

A produção dos jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula

RESUMO: Com o objetivo de explicar como as crianças de quatro a cinco anos de idade produzem seus jogos do faz de conta, o estudo social sob o método de observação participante, acompanhou a rotina em sala de aula de duas turmas divididas em duas escolas de Criciúma/SC, uma pública e uma privada. Durante uma semana em cada escola, por meio de registro em diário de campo, foram analisadas 29 ocorrências de jogos do faz de conta, extraindo seus diálogos na íntegra. Foi possível constatar que os jogos do faz de conta acontecem em cinco etapas não estanques e com relações que interpelam entre si: (1) o pré-jogo, (2) o disparo para a ação lúdica, (3) início da execução do plano imaginário, (4) manutenção do jogo, (5) a finalização do jogo. A presença e a inter-relação das etapas asseguram os jogos do faz de conta como linguagem típica da cultura da infância.

Palavras-chaves: Criança. Jogo do faz de conta. Rotina em sala de aula. Escola.

Francine Costa De Bom
Mestra em Ciências da
Linguagem pela Universidade
do Sul Catarinense (UNISUL).
Professora na Universidade do
Extremo Sul Catarinense (UNESC).
costafrancine@hotmail.com.

Introdução

A criança é capaz de produzir cultura, quando elabora sentidos que partem de um sistema simbólico dos adultos. Apesar de parecer que existe uma cisão entre o mundo do adulto e o mundo da criança, essa separação é equívoca já que ambos fazem parte de uma mesma sociedade, porém, se diferenciam justamente na forma como elaboram esses sentidos. (COHN, 2005)

Em relação a essa unidade cultural entre adultos e crianças, os estudos de Brougère (1998a), a respeito dos processos simbólicos pertinentes ao universo da criança na sua relação com os brinquedos, com as brincadeiras e, sobretudo, com o adulto, salientam a presença de uma cultura lúdica dentro de um *ethos* de sociedade. Ou seja, seria a cultura lúdica a primeira experiência cultural, que lança a criança para o mundo socialmente construído. Por isso, a necessidade vital do jogar na infância, para que ela possa apreender pouco a pouco a estrutura da sua cultura, e conseqüentemente do seu meio social. Sob essa ótica, a cultura lúdica infantil seria a base, o primeiro degrau cultural do ser humano. A criança vive sua cultura lúdica significando o seu brincar a partir das referências culturais que ele possui no seu entorno. Essa produção cultural não é solitária na criança, Brougère (1998a) salienta que é nas interações sociais que está a produção da cultura lúdica. Os pares entre crianças formam a sua cultura de infância que, por sua vez, também é interpelada pela cultura

do adulto. Portanto, adultos e crianças também formam pares que interagem entre si durante essa produção de cultura, sobretudo no espaço escola.

Portanto, há na escola, um compromisso com a transmissão de cultura acumulada pelo ser humano e, haja vista que a criança é capaz de produzir cultura, em especial a lúdica, e essa se mescla a cultura geral, existe ali um terreno repleto de conexões culturais que merecem investigação. A criança, o adulto e a escola como um todo, trocam experiências culturais, já que ali existem interseções com outras instâncias educacionais tais como a família, a comunidade e outros grupos sociais, mesmo de forma indireta. (LUCKESI, 1994)

Atividades repetidas cotidianamente e vivenciadas por membros de um grupo social são denominadas por Corsaro (2011) de “rotinas culturais”. A previsibilidade oferecida por essas rotinas oferece uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais a serem desvelados, explorados e interpretados pela criança, e pelos demais membros que estão interagindo com ela. Entende-se portanto que, ir à escola é uma “rotina cultural” para as crianças, que nesse espaço, encontrarão e vivenciarão atividades formadoras da rotina escolar.

A rotina determina o dia a dia da criança na escola, e na Educação Infantil é muito importante a vivência da rotina para a adaptação da criança ao meio educativo, oferecendo-lhe maior segurança na transição para o novo espaço social, que outrora versava apenas sobre a família. (LUCKESI, 1994) As atividades vivenciadas em sala de aula compõem a rotina escolar de uma criança, e são um conjunto de ações que sistematizam o trabalho pedagógico, o qual o professor e o gestor educacional determinam. Tarefas como acolhida, chamada, escovar os dentes, aula de Educação Física, aula de música, biblioteca, hora do parque, entre outras atividades que estiverem elencadas, devem ser cumpridas em dias e horários pré-determinados, de acordo com cada escola. (FANTIN, 2000)

Nesse caso, pesquisar o jogo do faz de conta na criança é estar em contato com essas interseções culturais, em todos os momentos da rotina escolar, e compreender como a criança interpreta essa mescla de culturas, produzindo a sua em particular. A cultura lúdica.

