

Juegos de imaginación

Desafíos a las prácticas docentes

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

RESUMEN: El artículo analiza episodios interactivos observados en juegos de imaginación en la educación infantil, por medio de un estudio de campo en una institución pública de educación infantil, con niños de entre 3 y 4 años, ofreciendo subsidios para proyectos pedagógicos que prioricen las culturas infantiles en el proceso educativo.

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

Juegos de imaginación en la educación infantil

Considerando los desafíos de la práctica docente frente a la cultura lúdica infantil, el presente artículo tiene como objetivo analizar episodios interactivos de niños de tres y cuatro años, especialmente aquellos observados durante juegos de imaginación, en una institución pública de Educación Infantil. Por lo tanto, el trabajo analiza espacios, tiempos, temas y tramas de los juegos, así como tipos de interacción de los niños durante el ejercicio de la imaginación.

* Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (FE/UnB). Brasilia/DF – Brasil. *Correo electrónico:* <fernandamuller@unb.br>.

** Pedagoga graduada por la Universidad de Brasilia. Brasilia/DF – Brasil. *Correo electrónico:* <alinefreitasna@gmail.com>.

*** Doctora en Educación. Profesora Asociada de la Universidad de Brasilia (UnB). Registrada en el Programa de Posgrado en Educación Física y en el Programa de Posgrado en Educación de la UnB. Coordinadora del grupo de investigación sobre cuerpo y educación, formado por investigadores, estudiantes y profesores de la educación básica. Miembro del núcleo de la Red Cedes de la UnB. Brasilia/DF – Brasil. *Correo electrónico:* <ingridwiggers@gmail.com>.

Se realizaron estudios acerca del juego de los niños en los campos de la Psicología del Desarrollo, Pedagogía, Filosofía y Sociología, aunque a veces este “fenómeno, por parecer tan familiar, corre el riesgo de naturalizarse, de que se subestime su importancia, o que se investigue menos su función en el desarrollo sociocultural del niño” (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 59). En las actividades colectivas, principalmente durante los juegos, los niños actúan en la producción de rutinas culturales (CORSARO, 1997), que producen placer en la medida en que les permiten realizar actividades junto con sus pares. Desde esta perspectiva, el juego no se puede aislar de un contexto.

Al jugar, los niños producen culturas de pares que, a su vez, transforman prácticas en conocimientos y competencias necesarios para su participación e interferencia en el mundo adulto. La cultura de pares no es una mera imitación ni la apropiación directa del mundo adulto, sino una reproducción interpretativa (CORSARO, 1997). La experiencia, representada por los juegos de los niños, también la analiza Brougère (2004, p. 262), quien destaca la cultura lúdica infantil, caracterizada por un “conjunto de esquemas, reglas e imágenes que permite que los niños ejecuten actividades lúdicas”.

Brougère (2004) analiza la actividad humana por medio de dos categorías, de primer y segundo grado. El juego sería una actividad de segundo grado, pues no se debe considerar literalmente, ya que “en el mismo, se imagina, o mejor, lo que se hace solo tiene sentido y valor en un espacio y en un tiempo delimitado” (BROUGÈRE, 2004, p. 257). A diferencia de las actividades de primer grado, que están en el nivel de lo “real”, el juego se acerca al teatro, a la ficción y al humor, argumento ya encontrado en el clásico *Homo Ludens*, de Huizinga (2010).

El juego de imaginación es lo que hace más evidente lo imaginario, ya que el niño modifica el significado de los objetos y de los eventos. De esa manera, la imaginación conecta la fantasía con las situaciones presentes en el contexto social. La modificación de significados de los objetos y de las actividades permite que el niño desarrolle la función simbólica, o sea, es “el elemento que asegura la racionalidad del ser humano. Al jugar a la simulación, el niño está aprendiendo a crear símbolos”. (KISHIMOTO, 2006, p. 40).

Desde la perspectiva de la práctica docente en la educación infantil, Souza (2005) destaca cuatro categorías de conocimientos necesarios para la docencia: generales, académicos, sobre el cuidado y sobre el niño. La especificidad de la investigación sobre la infancia estriba en la necesidad de que el adulto la respete y respete su cultura. Sin embargo, frente al desarrollo de los juegos de los niños, se observan otras actitudes: “O dejamos que los niños jueguen libremente (como si dejáramos un tiempo/espacio de libertad entre las complicadas actividades que ocupan la rutina escolar), o planificamos actividades y juegos dirigidos” (REDIN, 2009, p. 117). Si por un lado, la tendencia pedagógica de los juegos, según Redin (2009), desvaloriza la cultura de pares de los niños, por otro, la acción docente predominantemente dirigida tampoco la valoriza.

