

# O brincar como portador de significados e práticas sociais

Léa Stahlschmidt P. Silva\*  
Adriana Batista Guimarães, Cristiane Elise Vieira,  
Luciana Nazaré de Souza Franck  
e Maria Isabel Steinherz Hippert\*\*

## RESUMO

*Neste artigo estudamos as concepções sobre o brincar de três professores da pré-escola, de uma instituição pública, que lecionam para crianças na faixa etária de cinco anos. São traduzidas pelo relato de suas experiências em interfaces com a memória e a comunicação oral. Após a análise qualitativa dos dados observa-se um paradoxo nas narrativas das professoras que comunicam a sua concepção do brincar como espaço de criação, de liberdade, fantasia e imaginação e, ao mesmo tempo, a idéia do brincar como estratégia pedagógica.*

*Palavras-chave: Brincar. Imaginação. Estratégia pedagógica.*

## Playing as a carrier of meanings and social practice

### ABSTRACT

*This article examines the conceptions of playing identified in three kindergarten teachers who teach five-year-old children at a public institution. Such conceptions are found in the reports of their experiences with memory and oral communication. After qualitative data analysis a paradox is observed in the teachers' narratives in which we find a conception of playing as related to creation, freedom, fantasy and imagination, and at the same time, the idea of playing as a pedagogical strategy.*

---

\* Professora do Departamento de Psicologia da Educação e Orientação Educacional – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Doutora em Psicologia pela USP. Endereço para correspondência: Av.: Rio Branco, 3489, aptº 1701, CEP. 36021-630 – Juiz de Fora– MG.  
E-mail: lea.silva@acessa.com

\*\* Bolsistas de Iniciação Científica: CNPq, FAPEMIG, UFJF e Aperfeiçoamento FAPEMIG.

*Keywords: To play. Imagination. Pedagogical strategy.*

## INTRODUÇÃO

A origem do tema desta comunicação encontra-se na pesquisa “Escola, Cultura e Jogos Infantis” (SILVA et al., 1998) desenvolvida no período de 1997-1998, com a participação de quatro bolsistas, que estiveram sob a minha orientação enquanto professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG – Brasil.

Essa investigação foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Juiz de Fora, em duas turmas de crianças na faixa etária de cinco anos. Teve como objetivo discutir a possível relação dos jogos e brincadeiras com os conteúdos contidos na proposta curricular da pré-escola. Para isso, fizemos a videogravação de situações de brincadeiras e jogos. Porém, inicialmente entrevistamos as professoras dessas turmas com o intuito de esclarecer-lhes sobre o objetivo da pesquisa, além de sondar as suas experiências com relação às brincadeiras, brinquedos e jogos infantis.

Foi a partir dos relatos orais dessas professoras que este estudo estruturou-se, privilegiando as categorias que, na minha interpretação, traduzem o seu conceito de brincar.

A importância desse estudo está na análise das concepções das professoras sobre o brincar, traduzidas pelo relato de suas experiências em interfaces com a memória e a comunicação oral.

Anteriormente à análise e discussão dos relatos orais das professoras, farei uma breve revisão da literatura que se remete ao brinquedo e brincadeira como elementos culturais e também à infância e ao brincar na modernidade. Abordarei ainda o tema relativo ao relato oral e à transmissão de conhecimentos.

## O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA

Diversos autores têm se referido às diferentes significações atribuídas aos brinquedos e brincadeiras. Entre eles a professora Tizuko M. Kishimoto que faz alusão aos brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos sociais

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações (KISHIMOTO, 1997, p. 27).

Para compreender essas significações recorreremos à idéia de “semelhanças de família” de Wittgenstein (1999). Segundo o filósofo da linguagem, os termos “jogo, brinquedo e brincadeira” aproximam-se em certos momentos e afastam-se em outros, apresentando, por um lado, as semelhanças que se misturam e se confundem e, por outro, diferenças bastante nítidas. Referindo-se aos jogos de tabuleiros, de cartas e de bola, entre outros, o autor pergunta: O que é comum e o que é diferente em todos eles? Exemplifica que no caso dos brinquedos de roda das crianças, “o elemento de divertimento está presente”, é um traço comum nos jogos e brincadeiras, “mas quantos outros traços característicos dos jogos desapareceram?” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52).

