

Situações de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras (SAIJ)¹**Game/play-based learning situations (SAIJ)****Situaciones de aprendizaje basadas en el juego infantil (SAIJ)**Krasimira Marinova²

Resumo: No capítulo sobre educação pré-escolar, o “Programme de formation de l’école québécoise” (2001) afirma que as crianças se envolvem mais em situações baseadas em jogos/brincadeiras. Situadas entre o jogo/brincadeira e as atividades de aprendizado do tipo escolar, as situações de aprendizagem baseadas no jogo/brincadeira (SAIJ) são uma forma de educação que não tem, muitas vezes, espaço na pré-escola, embora o jogo/brincadeira seja uma forma de organização usada diariamente nas aulas da pré-escola. Nesses moldes, entende-se que as SAIJ podem emergir também como um modo interessante de trabalho pedagógico. É por isso que este artigo se propõe a descrever as SAIJ, em termos de sua relação primária com o brincar/jogar e a oferecer aos professores algumas ideias para projetá-las e executá-las em sala de aula.

Palavras-chave: Jogo; Educação Infantil; Intervenção Pedagógica.

Abstract: in the chapter on pre-school education, the “Programme de formation de l’école québécoise” (2001) states that children are more involved in play-based situations. Situated between play and school-type learning activities, play/game-based learning situations (SAIJ) are a form of education that often has no place in pre-school, even though play is a form of organization used daily in pre-school classes. In this way, it is understood that SAIJ can also emerge as an interesting form of pedagogical work. This is why this article sets out to describe SAIJ in terms of their primary relationship with play and to offer teachers some ideas for designing and implementing them in the classroom.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Pedagogical Intervention.

Resumen: en el capítulo dedicado a la educación preescolar, el “Programme de formation de l’école québécoise” (2001) afirma que los niños participan más en situaciones basadas en el juego. Situadas entre el juego y las actividades de aprendizaje de tipo escolar, las situaciones de aprendizaje basadas en el juego infantil (SAIJ) son una forma de educación que a menudo no tiene cabida en la educación preescolar, a pesar de que el juego es una forma de organización utilizada a diario en las clases de preescolar. De este modo, se entiende que el SAIJ pueda surgir también como una forma interesante de trabajo pedagógico. Por eso, este artículo se propone describir los SAIJ en términos de su relación primordial con el juego y ofrecer a los profesores algunas ideas para diseñarlos e implementarlos en el aula.

Palabras clave: Juego; Educación Infantil; Intervención Pedagógica.

¹ O presente artigo foi publicado originalmente em francês, no ano de 2010, na *Revue Précolaire*, vol. 48, n. 4. Seu título original é: “*Situations d’apprentissage issues du jeu (ASIJ)*”. Agradecemos à professora **Dra. Krasimira Marinova** (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) pela autorização quanto à tradução e publicação deste artigo. Estendemos o nosso agradecimento à *Revue Précolaire*.

Tradução e revisão: Rogério de Melo Grillo.

² Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Introdução

De acordo com Leontiev (2005), o desenvolvimento social dos seres humanos consiste na assimilação da cultura. Para se apropriar dos objetos e fenômenos criados pela história, o homem deve “implantar em relação a eles uma atividade que, de alguma forma, reproduza em si mesmo as características essenciais da atividade incorporada, acumulada no próprio objeto” (Leontiev, 2005, p. 9). A atividade é, portanto, uma estrutura psíquica que compreende o sujeito ativo, os objetos, o meio ambiente e outros assuntos que buscam o mesmo fim. Brincar, aprender e trabalhar são as principais atividades humanas que permitem a apropriação da cultura, um processo que “cria no homem novas atitudes e novas funções intelectuais” (Leontiev, 2005, p. 10). Cada estágio do desenvolvimento humano tem a sua própria atividade dominante. Essa atividade atende melhor às necessidades de uma determinada idade e desempenha um papel decisivo no desenvolvimento psicológico, a saber: ela oferece as melhores condições para o desenvolvimento dos processos mentais e a formação da personalidade. Além disso, dentro dessa mesma atividade, surgem outras atividades que, por sua vez, tornar-se-ão dominantes em estágios posteriores. Por exemplo, o trabalho surge da atividade de aprendizado, e a atividade de aprendizado surge da brincadeira. Dessa forma, o princípio da continuidade nas atividades psíquicas é realizado.