Portanto, torna-se necessário imergir no terreno da cultura lúdica infantil, possibilitando a investigação do seu processo de produção, em análise específica dos jogos do faz de conta, entendendo-se a cultura lúdica como um terreno de experiências socioculturais no universo do brincar, no qual as crianças buscam os significados da realidade na qual estão inseridas. (BROUGÈRE,1998a)

Dessa forma, o estudo se concentrou em explicar como as crianças de quatro a cinco anos de idade, em escolas de Criciúma/SC, constroem seus jogos do faz de conta durante a rotina em sala de aula. Nesse caso, esteve em voga a produção de cultura lúdica infantil na escola.

Os jogos do faz de conta: conceito

É na categoria de *Mimicry*, que significa o simulacro, que podemos compreender, inicialmente, as características dos jogos do faz de conta. Reúnem-se nesta categoria os jogos em que o indivíduo simula uma situação imaginária, vivenciando-a. Segundo Caillois (1990, p. 39-40), nesse cenário o indivíduo “esquece, disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para fingir outra.” A *Mimicry* é o terreno no qual a criatividade e a invenção permanecem em ação a todo o momento.

Assim como Caillois (1990) se remeteu à criança, na categoria *Mimicry*, como realizadora de imitações dos adultos, Corsaro (2009) salienta que muitos pesquisadores também veem o jogo de dramatização como imitação direta do adulto pela criança. Porém, o autor é enfático acrescentando que, “no entanto, as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.” (CORSARO, 2009, p. 34)

Sarmiento (2003) contribui afirmando que “o jogo simbólico é, metonimicamente, a própria expressão da cultura lúdica da infância [...]”. O autor auxilia à compreensão de que a representação do imaginário para a criança é uma forma de expressar o seu entendimento diante do contexto social em que ela está inserida. A fantasia e a realidade se mesclam, confundindo-se, e isso é o que atribui valor à brincadeira. Há um envolvimento tão realístico quanto imagético no ato de fazer de conta, muitas vezes, a criança

é capaz de representar tão fielmente a realidade, quanto expressar sentimentos incomuns a realidade presente.

Além das crianças aprenderem a lidar com seus medos, preocupações e compartilharem valores de suas comunidades, Corsaro (2011), nos seus estudos longitudinais a respeito da cultura de pares infantis, afirma que as crianças ampliam consideravelmente suas habilidades comunicativas por meio do jogo do faz de conta.

Os jogos do faz de conta se apresentam, portanto, como uma atividade interativa. Embora possam ser organizados e usufruídos individualmente, no exercício desses jogos, entre os pares, há um espaço construído grupalmente, e um compartilhamento de saberes, que ampliam continuamente a cultura de pares dos participantes do jogo. (SPERB, 2009)

Elkonin (1998) enfatiza a presença do jogo do faz de conta como um mecanismo realizado pela criança na busca pelas relações sociais de acordo com a realidade que a circunda. Elas reconstróem pelo jogo as situações circundantes a partir da representação de papéis. O tema do faz de conta é o campo da realidade, mas o aspecto central do jogo, ou seja, o conteúdo, seriam os papéis assumidos espontaneamente pelas crianças a partir das temáticas. Quando o jogo ocorre, o conteúdo aparece. A ação de representar e transformar a realidade a partir da temática escolhida, forma o conteúdo do jogo. (ELKONIN, 1998)

O desenvolvimento da temática do jogo que desencadeia o conteúdo, também foi analisado por Elkonin (1998) em diversas perspectivas. As crianças acima dos três anos procuram desenvolver temáticas e conteúdos de eventos sociais, enquanto as de tenra idade procuram situações da vida cotidiana. Além disso, quanto maiores elas são, maiores recursos dispõe para a vivência dos papéis tais como: a fala, a mímica, e os gestos, que acabam ficando cada vez mais próximo do papel vinculado à temática escolhida pela criança.