Nas sociedades modernas, o brinquedo e a brincadeira são considerados constitutivos da infância, como conseqüência das transformações da organização familiar e social na história, através do processo de industrialização e urbanização da sociedade. A vida infantil foi se construindo em contraposição à vida do adulto. Foi um longo caminho percorrido para o reconhecimento da diferença entre a criança e o adulto. A primeira, caracterizada pela sua capacidade de brincar e imaginar, espaço privilegiado de novas formas de entendimento do real, que por sua vez, possibilita o desenvolvimento infantil, o último, pela crescente importância destinada ao trabalho.

Através do brinquedo, da brincadeira e de suas histórias são recuperados os modos e costumes das civilizações, por essa razão pesquisadores dedicam-se aos estudos que envolvem a criança e o brinquedo. Nesta trajetória encontramos a obra de Karl Gröber, que narra a história do brinquedo.

### **COMPREENDENDO O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA COMO ELEMENTOS CULTURAIS**

O que caracterizaria uma sociedade e a diferenciaria das outras? Partindo deste ponto, muito se tem a considerar sobre as diferenças culturais e sua influência na formação dos indivíduos que nela convivem. A diversidade de modelos culturais nos remete para a importância do entendimento destas diferenças e a influência de alguns elementos na dinâmica social. Os rituais, festas, costumes, traduzidos nas mais diferentes formas de comemorar, entristecer, lidar com o cotidiano, nos mostram que as sociedades são extremamente diferentes, embora com alguns elementos bastante parecidos. Nesta questão, estaria incluída a presença dos brinquedos e brincadeiras nas sociedades.

Neste estudo a compreensão da importância do brinquedo e da brincadeira na sociedade se faz fundamental, para que se possa responder a questão que orienta esta comunicação. Brougère (1995) nos auxilia nesta tarefa ao comentar que o brinquedo deve ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas facetas, uma, enquanto objeto cultural, o brinquedo por si mesmo; e a outra, como algo que supor-

ta funções sociais que lhe são conferidas e lhe dão razão de existir, podendo contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento infantil.

Tomando como referência a definição de brinquedo, em uma linha proposta pelo autor, podemos compreendê-lo como algo indeterminado, sem uma função precisa, cabendo à criança manipulá-lo livremente. Entretanto, isso não significa desconsiderar a brincadeira, na medida em que ela é entendida como algo que pode ir além do uso dos objetos. Pois a criança ao brincar de “faz de conta” que uma caixa é o seu automóvel não está indo além do uso deste objeto? Segundo Vygotsky (1991), ao brincar, a criança está criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, vive situações que estão além do seu nível de desenvolvimento real, possibilitando um avanço no mesmo.

O brinquedo pode ser colocado como algo indissociável da realidade social em que está inserido, conforme se observa na sua história cultural. A sua função está intimamente ligada ao valor simbólico que lhe é conferido pela criança na brincadeira, que é uma associação entre a ação e a ficção, possibilitando a representação do mundo através dos objetos. Portanto, fabricar brinquedos torna-se uma tarefa bastante complexa exigindo um conhecimento dessa realidade, adequando o conteúdo simbólico à produção das imagens. O brinquedo industrializado é uma imagem com fundamento na lógica do desejo, este desejo poderia ser colocado como o interesse pela função social da imagem representada, seria um meio para desencadear a brincadeira. “A brincadeira escapa, em parte, ao brinquedo. Este tem, em contrapartida, funções sociais relativas à maneira como ele é colocado à disposição da criança” (BROUGÈRE, 1995, p. 21).

## **INFÂNCIA, BRINCADEIRA E TEMPOS MODERNOS: ENTRE O PASSADO E O FUTURO**

Para que se possa compreender a experiência de ser criança e as alternativas deste acontecimento nos tempos chamados modernos, traremos aqui um pouco da história, ou seja, das transformações da infância ao longo dos tempos. Cada época revela os ideais e expectativas em relação às crianças que são traduzidos nos discursos então proferidos. Os conceitos construídos sobre a infância pela cultura interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, atuando como modelos nas formas de ser e agir. Estes modelos, por sua vez, “correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo” (JOBIM; SOUZA, 1996).