Uma interpretação interessante desse princípio pode ser encontrada no “Programa de Educação de Quebec”, ao asseverar que as crianças da pré-escola “se envolvem mais em situações de aprendizagem derivadas da brincadeira” (Ministère de l’Éducation, 2001, p. 52). Essa fórmula enfatiza a proximidade psíquica da brincadeira e do aprendizado na pré-escola, ao mesmo tempo em que reconhece a brincadeira como a atividade original, a atividade-guia. Visto por esse ângulo, as situações de aprendizagem decorrentes da brincadeira estão situadas entre o ato de brincar e as situações de aprendizagem do tipo escolar, relacionando o procedimento lúdico ao conteúdo cognitivo. Trata-se, portanto, de uma forma de organização da atividade da criança, na qual a transição da atividade lúdica para a atividade de aprendizagem escolar ocorre em nível psíquico.

Descrição das situações de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras

Definimos “atividades de aprendizagem baseadas em jogos/brincadeiras” como aquelas atividades que são espontâneas por parte das crianças ou indiretamente iniciadas pela professora

e que, enquanto buscam um objetivo educacional, elas sobrevivem no contexto da brincadeira e conforme a sua lógica. Para descrever a SAIJ, usaremos todos os critérios propostos por Brougère (1997), critérios estes que permitem identificar uma atividade como um jogo. Como Brougère salienta, muitas das atividades divertidas oferecidas às crianças são simplesmente semelhantes a jogos, pois atendem a certos padrões específicos dos jogos. Outras atividades, por outro lado, são mais parecidas com a brincadeira no sentido estrito, ou seja, atendem a todos os critérios da brincadeira. Isso é basilar para se delimitar as SAIJ.

Consoante ao primeiro critério aludido por Brougère (1997), o jogo/brincadeira é uma atividade de segundo grau. Para brincar, é preciso romper com os significados da vida cotidiana. Essa ruptura é necessária para que se possa encontrar ou dar novos significados às coisas e às ações no contexto lúdico. Esse critério concerne à representação, que é o mecanismo universal da brincadeira (faz de conta). Suas várias ferramentas – o uso de um objeto substituto (brinquedo), a reorganização do espaço e o comportamento de papéis – propiciam que as crianças reconstruam a realidade não apenas como a vivenciaram, mas também como a imaginam.

As atividades de aprendizagem baseadas em jogos que atendem a esse critério, assumem a forma de uma situação imaginária. As atividades de aprendizagem, observa Brougère (1997, p. 49), “[...] na medida em que são simulações, também são atividades de segundo grau sem serem jogos”. Quer se trate de reconstruir um evento real ou apresentar uma história inventada, as SAIJ necessariamente usam a estrutura do jogo e, portanto, seguem a lógica do faz de conta, ainda mais porque “[...] o faz de conta que permite que a realidade seja distorcida tem o efeito paradoxal de reforçar o aprendizado, ao modificar a compreensão das crianças sobre a relação entre os objetos e seu significado” (Vygotsky *apud* Bredikyte; Cole; Hakkarainen, 2010, p. 1). Essa característica da SAIJ exige que o professor demonstre uma atitude lúdica e seja capaz de atuar em um mundo imaginário, em suma, que seja capaz de brincar.

A decisão é o segundo critério do jogo/brincadeira. Toda brincadeira começa com uma decisão tomada pelas crianças sobre o ato de brincar, em outras palavras, de passar do mundo real para o mundo imaginário. Nas brincadeiras de faz de conta das crianças, as frases “Vamos brincar?” ou “Estamos brincando”, marcam a linha divisória entre brincar e não brincar. As crianças cruzam essa fronteira invisível livremente. “[...] Ela tem o poder de brincar quando quiser, de se dedicar mais a uma brincadeira do que a outra, de acordo com seus caprichos. Ela pode parar de brincar quando tiver vontade” (Henriot, 1989, p. 171). No entanto, a liberdade no jogo/brincadeira não é absoluto: é mais uma liberdade regulada. Uma vez envolvidas em um

determinado jogo/brincadeira, as crianças devem obedecer às regras e tomar decisões conforme as decisões também tomadas pelas outras crianças. Nesse viés, “todo jogador [brincante] é um tomador de decisões”, diz Brougère (1997, p. 49).

Sinteticamente, as SAIJ dão às crianças os mesmos direitos de tomada de decisão: o direito de participar da atividade como desejarem, de fazer ou não uma tarefa e de interromper a atividade quando ela não for mais de seu interesse. Trata-se, destarte, de uma maneira particular de organizar situações de aprendizagem, específica da pré-escola, uma forma aberta com início e fim aleatórios. Há outra característica das SAIJ que requer ênfase: elas não são obrigatórias. Ora, “[...] falar de um jogo/brincadeira obrigatório, um jogo/brincadeira ao qual se é forçado, parece um desafio ao senso comum” (Henriot, 1989, p. 171). A professora, diante disso, precisa renunciar ao seu poder de decisão, organização e gerenciamento quanto à situação. Entretanto, outro papel mais gratificante está reservado para ela: a professora será a líder do jogo/brincadeira.