Os jogos do faz de conta na rotina escolar

A rotina escolar é o conjunto de atividades realizadas pelas crianças diariamente e semanalmente, sistematizadas pelos educadores, de acordo com a filosofia da escola. Fantin (2000) identificou atividades diárias, como por exemplo, a hora da entrada, a hora do lanche, o momento da atividade pedagógica direcionada

em sala de aula, o dia do brinquedo, o momento do pátio e a hora da saída. Essas atividades identificadas por Fantin (2000) estão presentes em muitas escolas de Educação Infantil. Elas podem receber outras denominações e serem cerceadas por outras regras, mas contêm a mesma essência, ou seja, a organização do fazer pedagógico. Essas atividades, quando estão inseridas no cotidiano das crianças, podem ser consideradas rotinas culturais, conforme Corsaro (2011) e, portanto, favorecem a formação de cultura de pares e, conseqüentemente, da cultura lúdica.

Os jogos do faz de conta são marcas culturais da infância. Nesse caso, a criança busca a representação de papéis também para resolver os conflitos que ela não compreende. Por esse motivo, a intervenção do adulto, nesses momentos, pode influenciar a compreensão da criança frente ao elemento que ela busca entender. Dessa forma, na escola e na sala de aula, a criança joga simbolicamente com naturalidade, e muitas vezes ela pode desconsiderar algumas regras determinadas pelo adulto nesse processo. Sperb (2009) afirma que é dever da instituição infantil ler e escutar o que esses jogos querem comunicar. O faz de conta é, portanto, permeado pelo real durante a fantasia, para justamente compreender o real em que a criança vive.

Nesse processo de vivência do faz de conta, os conflitos são essenciais para a resolução dos papéis que a criança, junto com os seus pares, decide experimentar. Os conflitos são encarados muitas vezes, segundo Redin (2009), como desorganização, e levam muitos educadores a evitarem essas situações em que exige-se da criança o desenvolvimento da sua autonomia, principalmente das crianças pequenas. Novamente o poder do adulto vem intervir na cultura de pares e na ação lúdica do faz de conta. É esse poder do adulto que, muitas vezes, a criança tende a desafiar, para compreender o porquê das regras, das normas, e para experimentar como é ser adulto.

Percebe-se que o educador é responsável pelas atitudes que demonstra frente à transmissão do conhecimento, no aprendizado das crianças com seus pares. Ele precisa manter o equilíbrio entre o ato de intervir e o ato de deixar a criança livre para a construção do seu repertório lúdico. Essa manutenção nem sempre é fácil. Existe uma dificuldade encontrada pelos educadores, sobretudo em suas mediações durante a rotina em sala de aula, quando as crianças estão em pleno momento da criação de jogos e brincadeiras. Na maioria das vezes, esse processo de faz de conta não atinge as

expectativas do professor, que está sempre esperando um resultado, na lógica da cultura da escolarização, ou seja, organizada, silenciosa e regrada a rigor do adulto. (REDIN, 2009) A cultura escolar tende a sistematizar os conhecimentos. Porém, os jogos do faz de conta por vezes farão sentido ao grupo que ali o vivencia, e muitas vezes, o adulto educador não consegue compreender esse sentido, pois, segundo o autor, procura estar sempre em busca de um resultado pedagógico material. Para nos auxiliar a compreender essa difícil arte de interação entre adultos educadores e crianças, Corsaro (2011, p. 160, grifo nosso) argumenta:

A estrutura de participação simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer as coisas em conjunto. [...] os adultos tendem a ver atividades infantis sob uma “perspectiva utilitária”, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo. [...] É por essa razão que nós, adultos, *raramente chegamos a apreciar*, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que nos parece um simples jogo repetitivo.

A cultura lúdica da criança é repleta de criatividade, elas produzem sua cultura com uma entrega tão fantástica que é preciso realmente desprender-se por alguns momentos do olhar adultocêntrico, principalmente para perceber essa produção de cultura lúdica, a partir das culturas de pares, que se estabelecem também na escola. Redin (2009) afirma que os educadores possuem muita dificuldade em aproveitar as produções das culturas de pares nas suas práticas pedagógicas, deixando de lado, muitas vezes, um rico acervo de conhecimento que parte da criança, e que pode ressignificar as concepções metodológicas do professor.

