

Brincadeiras de faz de conta

Desafios às práticas docentes

FERNANDA MÜLLER*
ALINE NASCIMENTO FREITAS**
INGRID DITTRICH WIGGERS***

RESUMO: O artigo analisa episódios interativos observados em brincadeiras de faz de conta na educação infantil, através de pesquisa de campo em uma instituição pública de educação infantil, com crianças de três e quatro anos, oferecendo subsídios para projetos pedagógicos que privilegiem as culturas infantis no processo educacional.

Palavras-chave: Brincadeiras de faz de conta. Educação infantil. Episódios interativos.

Brincadeiras de faz de conta na educação infantil

Considerando os desafios da prática docente diante da cultura lúdica infantil, o presente artigo tem como objetivo analisar episódios interativos de crianças de três e quatro anos, especialmente aqueles observados durante brincadeiras de faz de conta, em uma instituição pública de Educação Infantil. Portanto, o trabalho analisa espaços, tempos, temas e enredos das brincadeiras, assim como tipos de interação das crianças durante o faz de conta.

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Brasília/DF – Brasil. *E-mail:* <fernandamuller@unb.br>.

** Pedagoga formada pela Universidade de Brasília. Brasília/DF – Brasil. *E-mail:* <alinefreitasna@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB). Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Coordenadora do grupo de pesquisa sobre corpo e educação, formado por pesquisadores, estudantes e professores de educação básica. Integrante do núcleo da Rede Cedes da UnB. Brasília/DF – Brasil. *E-mail:* <ingridwiggers@gmail.com>.

Estudos acerca do brincar da criança vêm sendo realizados nos campos da Psicologia do Desenvolvimento, Pedagogia, Filosofia e Sociologia, ainda que, por vezes, este “fenômeno que, por parecer tão familiar, corre o risco de ser naturalizado, de ter sua importância subestimada, ou sua função no desenvolvimento sociocultural da criança menos investigada” (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 59). Nas atividades coletivas, principalmente durante as brincadeiras, crianças atuam na produção de rotinas culturais (CORSARO, 1997), que geram prazer na medida em que lhes possibilitam realizar atividades junto com seus pares. Sob essa perspectiva, brincar não pode se isolar de um contexto.

Ao brincar, crianças produzem culturas de pares que, por sua vez, transformam práticas em conhecimentos e competências necessários para sua participação e interferência no mundo adulto. A cultura de pares não é simples imitação, nem tampouco apropriação direta do mundo adulto, mas uma reprodução interpretativa (CORSARO, 1997). A experiência, representada pelas brincadeiras da criança, também é abordada por Brougère (2004, p. 262), que destaca a cultura lúdica infantil, caracterizada por um “conjunto de esquemas, regras e imagens, que permite às crianças executarem atividades lúdicas”.

Brougère (2004) analisa a atividade humana por meio de duas categorias, quais sejam, de primeiro e de segundo grau. A brincadeira seria uma atividade de segundo grau, pois não deve ser considerada de modo literal, já que “nela, se faz de conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado” (BROUGÈRE, 2004, p. 257). Diferentemente das atividades de primeiro grau, daquelas que estão no plano do “real”, a brincadeira se aproxima do teatro, da ficção e do humor, argumento já encontrado no clássico *Homo Ludens*, de Huizinga (2010).

A brincadeira de faz de conta é o que torna o imaginário mais evidente, uma vez que a criança altera o significado dos objetos e dos eventos. Desse modo, o faz de conta conecta a fantasia às situações presentes no contexto social. A alteração de significados dos objetos e das atividades propicia à criança o desenvolvimento da função simbólica, ou seja, é “o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos”. (KISHIMOTO, 2006, p. 40).

Sob o ponto de vista da prática docente na educação infantil, Souza (2005) destaca quatro categorias de conhecimentos necessários à docência: gerais, acadêmicos, sobre o cuidar e sobre a criança. A especificidade da pesquisa sobre a infância exige a necessidade de o adulto respeitá-la e à sua cultura. Frente ao desenvolvimento das brincadeiras das crianças, no entanto, são observadas outras atitudes: “Ou deixamos as crianças brincarem livremente (como se deixássemos um tempo/espaço de liberdade entre as atribuídas atividades que preenchem o cotidiano escolar), ou planejamos atividades e jogos dirigidos” (REDIN, 2009, p. 117). Se por um lado, a pedagogização das brincadeiras, segundo Redin (2009), desvaloriza a cultura de pares das crianças, por outro, a ação docente preponderantemente dirigida também não a valoriza.

