circulação bimensal e continha artigos de vários intelectuais brasileiros como: Craveiro Costa, Mercedes Dantas, Helena Barros, Renato Kehl, Olavo Bilac, Dias Martins, Miguel Couto, Maria R. Campos, Venerando da Graça, M. de Paew, José Ribeiro Escobar, José D. Calderaro, dentre outros.

⁵ Conforme Soares (2011, p. 86), “uma delimitação temporal sempre extrapola os limites mentais que impomos, uma vez que está sempre sujeita à lentidão com que ocorrem as mudanças numa dada sociedade cujas práticas e cujos discursos se deseja compreender”.

⁶ O artigo do professor Charles Laisant, intitulado de “Primeiras licoes de Arithmetica”, coaduna com as ideias apresentadas, ao indicar que a aritmética deve ser ensinada por intermédio de material concreto e se possível de modo lúdico (LAISANT, 1927, p. 67).

⁷ Professor paulista e Diretor Técnico de Educação do estado de Pernambuco. Publicou em 1931, na 22ª edição da *Revista de Ensino*, o artigo: “Aprendizado Activo” (ESCOBAR, 1931a).

⁸ Foi um importante pedagogo argentino, ávido defensor dos ideais escolanovistas na Argentina.

⁹ Cf. ANTIPOFF, 1930.

¹⁰ Para mais detalhes ver: “O Aprendizado Activo: os trophe’os escolares”, artigo de José

Ribeiro Escobar (1930), publicado na 21ª edição da *Revista de Ensino*.

¹¹ Para mais detalhes ver o artigo “Do papel educativo da escola primária”, do Dr. Carlos da Silveira (1928), na 7ª edição da *Revista de Ensino*.

¹² A sua *tese* foi publicada na 8ª edição da *Revista de Ensino* (1928), sob o título de “Antagonias da Didactica na Unilateralidade do Ensino”. Ela foi apresentada na Primeira Conferencia de Educação Nacional, realizada em 1927, em Curitiba, Paraná.

¹³ Helena Barros, ao fim do seu artigo, recomendou que o jogo fosse importante na formação de uma raça a quem se confiará, futuramente, a “nossa querida pátria”. Isso mostra que o jogo também serviria aos ideais nacionalistas da época. Outra questão que precisa ser debatida é a contradição de Helena Barros em relação às suas críticas aos exercícios ginásticos, pois na 11ª edição da *Revista de Ensino* (1928, p. 54-56), na seção “Gymnastica a braços livres”, ela arrolou uma série de exercícios ginásticos repetitivos. Mesmo tecendo críticas ao mecanicismo desses exercícios, possivelmente, Helena Barros não poderia se desvencilhar das orientações pedagógicas atinentes à Ginástica, portanto, mesclava esses exercícios ginásticos repetitivos com os jogos escolares (jogos ao ar livre, brincadeiras etc.) e os jogos desportivos.

¹⁴ Essa seção foi publicada nas edições 3 (1927b, p. 53-54) e 11 (1928, p. 46-51) da *Revista de Ensino*.

¹⁵ Para mais detalhes ver: “A Escola Activa”, texto publicado na 23ª edição da *Revista de Ensino* (REVISTA DE ENSINO, 1931). Neste artigo há uma síntese bem esclarecedora a respeito da “Estructura da Escola Auto-activa”, partindo das teorias de Ferrière, Dewey e Claparède. O princípio base é “considerar toda criança como um ser ativo, com necessidades orgânicas e intelectuais, e que possui curiosidade e interesses”.

¹⁶ Ver o artigo “Pedagogia Nova”, na 15ª Edição da *Revista de Ensino* (GRAÇA, 1929).

¹⁷ Esta conferência foi publicada na 20ª edição da *Revista de Ensino* (1930), sob o título: “A Escola Activa”.

¹⁸ Para mais detalhes ver o artigo “As idéas novas da instrução”, de autoria de Bernardes Junior (1930), 20ª edição da *Revista de Ensino*.

¹⁹ Outro intelectual que critica a Escola Nova é Araripe Junior, em seu artigo “Educação Nacional” (3ª edição da *Revista de Ensino*, 1927). Para ele, os “modismos” não iriam resolver o problema da educação brasileira, pois não bastam os jogos ou o trabalho manual, é cogente alfabetizar a população, em outras palavras, “é preciso ensinar o povo a ler”.

²⁰ “O Aprendizado Activo: os trophe’os escolares”, 21ª edição da *Revista de Ensino* (1930).

²¹ 24ª edição da *Revista de Ensino* (1931).

Submetido: 11/06/2015

Aprovado: 05/07/2016

Contato:

Rogério de Melo Grillo

Rua Aristeu Inácio de Andrade Rosa, 200

Bairro: Jardim Canadá

Passos | MG | Brasil

CEP 37.901-550