Os professores, por vezes, buscam a socialização das crianças em idade infantil evitando demasiadamente os conflitos entre os pares, os sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem (REDIN, 2009) A total liberdade também não é benéfica, pois o adulto é a referência. Porém, o excesso demonstra transformar a sala de aula em um espaço sem sentido para a criança, por esse motivo, o olhar sensível do educador, nivelando-se ao universo da criança, é essencial para a produção de uma cultura lúdica repleta de sentidos e de criatividade.

Metodologia: conhecendo o cenário e seus sujeitos

Com a utilização do diário de campo como instrumento de coleta dos dados, foram pesquisadas etnograficamente uma turma de 13 alunos na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, numa escola pública, e uma turma da mesma faixa etária, com 25 alunos, numa escola privada.

A pesquisadora acompanhou a rotina em sala de aula por uma semana em ambas as escolas. Foram registradas organizadamente no diário de campo observações empíricas diante da expectativa da sua entrada no grupo de crianças, aspectos do espaço físico, recepção da pesquisadora, e retratos dos sujeitos. Outro ponto de observação elencado previamente foi a rotina em sala de aula, que agrupou as situações dos jogos do faz de conta.

Foram extraídas do diário de campo, 29 ocorrências de jogos do faz de conta.¹ Cada uma delas recebeu um nome, para que fosse facilitada a identificação nas análises.

Para a identificação das ocorrências dos jogos do faz de conta, foram utilizados os seguintes critérios:

- a. Presença de um contexto fictício (“vamos fazer de conta que...”), elaborado pelos participantes, compreendendo que essa ficção parte de uma realidade vivida pela criança, conforme Iturra (1997), Sarmiento (2003), Corsaro (2011), além de ser a fantasia uma característica universal aos jogos, conforme Caillois (1990).
- b. Presença de um diálogo verbal e/ou não verbal que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos, conforme Corsaro (2011) e Brougère (2006), apoiando-se também nos estudos de Sperb (2009), a qual identificou a comunicação entre os pares como uma das características presentes nos jogos do faz de conta.

Resultados e discussão: a produção dos jogos do faz de conta

Com a coleta das 29 ocorrências de jogos do faz de conta, iniciou-se uma nova análise para a compreensão quanto à organização desses jogos. Os estudos de Elkonin (1998) possibilitaram o suporte para a identificação das temáticas e dos conteúdos dos jogos que formavam os contextos fictícios.

(1) A amostra desse estudo fez parte de uma pesquisa maior (dissertação de mestrado) na qual as 29 ocorrências de jogos do faz de conta foram extraídas, recebendo um nome, identificação da temática, da escola, do momento em que ocorreu e, logo em seguida, os diálogos travados entre as crianças na íntegra. Ainda no estudo de base, cada jogo foi analisado separadamente em relação às narrativas produzidas, às regras e às interferências externas. Após a análise dos 29 jogos, as etapas da produção dos jogos foram identificadas e explicadas. O Quadro 01 resume a conclusão do estudo tomando um dos jogos como exemplo. Para acompanhar cada jogo e suas análises de maneira minuciosa acessar: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/109886_Francine.pdf>.

Na escola pública, as temáticas foram: papéis familiares de mãe e filha, em sua maioria, esporte, guerras e lutas corporais, animais, papel docente, alimentação, animismo de super-heróis, e animismo de monstros. Na escola privada, as temáticas foram: identidade, salvamento de alguém em perigo, animais, água, papéis familiares, espaço sideral, lutas corporais, animismo de objetos, fantasia de ser monstro, fantasia de ser fada e esporte.

As temáticas ocorridas já revelam a primeira etapa do jogo do faz de conta: o pré-jogo, que abriga a necessidade que a criança apresenta de experimentar o universo adulto. Elas desejam comunicar alguma coisa a alguém e com alguém, por esse motivo, a maioria dos jogos (26) foi desenvolvida no coletivo, enquanto três jogos se desenvolveram individualmente. A respeito dessa questão, Elkonin (1998) afirma que os temas dos jogos do faz de conta são muito variados devido à imensa rede de relações que existe na sociedade e que a criança busca compreender. Imersa na representação do tema que escolheu, a criança se apropria do conteúdo que, segundo Elkonin (1998, p. 35) “[...] apesar da variedade de temas, todos eles contém, por princípio o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.” Por esse motivo, a constante busca da criança pelo diálogo, e pela interação com o outro.