A seguir é apresentado o delineamento metodológico, considerando as especificidades da pesquisa com crianças. Posteriormente, é formulada uma categorização dos dados gerados em campo. A análise foi desenvolvida a partir dessa categorização, quando buscou-se discutir as evidências por intermédio de referências teóricas de caráter interdisciplinar. O artigo pretende oferecer subsídios para projetos pedagógicos que privilegiem as culturas infantis no processo educacional.

Delineamento metodológico

O desenvolvimento do campo de estudos da infância tem estimulado a produção de novos delineamentos que consideram as especificidades da pesquisa com crianças. Graue e Walsh (2003) ressaltam que o principal objetivo desses estudos é o de descobrir mais sobre as próprias crianças. Durante a pesquisa, o adulto nunca se torna uma criança e é justamente por causa desta impossibilidade que é esperado do pesquisador “penetrar, além do círculo mágico que dela [a criança] nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (BASTIDE, 2004, p. 230, grifo do autor). Além disso, um olhar atento e respeitoso às crianças, que não pretende julgá-las, mas compreendê-las, é imprescindível na pesquisa sobre a infância.

Graue e Walsh (2003) ainda exploram o enfoque de uma ciência interpretativa, que não busca apenas fatos, mas sua compreensão e interpretação inseridas em seus respectivos contextos. Ao considerar a ciência interpretativa, destacam quatro dimensões para o delineamento da investigação: proximidade, duração, descrição e teoria. A primeira delas, a proximidade, refere-se à interação presencial com as crianças, que ocorre durante um período de tempo prolongado, o que já engloba a segunda dimensão, que é a duração da pesquisa. A terceira dimensão é a da descrição, que pode ser tanto narrativa quanto por medição. Segundo os autores (2003, p. 37), “de uma maneira geral, o ponto mais forte da narrativa é o rigor, e o da medição é a precisão”. Por fim, a quarta dimensão da investigação, a teoria, possui igual importância, pois opera como agente norteador da pesquisa.

Adicionalmente, ao tratar de experiências de pesquisa em pré-escolas italianas, Corsaro (2009) descreve de forma instigante sua entrada em campo e acrescenta dois aspectos importantes para a pesquisa com crianças: aceitação pelo grupo e geração de dados. Em determinado momento, o autor compartilha que “não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela” (CORSARO, 2009, p. 89). Durante a observação participante não basta só olhar, mas torna-se imprescindível considerar diferentes lentes para a leitura do contexto, sobretudo aquelas que se aproximam da perspectiva da criança. Este tipo de delineamento “caracteriza um ‘*pesquisar com*’ e não ‘*sobre*’ crianças”. (CORSARO, 2009, p. 109).

O trabalho de campo que deu origem a este artigo foi desenvolvido ao longo de um semestre em uma instituição pública de educação infantil. O grupo de crianças era composto por sete meninos e oito meninas, todos com idade entre três e quatro anos. A observação abrangeu a rotina no turno integral de permanência das crianças na instituição e focalizou detalhadamente episódios de brincadeira de faz de conta. Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) conceituam episódio interativo como “sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”. Ainda vale ressaltar que estes episódios não representam apenas os momentos da rotina previstos para as brincadeiras, mas todos os momentos em que se percebeu que as crianças estavam brincando.

Sob o ângulo metodológico, Graue e Walsh (2003, p. 255) comparam episódios a “fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação”. Embora os episódios integrem a experiência diária, eles não constituem a vida real, ainda enfatizam os autores.

Para capturar episódios relacionados às brincadeiras de faz de conta, utilizou-se notas de campo e registro fotográfico. Durante o processo, recorreu-se a dois tipos de notas de campo, quais sejam: o primeiro, de cunho descritivo, quando se registrou uma imagem de ações observadas; o segundo, de ordem reflexiva, quando se exprimiu pontos de vista e preocupações associadas à observação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Buscou-se garantir na escrita das notas o detalhamento das ações, de modo a torná-las mais fiéis à realidade observada.