A continuación se presenta el planteamiento metodológico, considerando las especificidades de la investigación con niños. Posteriormente, se formulan categorías a partir de los datos generados en campo. Se desarrolló el análisis a partir de esa clasificación en categorías, cuando se buscó discutir las evidencias por medio de referencias teóricas de carácter interdisciplinar. El artículo pretende ofrecer subsidios para proyectos pedagógicos que prioricen las culturas infantiles en el proceso educativo.

Planteamiento metodológico

El desarrollo del campo de estudios de la infancia vienen estimulando la producción de nuevos planteamientos que consideran las especificidades del estudio con niños. Graue y Walsh (2003) resaltan que el principal objetivo de esos estudios es descubrir más sobre los propios niños. Durante la investigación, el adulto nunca se vuelve niño y es justamente por esta imposibilidad que se espera del profesional investigador que “penetre, más allá del círculo mágico que nos separa de él [el niño], en sus preocupaciones, sus pasiones, es necesario vivir el juguete” (BASTIDE, 2004, p. 230, destaque del autor). Además de eso, en la investigación sobre la infancia, es imprescindible una mirada atenta a los niños, con respeto, que no pretenda juzgarlos, sino comprenderlos.

Graue y Walsh (2003) también utilizan el enfoque de una ciencia interpretativa, que no busca solo hechos, sino su comprensión e interpretación insertadas en sus respectivos contextos. Al considerar la ciencia interpretativa, destacan cuatro dimensiones para el planteamiento de la investigación: proximidad, duración, descripción y teoría. La primera de ellas, la proximidad, se refiere a la interacción presencial con los niños, que ocurre durante un periodo de tiempo prolongado, lo que ya engloba la segunda dimensión, que es la duración del estudio. La tercera dimensión es la de la descripción, que puede ser tanto narrativa como por medición. Según los autores (2003, p. 37), “en general, el punto más fuerte de la narrativa es el rigor, y el de la medición es la precisión”. Finalmente, la cuarta dimensión de la investigación, la teoría, tiene igual importancia, pues opera como agente orientador del estudio.

Además, al tratar experiencias de investigación en preescolares italianos, Corsaro (2009) describe de manera estimulante su entrada en campo y añade dos aspectos importantes para la investigación con niños: aceptación por el grupo y generación de datos. En determinado momento, el autor comparte que “no era otro adulto intentando aprender la cultura de los niños. Estaba dentro de ella” (CORSARO, 2009, p. 89). Durante la observación participante no es suficiente solo mirar, sino que es imprescindible considerar diferentes lentes para la lectura del contexto, principalmente aquellas que se acercan a la perspectiva del niño. Este tipo de planteamiento “caracteriza el ‘investigar con’ y no ‘sobre’ niños”. (CORSARO, 2009, p. 109).

El trabajo de campo que originó este artículo se desarrolló durante un semestre en una institución pública de educación infantil. El grupo de niños estaba compuesto por siete niños y ocho niñas, todos con edad entre tres y cuatro años. La observación abarcó la rutina en el turno completo de permanencia de los niños en la institución y se concentró detalladamente en episodios de juego de imaginación. Pedrosa y Carvalho (2005, p. 432) describen un episodio interactivo como “secuencia interactiva clara y conspicua, o trechos del registro en el que se puede clasificar un grupo de niños a partir de la organización que forman y/o de la actividad que realizan en conjunto”. También es importante resaltar que esos episodios no representan solo los momentos de la rutina previstos para los juegos, sino todos los momentos en los que se notó que los niños estaban jugando.

Desde el punto de vista metodológico, Graue y Walsh (2003, p. 255) comparan episodios con “fotografías instantáneas o minipelículas de un escenario, persona o acontecimiento, y cuentan una historia que ilustra un tema interpretativo dentro de un estudio de investigación”. Aunque los episodios integran la experiencia diaria, ellos no constituyen la vida real, enfatizan los autores.