Pode-se afirmar que, mesmo na vivência individual da criança no jogo do faz de conta, o desenvolvimento do jogo impulsiona ao diálogo, a uma comunicação, ou seja, encaminha-se para o coletivo, para a interação social, que Brougère (2006) afirma ser a raiz do surgimento da cultura lúdica. Sem interação social, não ocorre produção de cultura lúdica. Objetos, pessoas e o espaço em que se inserem, travam relações entre si nessa interação sociocultural.

Corsaro (2011) afirma que na vivência dos jogos do faz de conta, as crianças refinam e expandem sua comunicação. Sperb (2009) também afirma que a contextualização do jogo dá-se pela comunicação entre os pares. Essas comunicações, esses diálogos, permeiam a temática do jogo escolhida e acordada entre os participantes.

A necessidade de experienciar o mundo adulto por meio dos jogos do faz de conta, estabelecido como linguagem que emerge do meio social, provoca uma série de atitudes comportamentais que formam o jogo. Esses comportamentos transmitem uma informação que pode ser por meio de um gesto, ou pela fala. Por esse motivo,

basta uma ação dialógica para que desencadeie o desenvolvimento do jogo e, conseqüentemente, a necessidade de experimentar e compreender o mundo adulto. A ação dialógica pode ser compreendida também por ação lúdica, na qual Brougère (2006) define a brincadeira, ou seja, o momento em que a criança efetua uma ação de expressar-se seja oralmente e/ou corporalmente.

Essas ações dialógicas servem como disparo para o início do jogo do faz de conta, e constituem a segunda fase do jogo. Elas podem ser por meio de uma ação verbal, de uma ação corporal, e /ou de objetos dispostos no espaço em que a criança ocupa.

Na escola pública, ações verbais como “Quem quer brincar de mamãe e filhinho?”, “Agora eu sou a rainha.” Desencadearam diferentes conteúdos de jogos. O primeiro com a temática familiar, e o segundo com a temática de fadas e princesas. Ainda na escola pública, ações corporais de representação de bebê, de animais, e de mamãe deram início a outros jogos. Na escola privada, um pedaço de papel e um arco foram objetos desencadeadores de jogos diversos. No primeiro, inicia-se um faz de conta sobre esguichos de água pela forma na qual o papel estava recortado, que foi encontrado por uma criança que, a partir disso, iniciou a rotina. Em outra ocorrência, o arco torna-se uma nave espacial.

Fica muito clara a presença de uma série de ações corporais e verbais em torno de si ou de um objeto, não podendo-se deixar de analisar, também, a influência do espaço físico na construção efetiva do jogo do faz de conta. Na ânsia de experimentar e compreender o seu meio social, tudo o que está em volta da criança, no exato momento em que ela se encontra, serve de possibilidades para a criação do seu universo imaginário. Embora as ações corporais, verbais e a manipulação dos objetos tenham sido analisadas minuciosamente em cada jogo, elas permanecem presente durante o jogo mesclando-se entre si, em nível de intensidade, ou seja, ora uma se sobressai mais que a outra, mas sempre estão presentes.

A ação dialógica na qual o estudo se refere, é justamente a atitude que a criança utiliza para expressar-se, para exercer a sua linguagem no faz de conta. Nesse caso, foi possível constatar que, embora uma dessas ações que podem compor o diálogo – a oralidade, o gesto ou o objeto – seja a desencadeante do jogo, elas não podem estar dissociadas, conforme já referencia Bakhtin e Volochinov(1992), e por esse motivo, permanecem em voga durante todo o jogo.

É difícil imaginar um jogo de faz de conta sem a presença física criança. O corpo tem que estar ali, em contato dialógico seja com outra criança, com um adulto, com o espaço ou com o objeto. Essa composição esteve presente no desencadeamento dos 29 jogos analisados, e nenhum deles foi idêntico, ou seja, a composição entre discurso oral, discurso do corpo e a relação com o objeto, alternavam-se entre si conforme a temática, e o desenvolvimento do conteúdo do jogo.

O terceiro estágio de produção do jogo do faz de conta compreende o início da execução do plano imaginário da criança, pela resposta imediata do(s) parceiro(s), logo após o disparo inicial. Ou seja, inicia-se a determinação de regras, que podem ser explícitas, quando a criança determina verbalmente o seu papel, e geralmente vem acompanhado do verbo “ser”: “Eu vou ser..”; ou podem ser regras ocultas, que são determinadas pela representação natural do papel escolhido, sem determinações verbais, e que foram escolhidas na maior parte dos jogos analisados no estudo.