Episódios e análise

Ao compor a base empírica da pesquisa, adotaram-se dois critérios para a escolha dos episódios a serem analisados. Em primeiro plano, foram privilegiados aqueles episódios cujo registro contava com detalhamento de informações. Foram delimitados os mais longos e mais bem detalhados, incluindo as narrativas das crianças e a descrição do contexto das brincadeiras. Posteriormente, após um exercício de pré-análise, foram mantidos os episódios que especificamente se referiam às brincadeiras de faz de conta, obtendo-se 45 episódios interativos. A partir desta delimitação, categorias foram formuladas e, por fim, a análise foi desenvolvida mediante referências teóricas de caráter interdisciplinar.

Desse modo, em um processo de combinação de dados qualitativos e quantitativos, as observações de campo foram especificadas e comparadas, destacando frequências em cada categoria. Contudo, não se pretendeu limitar a análise em argumentações baseadas

em uma lógica quantitativa, mas sim desenvolver uma interpretação das descobertas com base teórica. (FLICK, 2007).

O processo de categorização possibilitou a sistematização dos dados produzidos em campo, destacando o local e os tipos de brincadeira de faz de conta, além dos principais enredos temáticos das brincadeiras das crianças. As categorias foram ilustradas em forma de gráficos, produzindo um panorama dos episódios interativos registrados.

A primeira categoria que revela o mundo do faz de conta das crianças refere-se ao local onde essas brincadeiras acontecem. Registrou-se que, do total de 45 episódios que formam a base empírica, 30 deles aconteceram em sala e 15 fora dela. O espaço da sala da turma era organizado conforme diferentes arranjos; cada mesa tinha quatro lugares e por isso as crianças eram distribuídas em pequenos grupos. Além das mesas, as crianças podiam ocupar outras zonas circunscritas da sala (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1996), onde se encontram móveis em miniatura, fantasias, tapete emborrachado, estante com livros e varanda. As brincadeiras fora da sala, por seu turno, abrangeram rotinas realizadas no parquinho de areia, no gramado, na casa de bonecas, no refeitório e no campo de futebol - áreas de uso comum a todas as turmas da instituição.

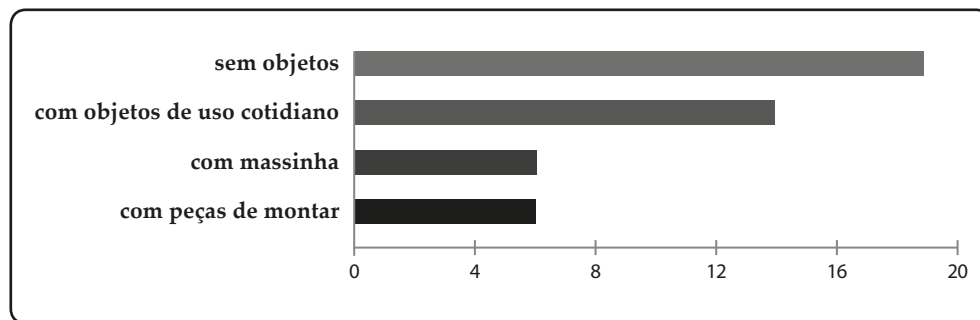
As brincadeiras de faz de conta na sala foram identificadas em dobro nos registros, em comparação às brincadeiras fora dela. Esse aspecto pode ser explicado em parte porque as crianças passam a maior parte do tempo¹ na sala. Logo, pode-se concluir que as brincadeiras de faz de conta estiveram presentes de modo proporcional ao tempo despendido, tanto no ambiente interno quanto nos espaços externos da instituição.

A seguir, tratar-se-á de forma mais específica de outros resultados da investigação, quais sejam: os tipos de interação observados e os temas e enredos observados nas brincadeiras de faz de conta das crianças.

Tipos de interação

Além da identificação do local das brincadeiras de faz de conta das crianças, organizou-se os episódios de acordo com os tipos de interação estabelecida. Denominaram-se os quatro tipos identificados de “faz de conta sem objetos”, “faz de conta com objetos de uso cotidiano”, “faz de conta com massinha” e “faz de conta com peças de montar” (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Tipos de interação em brincadeiras de faz de conta



Fonte: Material empírico da pesquisa.