Para capturar episodios relacionados con los juegos de imaginación, se utilizaron anotaciones de campo y registros fotográficos. Durante el proceso, se recurrió a dos tipos de anotaciones de campo, a saber: el primero, de tipo descriptivo, cuando se registró una imagen de acciones observadas; el segundo, de tipo reflexivo, cuando se expresaron puntos de vista y preocupaciones asociadas con la observación (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Se buscó asegurar en la escritura de las anotaciones la explicación detallada de las acciones, para que resultaran más fieles a la realidad observada.

Episodios y análisis

Al componer la base empírica del estudio, se adoptaron dos criterios para elegir los episodios a analizar. En primer plano, se priorizaron aquellos episodios cuyo registro contaba con información detallada. Se delimitaron los más largos y con más detalles, incluyendo las narraciones de los niños y la descripción del contexto de los juegos. Posteriormente, después de un análisis previo, se mantuvieron los episodios que específicamente se referían a los juegos de imaginación, obteniéndose 45 episodios interactivos. A partir de esta delimitación, se formularon categorías y, finalmente, se desarrolló el análisis mediante referencias teóricas de tipo interdisciplinar.

Así, en un proceso de combinación de datos cualitativos y cuantitativos, se especificaron y compararon las observaciones de campo, destacando frecuencias en cada categoría. No obstante, no se pretendió limitar el análisis con argumentaciones basadas en una lógica cuantitativa, sino desarrollar una interpretación de los hallazgos con una base teórica. (FLICK, 2007).

El proceso de clasificación en categorías permitió la sistematización de los datos producidos en campo, destacando el lugar y los tipos de juegos de imaginación, además de las principales tramas temáticas de los juegos de los niños. Las categorías se representaron en la forma de gráficos, produciendo un panorama de los episodios interactivos registrados.

La primera categoría que revela el mundo de imaginación de los niños se refiere al lugar en el que ocurren esos juegos. Se registró que, del total de 45 episodios que forman la base empírica, 30 de ellos ocurrieron en el aula y 15 fuera de él. El espacio del aula del grupo era organizado según diferentes distribuciones; cada mesa tenía cuatro lugares y por eso los niños se distribuían en pequeños grupos. Además de las mesas, los niños podían ocupar otras zonas circunscritas del aula (CAMPOS-DE-CARVALHO; RUBIANO, 1996), donde hay muebles en miniatura, disfraces, alfombra de goma, estante con libros y un porche. Los juegos fuera del aula, a su vez, abarcaron rutinas realizadas en el parque de arena, en el césped, en la casa de muñecas, en el comedor y en la cancha de fútbol (lugares de uso común a todos los grupos de la institución).

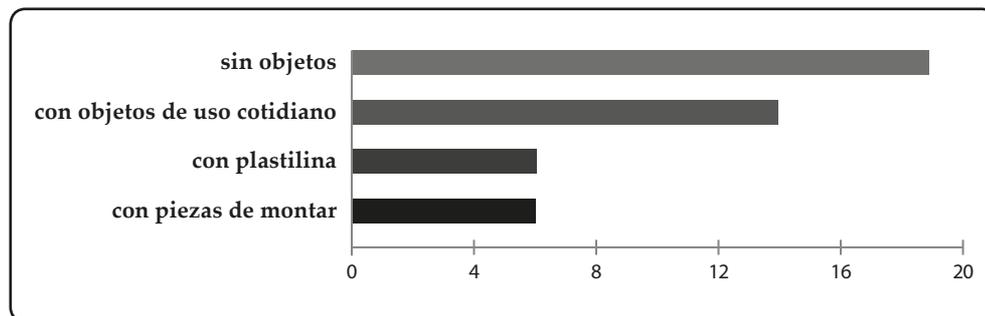
Los juegos de imaginación en el aula fueron identificados dos veces más en los registros, en comparación con los juegos fuera de ella. Este aspecto se explica en parte porque los niños pasan la mayor parte del tiempo¹ en el aula. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que los juegos de imaginación estuvieron presentes de forma proporcional al tiempo dedicado, tanto en el ambiente interno como en los espacios externos de la institución.

A continuación, se tratarán más específicamente otros resultados de la investigación, a saber: los tipos de interacción observados y los temas y tramas observados en los juegos de imaginación de los niños.