Na Antigüidade, a criança não era reconhecida nas suas especificidades, e esse descaso se fazia perceber na altíssima taxa de mortalidade infantil. Posteriormente, por motivos culturais, políticos e econômicos construídos nas sociedades medieval e industrial, tornou-se urgente a construção de políticas que levassem em consideração as questões relativas à saúde infantil. Vencida a etapa considerada perigosa, a criança era inserida no mundo dos adultos não levando em conta as características que lhe eram próprias, mantendo-as imersas no bojo do desconhecido e do misterioso. Embora se levasse em conta a sua saúde, o “tempo de criança” era tido como uma preparação para a vida adulta, negando ser a infância um tempo a ser vivido e considerado no presente.

É pertinente dizer que a evolução do conceito (ocidental) de criança está ligado, de certo modo, à evolução do próprio pensamento ocidental. À luz de Adorno e Horkheimer (1986) na *Dialética do Esclarecimento*, essa ligação se faz presente na transição mito/razão do pensamento ocidental, onde o mito congrega a fantasia, o medo, a circularidade temporal e outras características da chamada “menoridade”, enquanto a razão se coloca como sinônimo de “maioridade”. A preocupação com a criança e sua formação decorre de certo modo da idéia presente no Iluminismo de livrar os homens da ignorância e torná-los senhores do mundo, via razão. Entretanto, negava-se ainda as peculiaridades da infância, o seu tempo presente, o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. A infância é compreendida como uma fase passageira e transitória que precisa ser apressada.

A chamada vida moderna estruturou-se sob o signo da razão. Contradição e pressa, muita pressa. O tempo não pára e não paramos nós (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 30).

E qual é o lugar da infância nesse tempo tão apressado? Em resposta, recorremos ao quadro de Paul Klee no ensaio *Sobre o conceito de história*, de Walter Benjamin (1994), que apresenta o anjo da história: seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O seu rosto está dirigido para o passado. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas, uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele, não podendo mais fechá-las, é impelido para o futuro. Essa tempestade é o que chamamos de progresso (BENJAMIN, 1994, p. 226). A criança, no mundo moderno, está cada vez mais seduzida/empurrada para o futuro – para o mundo adulto – acumula ruínas: brincadeiras, imaginação, fantasia. Como engendrar as lembranças de infância em um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas?

Para Halbwachs, o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência; a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito (apud SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288).

Uma vez que o tempo transcorrido entre a infância e a idade adulta é muito grande, e o espaço social da criança se restringe a pequenos grupos, como a casa dos familiares e a escola, essas referências assumem uma importância significativa, pois é em torno delas que as lembranças da infância vão sendo tecidas. Elas quase sempre se constroem a partir das lembranças dos adultos, e dependendo da ligação que o indivíduo estabelecer com o seu grupo familiar, as lembranças da infância se renovam e se completam com maior facilidade.

Em seu discurso de abertura do Seminário Internacional OMEP, Oslo, M. G. Flekkoy (1987) em seu breve histórico da posição que a criança ocupa face ao mundo adulto, a autora considera que valores como a responsabilidade partilhada, o sentimento de ser necessário e importante para o funcionamento do grupo são

raros atualmente. Segundo ela, isto se deve à maneira atual de vivermos, relegando à criança papéis secundários na família e na sociedade.

Entretanto, podemos buscar em brincadeiras e jogos a recuperação destes valores e sentimentos. As atividades lúdicas permitem à criança desenvolver-se, imaginando, fantasiando, construindo regras e resolvendo conflitos. A autora citada no parágrafo anterior, argumenta que as possibilidades de aprendizagem ficam muito reduzidas ou se perdem quando os limites das brincadeiras já estão bem definidos e são impostos por outrem, geralmente o professor. A capacidade de criação fica reduzida quando se limita o espaço da brincadeira, e isso ocorre porque tolhe a expressão da imaginação infantil.

Lewis Carrol, em sua obra *Alice no país das maravilhas* proporciona ao leitor, através de sua personagem Alice, um riquíssimo contato com a imaginação infantil no brincar de faz-de-conta:

Ela, em geral, dava ótimos conselhos a si própria (embora raramente os seguisse). Às vezes, ela ralhava de modo tão duro consigo mesma, que chegava a ficar com lágrimas nos olhos. Ela se lembrava de ter, certa vez, tentado puxar as próprias orelhas por ter trapaceado num jogo de toque-emboque, que ela jogava contra si mesma. Essa curiosa menina gostava de fingir que era duas pessoas (SEVCENKO, 1995, p. 15).

Considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, é fundamental conhecer como ela é interpretada na contemporaneidade. Que recursos são colocados à disposição das crianças que a possibilitam? Como são colocados à disposição das crianças? Num país como o Brasil, que uso se faz de recursos materiais que existem na natureza?

## OS RELATOS ORAIS E A TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS

A atividade mental de um ser humano não é isolada. Nós somos a única espécie que ensina, não importa qual o sentido que damos a esta expressão. A vida mental é construída com os outros, ela é criada para ser comunicada e se desenvolve graças aos códigos culturais, às tradições. Ela está além dos muros da escola. A educação não se realiza somente nas salas de aula, mas também na mesa familiar quando todos os membros se esforçam para encontrar um sentido que seja comum àquilo que acontece no dia, ou quando as crianças procuram se ajudar mutuamente para dar um sentido ao mundo dos adultos, através de suas narrativas materializadas no brincar de faz-de-conta (um exemplo é a brincadeira de contar histórias para a sua boneca, ou amigo imaginário). Isto consiste em estender o lugar que ocupa uma idéia ou um fato em uma estrutura de saber mais ampla.

Bruner (1996) ressalta a importância da cultura no modo como uma criança se porta perante as aprendizagens. De acordo com este autor, é essencialmente através de nossas narrativas que construímos uma concepção do que nós somos no universo e é através delas que uma cultura fornece aos seus membros os modelos de identificação e de ação.

Walter Benjamin também se refere à narrativa no seu texto *O Narrador* (1994, p. 197). Fala da importância de nos apropriarmos, via narrativa, do passado que não deve ser desprezado e perdido. Nessa temática, entrecruza as suas discussões com a crítica ao progresso, o que lhe permite discutir a modernidade, embora não negue o progresso das atitudes e do conhecimento humano. Em tempos que se prioriza sempre trazer o novo, como fica a experiência passada e a possibilidade de transformá-la se desprovidos da experiência apagamos o nosso rastro? (SANTOS, 1998). Dizendo de outro modo, como intercambiar experiências se a arte de narrar está em vias de extinção?

Benjamin ressalta a experiência que passa de pessoa a pessoa como a fonte a que recorrem os narradores. Faz uma defesa da narrativa oral ao comentar que entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais. É muito interessante a idéia do autor sobre a natureza da verdadeira narrativa, sobre a sua dimensão utilitária de “dar conselhos”. “Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200), pois o narrador sabe dar conselhos para muitos casos porque pode recorrer ao acervo de toda uma vida – vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia.

O relato oral está, pois, na base da obtenção de toda sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber. Através dos séculos ele constituirá sempre a maior fonte humana de conservação e difusão do saber. Essa transmissão tanto diz respeito ao legado dos antepassados, como também à comunicação da ocorrência próxima no tempo. Além disso, é inegável a existência de um intermediário, que funciona como um transmissor dos conhecimentos que ouviu de outrem e, por mais fiel que seja, acrescenta a sua própria interpretação àquilo que está narrando (QUEIROZ, 1988).

## MÉTODOS

Para a consecução dos objetivos deste trabalho que foram descritos em sua introdução, os relatos orais obtidos por meio de entrevistas com três professoras da pré-escola, que lecionam para crianças na faixa etária de cinco anos, foram utilizados. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas, transcritas e analisadas.

Escolhi como primeiro referencial de análise para as entrevistas a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Tal análise me permitiu, a partir de uma “atitude interpretativa”, organizar os dados obtidos em categorias, onde a rigidez da objetividade pode ser minimizada. Assim, a frequência e a assiduidade definiram as formas de combinação dos indicadores e a organização em categorias de análise. Para Bardin (1977, p. 22), a partir dos “resultados da análise, se pode regressar às causas ou até descer aos efeitos dos mesmos”.