O tipo de interação mais evidenciado foi o de “faz de conta sem objetos”, que somou 19 registros e diz respeito àqueles episódios em que as crianças não precisavam ter nenhum objeto ou brinquedo para incitar sua imaginação. A própria interação com os pares era suficiente para que a brincadeira acontecesse. Esse número significativo de registros reforça a busca do parceiro social, o que demonstra a sua importância como agente da cultura infantil, bem como destaca o “brincar junto”. (PEDROSA; CARVALHO, 1995).

A interação de pares merece atenção no estudo da infância. De acordo com Borba (2006, p. 48), por intermédio das brincadeiras, as crianças constroem “sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência e de participação nas brincadeiras”. Durante este processo, as crianças instituem uma ordem social que rege suas relações.

No âmbito das interações de pares, salienta-se ainda a comunicação por meio da linguagem oral, observada durante a construção das brincadeiras. Oliveira *et al* (1992) expõem que durante a brincadeira uma criança pode convidar a outra para entrar em seu “mundo de faz de conta”, com um convite: “Vamos brincar?”. Também, segundo a autora, a criança pode determinar os papéis que cada um assume durante a brincadeira, discriminando: “Eu sou a mãe e você é o filho”. Desse modo, demonstra quais são as visões e as expectativas de comportamento que tem em relação aos papéis assumidos por ela e seus parceiros.

A proposta de brincadeira expressa pelo convite “*vamos brincar?*”, que também pode se manifestar por intermédio de gestos e outras expressões não verbais, é definida por Pedrosa e Carvalho (1995, p. 64) como “um nome sugestivo do potencial que tem a ação de servir de pista para orientar ou reorientar a atividade”. Jogos de proposições são muito recorrentes nas brincadeiras de faz de conta e o parceiro ou grupo social pode ou não aceitar a proposta.

As brincadeiras de faz de conta sem objetos sugerem, ainda, considerações sobre a dimensão corporal na experiência infantil. De acordo com Mauss (2005, p. 211), “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem [...], o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo o meio técnico do homem é seu corpo”. Conforme se evidenciou durante as observações das crianças em suas brincadeiras sem objetos, o corpo se configura como um instrumento significativo da produção da cultura lúdica infantil. Acrescenta-se ainda que nos momentos de ludicidade é promovida uma estrutura de maior possibilidade de expressividade corporal.

Outro padrão observado entre as crianças foi o das brincadeiras de “faz de conta com objetos de uso cotidiano”, identificado em 14 registros. Mochilas, pastas escolares, escova e creme dental, giz de cera, entre muitos outros, ganhavam um novo significado durante a brincadeira. Tais brincadeiras não aconteciam necessariamente em momentos destinados exclusivamente ao brincar. Por exemplo, durante o momento da rodinha, enquanto a professora chamava uma a uma para guardar suas tarefas de casa no local adequado, duas crianças brincavam com suas pastas, que se transformaram em “casinha” e depois em “cavalo saltitante”. Esta ação também era recorrente quando as crianças aguardavam sua vez para escovar os dentes. Nesses momentos as escovas e cremes dentais ganhavam novos significados e representavam pais, mães, filhos, bicicletas, carrinhos de corrida, monstros e princesas.

Isso demonstra que as crianças não dependem sempre de brinquedos como apoio ou motivo da brincadeira. Objetos de uso cotidiano podem levá-las a construir brincadeiras de faz de conta e exercer sua fantasia. De acordo com Slade (1978), no âmbito do faz de conta, um objeto pode ocupar o lugar de qualquer outro, como por exemplo: o sapato se transforma em telefone, o chapéu em um prato, a camisa em uma toalha. Ao recorrer aos mais diversos objetos, a criança os está incorporando a um contexto que lhe pertence e inventa roteiros para a brincadeira.

Durante as brincadeiras de “faz de conta com massinha”, que formaram um conjunto de seis registros, as crianças se reuniam em grupos nas mesas e cada uma delas ganhava um pedaço de massa de modelar para brincar da maneira que quisesse. Ao modelarem o material, as crianças também recriavam a própria brincadeira.

As brincadeiras de “faz de conta com peças de montar”, que também foram observadas em seis registros, referem-se aos momentos em que as crianças brincavam com várias peças coloridas de encaixe. À medida que usavam as peças para criar novos contextos, elas as transformavam em helicópteros, bebês, discos voadores, batons, carros de corridas, pontes e cidades, fazendo fluir a sua imaginação. Observou-se que, tanto a massinha quanto as peças de montar, extrapolavam seu sentido literal enquanto brinquedo e apoiavam a ação das crianças no mundo do faz de conta, da imaginação e da fantasia.