Tipos de interacción

Además de la identificación del lugar de los juegos de imaginación de los niños, se organizaron los episodios de acuerdo a los tipos de interacción establecida. Los cuatro tipos identificados se denominaron “imaginación sin objetos”, “imaginación con objetos de uso cotidiano”, “imaginación con plastilina” e “imaginación con piezas de montaje” (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Tipos de interacción en juegos de imaginación



Fuente: Material empírico de la investigación.

El tipo de interacción más usado fue el de “imaginación sin objetos”, que tuvo 19 registros y se refiere a los episodios en los que los niños no necesitaban tener ningún objeto o juguete para estimular su imaginación. La propia interacción con los pares era suficiente para que el juego ocurriera. Ese número significativo de registros refuerza la búsqueda del compañero social, lo que demuestra su importancia como agente de la cultura infantil, así como destaca el “jugar juntos”. (PEDROSA; CARVALHO, 1995).

La interacción de pares merece atención en la investigación de la infancia. De acuerdo con Borba (2006, p. 48), mediante los juegos, los niños construyen “su experiencia social, organizando con autonomía sus acciones e interacciones, elaborando planes y formas de acciones conjuntas, creando reglas de convivencia y de participación en los juegos”. Durante este proceso, los niños instituyen un orden social que rige sus relaciones.

En el ámbito de las interacciones de pares, se destaca también la comunicación por medio del lenguaje oral, observada durante la construcción de los juegos. Oliveira *et al* (1992) exponen que durante el juego, un/a niño/a puede invitar a otro/a a entrar en su “mundo de imaginación”, con una invitación: “¿Vamos a jugar?”. También, según la autora, el niño, o la niña, puede determinar los papeles que cada uno asume durante el juego, discriminando: “Yo soy la madre y tú eres el hijo”. De esta manera, demuestra cuáles son las visiones y las expectativas de comportamiento que tiene con respecto a los papeles interpretados por él/ella y sus compañeros.

La propuesta de juego expresada por la invitación “¿vamos a jugar?”, que también se puede manifestar mediante gestos y otras expresiones no verbales, fue definida por Pedrosa y Carvalho (1995, p. 64) como “un nombre sugestivo de la posibilidad que tiene la acción de servir de pista para orientar o reorientar la actividad”. Los juegos de proposiciones son muy comunes en los juegos de imaginación y el compañero o grupo social puede aceptar la propuesta o no.

Los juegos de imaginación sin objetos sugieren, también, consideraciones sobre la dimensión corporal en la experiencia infantil. De acuerdo con Mauss (2005, p. 211), “el

cuerpo es el primero y el más natural de los instrumentos del hombre, [...], el primero y el más natural de los objetos técnicos y al mismo tiempo el medio técnico del hombre es su cuerpo". Como se vio durante las observaciones de los niños en sus juegos sin objetos, el cuerpo se configura como un instrumento significativo de la producción de la cultura lúdica infantil. A esto hay que añadir también que en los momentos lúdicos se promueve una estructura de mayor posibilidad de expresión corporal.

Otro modelo observado entre los niños fue el de los juegos de "imaginación con objetos de uso cotidiano", identificado en 14 registros. Mochilas, carpetas escolares, cepillo y crema dental, lápiz de cera, entre muchos otros, adquirirían un nuevo significado durante el juego. Esos juegos no ocurrían necesariamente en momentos destinados exclusivamente a jugar. Por ejemplo, durante el momento de la rueda, mientras la profesora llamaba uno por uno para guardar sus tareas de casa en el lugar adecuado, dos niños jugaban con sus carpetas, que se transformaron en una "casita" y después en un "caballo que saltaba". Esta acción también era común cuando los niños esperaban su turno para lavarse los dientes. En esos momentos los cepillos y cremas dentales adquirirían nuevos significados y representaban padres, madres, hijos, bicicletas, minicoches de carrera, monstruos y princesas.

Eso demuestra que los niños no dependen siempre de juguetes como apoyo o motivo del juego. Objetos de uso cotidiano pueden llevarlos a construir juegos de imaginación y ejercer su fantasía. De acuerdo con Slade (1978), en el ámbito de la imaginación, un objeto puede ocupar el lugar de cualquier otro, como por ejemplo: el zapato se transforma en teléfono, el sombrero en un plato, la camisa en una toalla. Al recurrir a los más diferentes objetos, el niño los está incorporando a un contexto que le pertenece y crea guiones para el juego.