As etapas de análise foram as seguintes: rastreamento do registro das entrevistas e posterior recorte das unidades significativas para os objetivos em questão.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tendo como ponto central conhecer o conceito de brincar das professoras, através dos relatos orais de suas experiências pessoais e profissionais com os jogos e brincadeiras, definimos como categorias a serem analisadas: “brincadeiras livres conceituadas como espaço de criação, fantasia, imaginação e liberdade; brincadeiras dirigidas conceituadas como estratégias pedagógicas e ausência das brincadeiras tradicionais na escola”.

Encontramos nos relatos das três professoras, com frequência significativa, a referência ao “brincar como espaço para a criação, imaginação, fantasia e liberdade”.

Os fragmentos das suas falas ilustram isso:

Professora A: Nossa, é lindo, as experiências que eu tenho assim a nível de casa, com meus filhos, com a minha menina, eu me volto, eu volto de novo a ser criança! [...]. No brincar você se desinibe, você se desliga, se desvincula do mundo adulto e realmente penetra na fantasia, no infinito do criar, do contato ali, do devaneio, do sonho, que é importantíssimo pro adulto.

Professora B: O brinquedo dela [a criança de hoje] é feito, já vem pronto. E os meus brinquedos eram construídos. Então, era numa árvore que eu brincava! Que eu imaginava. Então eu, os meus brinquedos eram mais criativos, o meu brincar era uma criatividade, né! [...] A gente desenhava numa parede lá no fundo do quintal, hoje não tem quintal, não existem mais quintais. Hoje não existe natureza.

Professora C: Olha, quando a gente leva lá para fora, a gente procura, [...] deixar os alunos livres, pra não ficar dirigindo o tempo todo, numa liberdade assim, vigiada, por causa dos perigos [...].

Da mesma forma, encontramos também na literatura a idéia de brincar ligada à imaginação, fantasia, criatividade e liberdade. Para alguns autores, a atividade lúdica é identificada como um espaço onde emergem novas formas de entendimento da realidade. E essas novas formas de entendimento são construídas em um espaço onde é permitido a fantasia, a imaginação, a criação, a liberdade, ou seja, no espaço dos brinquedos, brincadeiras e jogos infantis. Tanto Vygotsky, como Brougère reforçam em suas obras o brinquedo e a brincadeira como livre, fértil para o aparecimento da imaginação, fantasia e criação na brincadeira de faz-de-conta a criança torna-se aquilo que não é, age com objetos que substituem aqueles que lhe são vetados, permitindo-lhes ultrapassar os limites impostos pela realidade (VYGOTSKY, 1991). Não foi isso por acaso que permitiu a Alice correr atrás de um coelho branco apressado na história de Lewis Carrol *Alice no país das maravilhas*?

Paradoxalmente, ao lado das narrativas das professoras, que comunicam a sua concepção do brincar como espaço de criação, de liberdade, fantasia e imaginação, transita a idéia do “brincar como estratégia pedagógica”. Foi unânime, nas suas narrativas, a presença da idéia das brincadeiras e jogos que ocorrem na escola com



o objetivo de transmitir determinados conteúdos relacionados, em sua maioria, em um planejamento previamente determinado. Em suma, já na pré-escola não há lugar para o brincar livremente, salvo no recreio, isso quando ele não é dirigido. Ele está sempre atrelado à escolarização e o objetivo é utilizá-lo como uma metodologia diferente na aprendizagem dos conteúdos. A sua prática visa a prontidão, ou seja, o treino de habilidades e conteúdos específicos de leitura, escrita e cálculo e não à autonomia exercida pela liberdade de criar, imaginar e fantasiar. A respeito disso, a professora C comenta sobre as suas brincadeiras na rua e na escola

Eu me lembro que a gente cercava a rua [...] aí a gente brincava na rua, [...] no adro da igreja [...] tinha gramado lá, ficava virando cambalhota, umas coisas assim mesmo, inventada pela gente. E na escola eu repito mesmo, não me lembro.

Este paradoxo é comentado por Kishimoto (1997) ao aludir às diversas significações atribuídas aos brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos sociais. A autora diz que o brinquedo e a brincadeira aparecem como conceitos opostos e muitas vezes contraditórios. A brincadeira é relatada ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo é considerado como objeto que serve de suporte para a brincadeira livre ou então é utilizado para o ensino de conteúdos escolares.