Da mesma forma que a criança não pode ser tomada como um ser isolado da sociedade, o brinquedo não pode ser compreendido sem a observação do contexto em que

está inserido e do uso que se faz dele. Sendo assim, “a criança não recebe o brinquedo passivamente, ela é levada a interpretá-lo” (BROUGÈRE, 2004, p. 250). Ao manipular o brinquedo, a criança lhe atribui novos significados que podem, ou não, ser os mesmos que os propostos pelos fabricantes. De acordo com Brougère (2004, p. 251), “só podemos compreender o que o brinquedo faz à criança, ao olhar o que a criança faz com o seu brinquedo”. De qualquer forma, o brinquedo carrega igualmente uma cultura lúdica em si, mas cabe à criança a capacidade de decodificá-la.

Podemos notar ainda que, independentemente dos objetos utilizados como apoio nas brincadeiras de faz de conta, que representam 26 episódios, todos os 45 têm uma natureza interativa, dependente do parceiro social, o que evidencia a relevância do “brincar junto” na cultura infantil (PEDROSA; CARVALHO, 1995). Se a interação com os brinquedos é importante para a construção das brincadeiras de faz de conta, a interação de pares se mostrou imprescindível.

Corsaro (1997, 2002, 2009) formulou um conceito de socialização por ele denominado de “reprodução interpretativa”. Nesta perspectiva, “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114). O autor reconhece o desenvolvimento da criança proveniente da socialização por meio de um constante processo de produção e reprodução. Esse processo se desenvolve pela apropriação e reorganização do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, das competências linguísticas e das mudanças nos mundos sociais da criança.

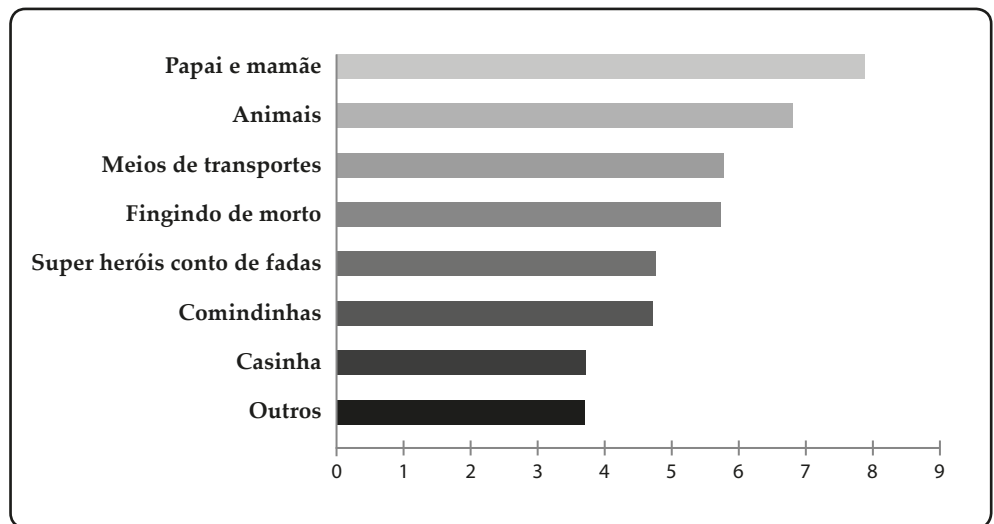
Um exemplo refere-se à importante mudança na vida das crianças quando passam a estabelecer relações fora da rede familiar. Na instituição de educação infantil a criança se depara com o contato diário com adultos desconhecidos, a descoberta de novos pares, a convivência, a experiência de sentimentos de insegurança, o medo da novidade, os contentamentos e os descontentamentos. Nessa mudança de mundos sociais, as crianças reorganizam suas concepções e aprendem a lidar com o novo.

Todavia, a criança não só imita o adulto, mas o interpreta, o que faz ao atender aos seus próprios interesses e participar da sociedade. Ou seja, há uma relação entre as ações de reproduzir, recriar, criar, participar, produzir e mudar. Assim, na educação infantil, especialmente por meio de interações de pares, “as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto”. (CORSARO, 2002, p. 114).