Nesse estágio também é determinado a temática inicial do jogo que, dependendo da sequência de ações dialógicas que serão travadas, poderá alterar-se. A criança que iniciou o jogo começa a informar as regras ao grupo de jogadores, engendrando as primeiras ações dialógicas entre o grupo. Por esse motivo as regras, característica universal a todo o tipo de jogo, segundo Caillois (1990), são as primeiras ações dialógicas a comporem a temática do jogo. Sem elas, o jogo não ocorre, e mais à frente elas poderão ser alteradas conforme a necessidade. Independentemente de a regra estar oculta ou explícita no jogo, ela entra em consonância com os papéis representativos. Portanto, ao vivenciar determinado papel, surgem as possibilidades de regras.

Dessa forma, em relação às regras nos jogos do faz de conta, Vigotsky (1999), é mais incisivo, enfatizando que não existe jogo imaginário sem regras. Muitas vezes, a própria realidade se apresenta como normativa para a situação imagética vivenciada. Ao analisar o papel do brincar no desenvolvimento infantil, ele enfatiza que uma criança representando o papel de mãe, por exemplo, utilizará expressões verbais como, se vestirá como, e agirá como as mães na vida real se comportam, e essas atitudes seriam as próprias regras.

Na escola privada, durante o jogo intitulado “*Batman e os amigos*”, um aluno (A1) afirma: “Eu sou o *Batman*.”, e gera uma

resposta de definição de outro papel, do aluno (A2): “Eu também sou. E sou do bem.”. Definido os papéis sob a ação de regras explícitas, eles iniciam a movimentação dentro da sala de aula para vivenciá-los. Os papéis seguem definidos até o final do jogo.

Um dos jogos da escola pública traz o exemplo da regra oculta, quando o aluno chama a colega de “bebê” e faz um carinho em sua cabeça, e ela, indiretamente, já se colocou no papel de mãe. Na sequência sua colega finge ser bebê e vira de lado, enquanto outra colega canta uma canção de ninar. Os papéis permanecem os mesmos até o final do jogo. Esse exemplo já entrelaça o quarto estágio constado na análise dos jogos. A manutenção.

Os jogos do faz de conta duram um tempo determinado pelo teor do desenvolvimento do conteúdo. Dessa forma, Elkonin (1998, p. 237) coloca a experiência como o fator de base, salientando que “o desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo.”

Foi possível constatar que, à medida que os argumentos eram compreendidos entre os participantes do jogo, o mesmo continuava, ainda que com algumas alterações de regras, de inserção de objetos ou, até mesmo, com a troca da temática do conteúdo. Uma das ocorrências em que fica nítida a importância da experiência e do conhecimento sobre a temática para que o jogo flua entre os participantes, foi o jogo do faz de conta intitulado “Homem abelha e outros heróis”. Nesse jogo, um grupo de alunos corre pela sala com alguns adereços de super-heróis e, num determinado momento, acham estranho que um dos colegas tenha colocado uma asa de fada, fingindo ser uma asa de abelha. Ele acaba se tornando o alvo do corre-corre do grupo, como se fosse o estranho no grupo de super-heróis tradicionais como *Batman* e Homem Aranha. Ele tenta argumentar com o grupo, para não ser o alvo, mas não havendo respostas, ele desiste e guarda a asa no baú. Logo após sua atitude, surge a retórica que caracteriza essa fase de manutenção, expressa na fala de um dos integrantes do grupo: “Vamos brincar de novo?”. A partir daí, determinam-se novos papéis, ajustando o jogo até o final.

É na fase de manutenção que os participantes descobrem que podem comportar-se de outra forma, mediante o emaranhando de ações dialógicas que são travados entre si. Elkonin (1998)

afirma que o conteúdo do jogo é a ação dialógica de representar e transformar a realidade. Nesse estágio é preciso sustentar e nutrir o jogo para que ele se mantenha, através de argumentos que estão diretamente ligados às experiências que os participantes possuem nas suas culturas de pares, que nesse caso, não estão somente na escola. Ou seja, na sala de aula, os alunos compartilham saberes entre si, que advém da relação de cada um em outros ambientes, os quais Corsaro (2011) denominou de campos institucionais, e que podem ser a família, o nível sócio econômico e político, o grupo de amigos do lugar onde moram e a religião.