Durante los juegos de "imaginación con plastilina", que formaron un conjunto de seis registros, los niños se reunían en grupos en las mesas y cada uno de ellos recibía un pedazo de plastilina para jugar como lo deseara. Al modelar el material, los niños también recreaban el propio juego.

Los juegos de "imaginación con piezas de montaje", que también tuvieron seis registros, se refieren a los momentos en los que los niños jugaban con varias piezas de colores que se encajaban unas con otras. A medida que usaban las piezas para crear nuevos contextos, ellos las transformaban en helicópteros, bebés, platillos volantes, barras de labios, coches de carreras, puentes y ciudades, dejando correr a su imaginación. Se observó que, tanto la plastilina como las piezas de montaje, superaban su sentido literal como juguetes y apoyaban la acción de los niños en el mundo de la imaginación, de la simulación y de la fantasía.

De la misma manera que no se puede tomar al niño como un ser aislado de la sociedad, el juguete no se puede comprender sin observar el contexto en el que se inserta y el uso que se le da. Así, "el niño no recibe el juguete pasivamente, él se ve en la necesidad

de interpretarlo” (BROUGÈRE, 2004, p. 250). Al usar el juguete, el niño le atribuye nuevos significados que pueden ser los mismos que los propuestos por los fabricantes o no. De acuerdo con Brougère (2004, p. 251), “solo podemos comprender lo que el juguete le hace al niño, al mirar lo que el niño hace con su juguete”. De cualquier manera, el juguete tiene también una cultura lúdica en sí, pero corresponde al niño la capacidad de decodificarla.

Podemos observar también que, independientemente de los objetos utilizados como apoyo en los juegos de imaginación, que representan 26 episodios, todos los 45 tienen una naturaleza interactiva, dependiente del compañero social, lo que muestra la importancia de “jugar juntos” en la cultura infantil (PEDROSA; CARVALHO, 1995). Si la interacción con los juguetes es importante para la construcción de los juegos de imaginación, la interacción de pares resultó imprescindible.

Corsaro (1997, 2002, 2009) formuló un concepto de socialización que denominó “reproducción interpretativa”. Desde esta perspectiva, “los niños comienzan la vida como seres sociales incluidos en una red social ya definida y, mediante el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en interacción con otros, construyen sus mundos sociales” (CORSARO, 2002, p. 114). El autor reconoce el desarrollo del niño proveniente de la socialización mediante un constante proceso de producción y reproducción. Ese proceso se desarrolla por la adquisición y reorganización del conocimiento, del desarrollo cognitivo, de las competencias lingüísticas y de los cambios en los mundos sociales del niño/a.

Un ejemplo se refiere al importante cambio en la vida de los niños cuando comienzan a establecer relaciones fuera de la red familiar. En la institución de educación infantil el niño encuentra el contacto diario con adultos desconocidos, el descubrimiento de nuevos pares, la convivencia, la experiencia de sentimientos de inseguridad, el miedo a la novedad, las alegrías y las decepciones. En ese cambio de mundos sociales, los niños reorganizan sus ideas y aprenden a hacer frente a lo nuevo.