Temas e enredos das brincadeiras

Com relação aos temas das brincadeiras de faz de conta, mais precisamente seus enredos, identifica-se no Gráfico 2 oito deles: “papai e mamãe”, “animais”, “meios de transportes”, “fingindo de morto”, “super-heróis e contos de fadas” “comidinhas” e “casinha”, além de “outros”. Este último engloba quatro episódios cujos temas não se encaixam nos demais, por conterem particularidades.

Gráfico 2 – Temas das brincadeiras



Fonte: Material empírico da pesquisa.

Como vimos, as crianças experimentaram enredos no plano da fantasia relacionados tanto ao mundo adulto quanto às narrativas culturais. As brincadeiras são uma maneira de a criança experimentar, dominar e compreender o mundo de uma forma simbólica. No processo da brincadeira são criadas situações imaginárias pelas próprias crianças, que se relacionam “num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos brinquedo”. (VYGOTSKY, 2002, p. 122).

Nesse mundo imaginário, de acordo com Costa *et al.* (2009), a criança é autora de seu *script*. Assim, ao brincar, a criança assume papéis de adultos, bem como atribui papéis aos objetos. Oliveira *et al* (1992, p. 57) relatam episódios de faz de conta onde as crianças atribuem ações humanas a objetos ou animais, tais como: “eles *querem* dormir, *precisam* comer tudo, *querem* morder uma pessoa, eles *necessitam* ter uma casa”. Contudo, as autoras questionam: “Que papel é esse atribuído pelas crianças aos objetos? Qual a personagem que elas estão substituindo no faz de conta?”. Segundo Oliveira *et al* (1992), a grande personagem oculta seria a própria criança, que, nesta circunstância, passa a

ocupar o lugar do adulto. Ao ocupar o lugar do adulto, outros terão de ocupar o seu. Todavia, mais do que repetir um modelo de ação do adulto, ela está experimentando e reinventando diversos papéis sociais. Ao colocar o outro em seu lugar e colocando-se no lugar do outro, a criança vai compreendendo seu contexto social e suas próprias emoções. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) afirmam que algumas vivências das crianças se desenvolvem no mundo do faz de conta e que, possivelmente, elas somente poderiam compreender e assimilar essas vivências por meio da brincadeira.

Situações difíceis também são representadas e ganham na brincadeira um novo sentido. De acordo com Oliveira *et al* (1992, p. 57), a brincadeira de faz de conta “permite reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar”. As mesmas autoras citam o exemplo das crianças que brincam de “estar grávidas” e colocam almofadas por baixo da blusa quando de fato, na “vida real”, estão esperando um irmãozinho que, muitas vezes, imaginam ser bonecos/as que chegarão em breve às suas casas. O conteúdo da imaginação provém de experiências anteriores vividas em diferentes contextos. Essa dimensão da realidade também foi percebida nos temas observados das brincadeiras das crianças.

Além dos enredos ligados ao mundo adulto, foram evidenciadas brincadeiras de faz de conta permeadas por narrativas culturais. Entre as narrativas mais importantes do atual cenário cultural se encontram as mídias, que exercem fascínio extraordinário sobre as crianças, “transportando-as” a diversos lugares, sem que tenham, contudo, que sair do sofá da própria casa. A mídia atua como rica fonte de novidade e nutre a imaginação infantil. Igualmente, os conteúdos midiáticos exercem uma função socializadora, mas também se caracterizam como referências comuns na criação de experiências lúdicas (GIRARDELLO, 2012). Enfim, as brincadeiras de faz de conta oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem à criança, que se apropria do mundo à medida que brinca e interage com seus pares, fazendo, assim, a sua própria história e construindo a sua própria cultura.

Considerações finais

Os registros das observações evidenciam que as brincadeiras de faz de conta emergem, em sua maioria, da interação de pares. Há sempre uma proposta, ainda que não necessariamente anunciada verbalmente. Muitas vezes, as crianças se utilizam apenas de gestos e expressões corporais para fazer o convite à brincadeira. A análise dos episódios também sugere que as interações evoluem a partir das propostas para brincar, das conversas e dos movimentos que as crianças realizam na construção do enredo das brincadeiras. Embora a maior parte dos registros tenha identificado interações sem objetos,

as brincadeiras podem contar com diferentes tipos de recursos, como objetos de uso cotidiano, brinquedos ou materiais distribuídos pela professora.