O jogo do faz de conta pode transcorrer naturalmente, com ausência de conflitos e acordos harmônicos (conforme o jogo), ou transcorrerá com muitas interferências externas, as quais o estudo identificou minuciosamente, no ambiente escolar. Essas interferências externas engendram respostas ativas que poderão alterar o conteúdo do jogo ou, inclusive, determinar o quinto e último estágio, a finalização do jogo.

Foi exatamente nesses dois últimos estágios, que o estudo identificou a presença e a influência do adulto docente no processo de produção dos jogos do faz de conta, pelas crianças.

Em relação ainda ao estágio quatro, o adulto educador, na rotina em sala de aula é uma influência externa que pode contribuir positivamente com uma intervenção pedagógica que nutre o jogo do faz de conta, ampliando as possibilidades de ações dialógicas, como ocorreu em dois jogos do estudo em questão. Num deles, a professora direciona uma atividade em que as crianças deveriam criar um segundo nome para si, um nome fantasia, e logo após desenhar no papel algo que representasse esse nome. Mas não poderiam contar até o que desenho estivesse pronto. Durante a atividade, a professora estimulava o jogo individualmente, auxiliando na construção de cada uma e permitindo a ação corporal espontânea de representação dos nomes escolhidos. As crianças vibravam com suas produções, e à medida que iam descobrindo os nomes dos colegas, estabeleciam novos diálogos.

O outro jogo em que a interferência externa foi positiva e nutridora do imaginário infantil, foi numa atividade direcionada, em que as crianças ficaram livres para criarem com papel e tesoura um tipo de peixe e dar um nome a ele. Em grupos surgiam muitos diálogos, e uma criança solicitou auxílio à professora, para que ela desenhasse um modelo no quadro. A partir do que ela desenhou,

eles foram criando outros detalhes e dialogando simultaneamente com a professora. Após a confecção, eles passaram a brincar com as suas produções.

Outras intervenções do adulto no jogo do faz de conta infantil ocorreram pela necessidade de cumprir a rotina da escola, então emite-se informações como: “Vamos guardar os brinquedos que o tempo acabou!”, “Pessoal, fila para o lanche!” ou ainda, “Arrumando a sala que é hora da Educação Física!”. Outro tipo de intervenção do adulto docente no jogo do faz de conta ocorreu por ações dialógicas, de livre e espontânea vontade, em encerrar um jogo que julga não ser procedente, ou ainda advertir alguma conduta de mau comportamento para com os colegas, sem certificar-se se realmente esse comportamento fazia ou não parte do jogo.

O docente não é o único agente de interferência externa ao jogo do faz de conta, um aluno que está fora do jogo e deseja entrar para representar um determinado papel é também um agente de interferência. As respostas poderão ser de aceite ou não de um novo membro do grupo, e vai depender da qualidade dos argumentos empregados entre os participantes.

Por fim, o último estágio identificado pelo estudo é a finalização do jogo, ou seja, como ele acaba. A duração de um jogo do faz de conta depende única e exclusivamente da capacidade de argumentação nas trocas das ações dialógicas entre os participantes do jogo, engendrando prazer em desafiar o desconhecido, experimentar o que se conhece, e compartilhar os saberes com harmonia, mesmo quando são necessários ajustes como: uma alteração de regra, a inserção de algum objeto, a entrada de um novo membro no grupo, ou a inversão de papéis representativos. Quando essa sequência de ações dialógicas vai perdendo o encantamento, de modo que os participantes não sintam mais o prazer em nutri-las, o jogo se encerra espontaneamente.

Mas, existe a possibilidade de o jogo ser encerrado ainda que essas ações dialógicas estejam sendo compartilhadas prazerosamente entre os participantes. No âmbito escolar, isso pode ocorrer pela intervenção docente por livre e espontânea vontade, exercendo seu poder de controle, ou pela intervenção docente em virtude do cumprimento da rotina escolar, como já discutido.

O Quadro 1 mostra, resumidamente, os estágios que explicam o processo de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula, tomando como exemplo um dos 29 jogos analisados.