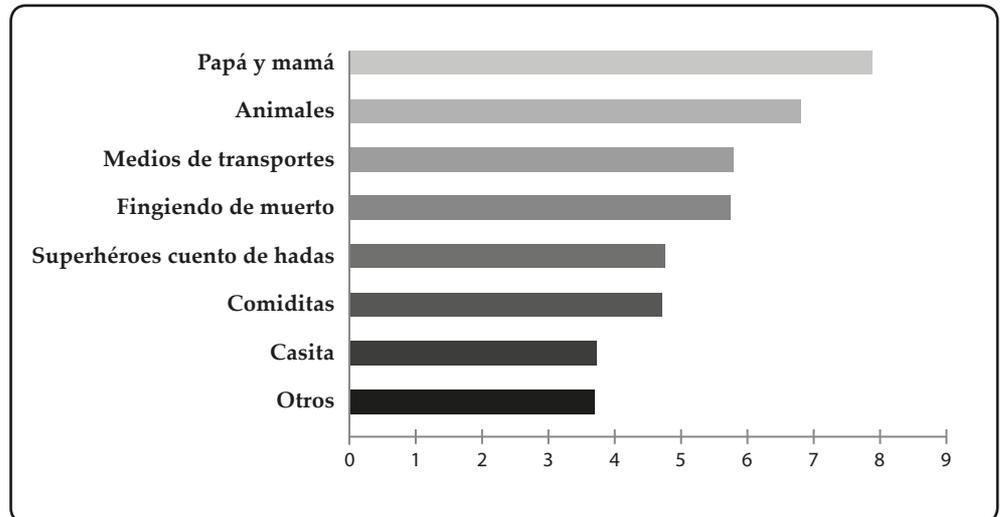
Pero el niño no solo imita al adulto, sino que también lo interpreta, lo que hace al atender sus propios intereses y participar en la sociedad. Por tanto, hay una relación entre las acciones de reproducir, recrear, crear, participar, producir y cambiar. Así, en la educación infantil, especialmente mediante interacciones de pares, “los niños producen la primera de una serie de culturas de pares en las cuales el conocimiento infantil y las prácticas se transforman gradualmente en conocimiento y competencias necesarias para participar en el mundo adulto”. (CORSARO, 2002, p. 114).

Temas y tramas de los juegos

Con respecto a los temas de los juegos de imaginación, especialmente sus tramas, se identifican ocho de ellos en el Gráfico 2: “papá y mamá”, “animales”, “medios de

transporte”, “fingiendo que está muerto”, “superhéroes y cuentos de hadas” “comiditas” y “casita”, además de “otros”. Este último abarca cuatro episodios cuyos temas no se encajan en los demás, por contener particularidades.

Gráfico 2 – Temas de los juegos



Fuente: Material empírico de la investigación.

Como vimos, los niños viven tramas en el ámbito de la fantasía relacionados tanto con el mundo adulto como con las narraciones culturales. Los juegos son una manera de que el niño experimente, domine y comprenda el mundo de manera simbólica. En el proceso del juego los propios niños crean situaciones imaginarias y se relacionan “en un mundo ilusorio e imaginario en donde los deseos no realizables se pueden realizar, y ese mundo es lo que llamamos juguete”. (VYGOTSKY, 2002, p. 122).

En ese mundo imaginario, de acuerdo con Costa *et al.* (2009), el niño es autor de su *script*. Así, al jugar, los niños asumen papeles de adultos, así como atribuyen papeles a los objetos. Oliveira *et al* (1992, p. 57) relatan episodios de imaginación en los que los niños atribuyen acciones humanas a objetos o animales, como: “ellos *quieren* dormir, *necesitan* comer todo, *quieren* morder a una persona, ellos *necesitan* tener una casa”. No obstante, las autoras cuestionan: “¿Qué papel es ese atribuido por los niños a los objetos? ¿Cuál es el personaje que ellos están remplazando en la imaginación?”. Según Oliveira *et al* (1992), el gran personaje oculto sería el propio niño/a, que, en esta circunstancia, ocupa el lugar del adulto. Al ocupar el lugar del adulto, otros tendrán que ocupar el suyo. Pero, más que repetir un modelo de acción del adulto, él/ella está experimentando y reinventando diferentes papeles sociales. Al colocar al otro en su lugar y colocándose en el lugar del otro, el niño va comprendiendo su contexto social y sus

propias emociones. Rossetti-Ferreira y Oliveira (2009) afirman que algunas vivencias de los niños se desarrollan en el mundo de la imaginación y que, posiblemente, ellos solamente podrían comprender y asimilar estas vivencias mediante el juego.

En el juego, también se representan situaciones difíciles que cobran un nuevo sentido. De acuerdo con Oliveira *et al* (1992, p. 57), el juego de imaginación “permite revivir situaciones que le causaron enorme excitación y alegría o alguna ansiedad, miedo o rabia, pudiendo en esta situación mágica y tranquila expresar y trabajar esas emociones muy fuertes o difíciles de soportar”. Las mismas autoras citan el ejemplo de las niñas que juegan a “estar embarazadas” y se ponen almohadas debajo de la blusa cuando de hecho, en la “vida real”, están esperando un hermanito que, muchas veces, imaginan como muñecos/as que llegarán en breve a sus casas. El contenido de la imaginación resulta de experiencias anteriores vividas en diferentes contextos. Esa dimensión de la realidad también se notó en los temas observados de los juegos de los niños.