A incidência do entendimento do “brincar como estratégia pedagógica” na fala das professoras nos leva a fazer uma ligação com a tradição iluminista. Própria da modernidade, a frequência e assiduidade desta compreensão está ligada a uma crença, presente no iluminismo, de livrar os homens da ignorância e torná-los senhores do mundo pela via da razão. Isso pode explicar o pensamento que está presente não só na narrativa das professoras entrevistadas como também no senso comum: “escola não é lugar de brincadeira”.

De certo modo também vamos encontrar nos tempos modernos explicações para “a ausência de brincadeiras tradicionais na escola”. Essas brincadeiras são transmitidas pelas lembranças das pessoas mais experientes através das suas narrativas. E, como afirma Halbwachs, (apud SCHMIDT; MAHFOUD, 1993) o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência e a memória é sempre construída em grupo, apesar de ser também um trabalho do sujeito. Num tempo tão apressado como este que vivemos, que por sua vez caracteriza a vida moderna, há espaço para o grupo entrelaçar as lembranças de infância? Certamente não, se levarmos em conta os relatos das professoras que traduzem, de certa forma, aspectos presentes na modernidade:

Professora C: A minha infância assim é bem diferente da de hoje. A gente era bem mais reprimida. Hoje as crianças são liberais. A gente brincava mesmo desses jogos de queimada, pique-bandeira, corre-cotia, chicotinho-queimado.

[...] Eu tento mostrar assim pra eles, passar pra eles algumas brincadeiras dessas, recuperando né? A cultura.

No entender de Benjamin (1994), a criança no mundo moderno está cada vez mais seduzida pelo mundo adulto e, por essa razão, acumula ruínas, ou seja, não tem tempo para se apropriar das brincadeiras vivenciadas outrora por seus pais, até porque, também estes, não têm tempo para transmiti-las às suas gerações. Sem dúvida, as lembranças da infância são o resultado da ligação que o indivíduo estabelece com o seu grupo familiar. É através da memória construída no grupo familiar que as lembranças da infância com relação ao brincar se renovam e se completam com maior facilidade.

Para finalizar, através da análise da literatura e das entrevistas com as professoras ficou evidente que o conceito por elas construído sobre o brincar não é somente uma elaboração particular e que suas mediações não se baseiam exclusivamente em projetos pedagógicos pessoais, isolados de um contexto mais amplo, da sua sociedade, da sua cultura. Assim, concluímos por uma concepção contraditória do brincar por parte das professoras: ao mesmo tempo que o definem como fonte de criação, imaginação, fantasia e liberdade, o conceituam também como recurso pedagógico para a aprendizagem. Entretanto, cabe dizer aqui que a professora, na sala de aula, organiza suas mediações pedagógicas apresentando um modelo de conhecimento que tem como referência as diretrizes que sua cultura oferece sobre o papel da escola e do sujeito que ela propõe formar. De maneira geral, parece não interessar, nos tempos atuais, o que e de que forma a criança pode ser capaz de criar, mas sim o que é capaz de reproduzir. O saber escolar valoriza certos processos específicos, muitas vezes opostos ao da linha da criação e da tradição. E a professora reproduz aspectos da cultura que, em grande medida, é o que se espera dela.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRUNER, J. *L'éducation entrée dans la culture*. Paris: Retz, 1996.

FLEKKOY, M. G. Play and culture: The child between the world of yesterday and the world of tomorrow. In: INTERNATIONAL OMEP SEMINAR, 1987, Oslo. *Anais...* Oslo: Voksenasen, 1987.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S; MARLI, P. (Org.). *Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: \_\_\_\_\_. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

QUEIROZ, M. I. P de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988.

ROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, I. S. *Trajetórias de professores: narrativas que trazem a palavra escrita*. 1998. Dissertação (Mestrado)—PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1998. Departamento de Educação.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. H. Memória coletiva e experiência. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 125-289, 1993. Instituto de Psicologia.

SEVCENKO, N. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Scipione, 1995. Adaptação da história de Lewis Carrol.

SILVA, Léa S. P. et al. *Escola, cultura e jogos infantis*. Juiz de Fora: UFJF, 1998. Relatório de Pesquisa.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Recebido em: dezembro/2004

Aceito em: maio/2005