Quadro 1 – Estágios de produção dos jogos do faz de conta na rotina em sala de aula

Descrição dos estágios	Jogo “Sou Professor”.
Estágio 1 – Pré-jogo.	Desejo de experiência do papel do adulto
Estágio 2 – Disparo para a ação dialógica <ul style="list-style-type: none"> Associação entre ação verbal e ação corporal. 	O aluno (N) senta na cadeira da professora e diz: - Agora eu vou ser a professora.
Estágio 3 – Início da execução do plano imaginário <ul style="list-style-type: none"> Resposta súbita do aluno (B) pela ação verbal. Determinação da regra explícita. Determinação do tema: o papel docente. 	O aluno (B) complementa: - E eu vou ser o professor.
Estágio 4 – Manutenção e Ajustes <ul style="list-style-type: none"> Troca de argumentos sem interferências externas. Narrativa que exprime o desejo de obter poder e controle do adulto na figura do professor. É o desafio do poder do adulto. 	O aluno (N) continua: - Eu que mando nessa sala! Em seguida outro aluno grita: - Ei! Professor, me dá uma folha. O aluno (N) responde: - Tá, pega. E finge dar a folha a ele.
Estágio 4 – Interferência Externa <ul style="list-style-type: none"> Intervenção docente por livre e espontânea vontade, indicando incompreensão e distanciamento da linguagem do faz de conta. Respostas à interferência externa: indiferença e tentativa de levar o jogo a diante, e logo após a alteração da temática do jogo, iniciando um novo ciclo no jogo 12. 	Logo a professora percebe a movimentação dos alunos perto de sua mesa e diz: - Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira! Ele; o aluno (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz: - Eu sou o professor. Vou levar esses “giz” de cera daqui. <i>Logo a temática do jogo é trocada.</i>
Estágio 5 – Finalização do Jogo 11 <ul style="list-style-type: none"> É encerrado logo após a interferência docente por livre e espontânea vontade. 	

Fonte: De Borm (2014, p. 248).

Considerações finais

Pode-se explicar a produção dos jogos do faz de conta pela presença efetiva de cinco estágios durante a rotina em sala de aula: o pré-jogo, o disparo para a ação dialógica, o início da execução do plano imaginário, a manutenção e ajustes das interferências externas e a finalização do jogo. Contudo, ressalta-se que não há a pretensão de considerar esses estágios como fases estanques. Pelo contrário, o que o estudo aponta, para a compreensão desses estágios, são as metáforas de linhas tênues e vazadas, que permitem associações entre si, mas que não deixam de existir como bases de sustentação de todo o jogo do faz de conta, sobretudo na rotina em sala de aula.

Outro horizonte a ser refletido é a importância de um olhar sensível do adulto docente frente à elaboração desses jogos, já que, diante dele, existe um grupo social ativo na sociedade, que encontra formas de compreender o mundo a partir do seu modo de pensar e agir. Crianças e adultos são, sim, grupos sociais diversos, mas estão postos dentro de uma mesma sociedade, e necessitam, portanto, de canais de comunicação que levem a uma melhor compreensão dos seus modos de vida. O jogo do faz de conta é um desses canais, posto que é linguagem, mas precisa ser reconhecido como tal, sobretudo, no ambiente escolar, no qual se buscam múltiplas alternativas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe por fim, uma reflexão quanto à prática pedagógica docente na sala de aula, frente à linguagem do faz de conta, servindo de base para futuros estudos.

The production of make-up games during the routine In the classroom

ABSTRACT: In order to explain how children 4-5 years old produce their games of make-believe, the social study under the participant observation method, followed the routine in two classes classroom divided into two schools Criciúma/SC, one public and one private. For one week in each school, through journaling field, were analyzed 29 sets of occurrences of make-believe, extracting his dialogues in full. It was found that the games of make-believe place in five non-watertight stages and relations that challenge each other: (1) the pre-game, (2) the trigger for the playful action, (3) early plan execution imaginary, (4) maintenance of the game, (5) completion of the game. The presence and the interrelationship of the steps ensure the games of make believe as typical language of childhood culture.

Keywords: Child.Playmake-believe.Routinein the classroom.School.

Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992. 196 p.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, jul. 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2006. 110 p.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998b. 218 p.

- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990. 228 p.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 58 p.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 31-50.
- DE BOM, F.C.. A produção da cultura lúdica infantil durante a rotina em sala de aula: os jogos do faz de conta em escolas de Criciúma/SC. 2014, 260f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.
- FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 244 p.
- ITURRA, R. *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século, 1997. 176 p.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortes, 1994.
- REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: REDIN, M. M. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 115-125.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2013.
- SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: SPERB, T. M. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p.71-79.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.