Además de las tramas relacionadas con el mundo adulto, se observaron juegos de imaginación repletos de narraciones culturales. Entre las narraciones más importantes del actual escenario cultural se encuentran los medios, que ejercen fascinación extraordinaria sobre los niños, “transportándolos” a varios lugares, sin que tengan que salir del sofá de la propia casa. Los medios actúan como una fuente generosa de novedades y nutren la imaginación infantil. Además, los contenidos de los medios ejercen una función socializadora, pero también se caracterizan como referencias comunes en la creación de experiencias lúdicas (GIRARDELLO, 2012). Por último, los juegos de imaginación ofrecen muchas posibilidades de aprendizaje para los niños, que se apropian del mundo a medida que juegan y actúan con sus pares, creando así su propia historia y construyendo su propia cultura.

Consideraciones finales

Los registros de las observaciones muestran que los juegos de imaginación surgen, en su mayoría, de la interacción de pares. Siempre hay una propuesta, aunque no necesariamente anunciada verbalmente. Muchas veces, los niños utilizan solo gestos y expresiones corporales para invitar a jugar. El análisis de los episodios también sugiere que las interacciones evolucionan a partir de las propuestas para jugar, de las conversaciones y de los movimientos que los niños realizan en la construcción de la trama de los juegos. Aunque la mayor parte de los registros identificó interacciones sin objetos, los juegos pueden contar con diferentes tipos de recursos, como objetos de uso cotidiano, juguetes o materiales repartidos por la profesora.

Los niños no juegan solo en los espacios que los adultos determinan, sino en todo momento, siempre que surja el interés y la decisión de hacerlo, por parte de ellos. De

esa manera, cepillos de dientes se transforman en bicicleta y cochecito en las manos del niño que espera su turno para cepillarse los dientes. Se destaca que no se pueden interpretar tanto las interacciones exclusivamente con pares como las interacciones apoyadas en objetos, sin considerar el contexto del juego. Más que eso, los temas en los juegos observados incluyen la experimentación simbólica de situaciones del mundo adulto y de narraciones culturales.

El análisis resultante de ese trabajo puede incitar ideas bastante complejas sobre el juego y destaca la necesidad de integración de los juegos de imaginación en las prácticas docentes en la educación infantil. Estudios clásicos ya mostraron los límites de una idea de juego como actividad puramente física o biológica, y en cambio presentaron esa acción humana como función significativa y que tiene determinado sentido. (HUIZINGA, 2010).

La indeterminación y la aleatoriedad de los juegos también pueden representar una amenaza al adulto (WASJKOP, 1995). No obstante, sería importante fomentar una interlocución con los niños y “estar con ellos, decir la verdad, entrar reactivamente en su espacio social, pues, aun sin pertenecer al grupo, se pueden construir relaciones más horizontales” (BARBOSA, 2009, p. 184-185). En este sentido, los juegos de los niños podrían informar a las prácticas docentes, en lugar de ocupar un espacio/tiempo aislado. Por lo tanto, es necesario superar ideas de “tendencia a la espontaneidad”, naturalistas o controladoras sobre el acto de jugar, que, al contrario, debe estar aliado al trabajo pedagógico en la educación infantil. El acto de jugar revela intereses y necesidades de los niños, así como se puede “transformar en espacio de experimentación y estabilización”. (WASJKOP, 1995, p. 68).

Recibido en marzo de 2014 y aprobado en enero de 2015

Nota

- 1 Un día común de la rutina abarca aproximadamente 300 minutos, de los cuales 40 minutos son dedicados al parque o plaza de juegos, 30 minutos en el comedor, 20 minutos de espera en la entrada o en la fila para las actividades externas, en un total de 90 minutos de actividades fuera del aula. Las actividades desarrolladas en el aula suman 210 minutos de la rutina diaria.

Referencias

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil. En: 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. Prefacio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1(43), p. 229-231, ene./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. En: 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. En: _____. **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. En: 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. En: 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? En: 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. En: 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. En: _____. **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, mayo 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, sep./dic. 2005. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300018>>. Acceso: 08 jul. 2015.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. En: 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. En: 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 p. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación, Universidad do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. En: 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, feb. 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. Épisodes interactifs.