As crianças não brincam apenas nos espaços que os adultos determinam, mas em todo e qualquer momento, desde que surja o interesse e a decisão, por parte delas, de fazê-lo. Dessa forma, escovas de dente transformam-se em bicicleta e carrinho nas mãos da criança que espera a sua vez para escovar os dentes. Ressalta-se que tanto as interações exclusivamente com pares quanto as interações apoiadas em objetos não podem ser interpretadas sem considerar o contexto da brincadeira. Mais do que isto, os temas nas brincadeiras observadas incluem a experimentação simbólica de situações do mundo adulto e de narrativas culturais.

A análise resultante desse trabalho pode vir a incitar concepções bastante complexas sobre o brincar e salienta a necessidade de integração das brincadeiras de faz de conta às práticas docentes na educação infantil. Estudos clássicos já mostraram os limites de uma concepção de brincadeira como atividade puramente física ou biológica, e, ao contrário, apresentaram essa ação humana como função significativa e que contém determinado sentido. (HUIZINGA, 2010).

A indeterminação e a aleatoriedade das brincadeiras também podem representar ameaça ao adulto (WASJKOP, 1995). Todavia, seria importante fomentar uma interlocução com as crianças e “estar com elas, dizer a verdade, entrar reativamente no seu espaço social, pois, mesmo sem pertencer ao grupo, é possível construir relações mais horizontais” (BARBOSA, 2009, p. 184-185). Neste sentido, as brincadeiras das crianças poderiam informar às práticas docentes, ao invés de ocuparem um espaço/tempo isolado. Portanto, é necessário superar concepções “espontaneístas”, naturalistas ou controladoras sobre o brincar, que, pelo contrário, deve estar aliado ao trabalho pedagógico na educação infantil. O brincar revela interesses e necessidades das crianças, assim como pode se “transformar em espaço de experimentação e estabilização”. (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Recebido em março de 2014 e aprovado em janeiro de 2015

Nota

- 1 Um dia comum da rotina abrange aproximadamente 300 minutos, dos quais 40 minutos são dedicados ao parquinho, 30 minutos no refeitório, 20 minutos de espera na entrada ou na fila para as atividades externas, totalizando 90 minutos de atividades fora da sala. As atividades desempenhadas em sala totalizam 210 minutos da rotina diária.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 229-231, jan./abr. 2004.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.
- BORBA, Angela Meyer. Programa 3: a brincadeira como experiência de cultura. In: O COTIDIANO na educação infantil. Programa Salto para o Futuro **Boletim 23**, Brasília, p. 46-54, nov. 2006.
- BROUGÈRE, Gilles. Usos, costumes e brincadeiras da infância. In: _____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 247-269.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara Inez; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-130.
- CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- _____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.
- CORSARO, William Arnold. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- COSTA, Edna Aparecida da et al. Faz-de-conta, por quê? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 100-102.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. In: FANTIN, Maristela; GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2012. p. 127-144.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas, 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-43.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.
- PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. A interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 60-65, maio 1995.

_____. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300018>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Lilian Cristina de. **Os saberes dos professores de educação infantil: características, conhecimentos e critérios**. 2005. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, Michael et al. (Org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 121-137.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

Playing make-believe *Challenges to teaching practices*

ABSTRACT: This article analyzes interactive episodes observed in games of make-believe, through field research in a public institution of early childhood education, and provides indications and suggestions for educational projects that address children's cultures in the educational process.

Keywords: Playing make-believe. Childhood education. Interactive episodes.

Jeux de faire-semblant *Défis aux pratiques des professeurs*

RÉSUMÉ: L'article analyse des épisodes interactifs observés dans des jeux de faire-semblant lors d'une enquête de terrain dans une institution publique d'éducation infantile et apporte des éléments d'appui aux projets pédagogiques qui prennent en compte les cultures infantiles dans le processus éducationnel.

Mots-clés: Jeux de faire-semblant. Education infantile. Episodes interactifs.

Juegos de simulación *Desafíos a las prácticas docentes*

RESUMEN: El artículo analiza episodios interactivos observados en juegos de simulación, por medio de encuesta de campo en una institución pública de educación infantil y ofrece subsidios a proyectos pedagógicos que tratan las culturas infantiles en el proceso educativo.

Palabras clave: Juegos de simulación. Educación infantil. Episodios interactivos.