O terceiro critério, entre os propostos por Brougère (1997), é a presença de regras no jogo/brincadeira. As regras pré-existent na cultura lúdica e as regras inventadas, basicamente, coadunam-se para formar um sistema de normas que regem as ações, o comportamento e os relacionamentos. Conquanto os jogos/brincadeiras contenham regras em sua própria estrutura, elas não são leis. A lei, sublinha Brougère (1997, p. 49), “impõe que a regra resulte da decisão do jogador – aceitá-la ou construí-la, de fato, co-construí-la”.

Além disso, algumas das regras são negociáveis e modificáveis. Entrementes, uma vez que tenham sido elaboradas e acordadas coletivamente, elas se tornam obrigatórias para todos os participantes, pelo menos durante o jogo/brincadeira ou até que os participantes decidam alterá-las. Delalande (2003) aponta, inclusive, para a existência de um desejo entre as crianças de impor regras a si mesmas no jogo/brincadeira e de investir muita energia para cumpri-las. De fato, este autor defende que “[...] o jogo coletivo exige submissão a regras comuns” (Delalande, p. 5). Esse predicado do jogo é a raiz da disciplina nas SAIJ. É uma disciplina flexível, tão estruturante para o grupo quanto obrigatória para todos. Em situações tradicionais de aprendizado, a disciplina é imposta como uma exigência externa, já na SAIJ, os padrões de conduta estão enraizados nas regras do jogo/brincadeira, e todos os jogadores são obrigados a respeitá-las ou correm o risco de serem expulsos do jogo/brincadeira. Nesse sentido, as SAIJ oferecem às crianças a oportunidade de atingir um nível de autocontrole, que ainda é inacessível para elas fora do jogo/brincadeira. O gerenciamento da atividade pelo professor, bem como o do grupo, seria, desse modo, sob a égide das regras do jogo/brincadeira.

De acordo com Brougère (1997), a frivolidade e a futilidade condizem com o quarto critério do jogo/brincadeira. Esse critério refere-se ao fato de que o jogo/brincadeira minimiza as consequências da atividade. No mais, “[...] no jogo/brincadeira, o comportamento é dissociado de (e protegido de) seus efeitos colaterais normais” (Bruner, 1993, p. 224). “[...] Mesmo que o jogo/brincadeira, como qualquer outra atividade, tenha efeitos sobre o indivíduo, ela também tem a característica de não transformar a realidade, de ter efeitos que desaparecem quando o jogo/brincadeira termina” (Brougère, 1997). Livres da obrigação de ter sucesso a todo custo, as crianças exploram o mundo, experimentam e cometem erros. Paradoxalmente, então, a frivolidade é essencial para o aprendizado (Bruner, 1986; Brougère, 1997).

Para levar em conta essa particularidade do jogo/brincadeira, as SAIJ devem respeitar a frivolidade da atividade e a leveza do contexto lúdico, assim como devem criar condições nas quais os fracassos sejam “apenas fingimento” e as decepções sejam passageiras, não afetando de forma alguma a autoestima da criança. Os sucessos, por seu turno, são reais e dão à criança a alegria e o orgulho da descoberta. Por isso, a professora deve, nesses moldes, aceitar a futilidade e a frivolidade da SAIJ, e basear suas esperanças educacionais no efeito paradoxal do jogo/brincadeira, posto que esse efeito é tão “[...] difícil de preservar e eminentemente frágil, assim que o educador se interessa por ele” (Brougère, 1997, p. 50).

De resto, o quinto critério do jogo/brincadeira o caracteriza como uma atividade incerta, na medida em que ninguém sabe como ou quando a atividade terminará. Nos jogos simbólicos [brincadeiras de faz de conta], “[...] é a própria situação que é responsável por se desenrolar como uma sucessão de decisões, e o fim é o resultado aleatório” (Brougère, 1997, p. 49). Mesmo quando a criança chega a um resultado predeterminado, por exemplo, em um jogo de construção, ela o destrói e começa de novo, porque o prazer de agir continua sendo o principal motivo da atividade. A imprevisibilidade do jogo/brincadeira, em síntese, proporciona que as crianças explorem diferentes maneiras de construir o jogo/brincadeira, mudando os objetivos, modificando os meios e, finalmente, podendo reiniciar o jogo/brincadeira várias vezes.

Dito isso, as SAIJ operam no mesmo contexto de incerteza. Como resultado, elas não se prestam facilmente ao planejamento escolar convencional. A única forma de planejamento, que seria possível estabelecer, trata-se daquela incorporada às sucessivas decisões tomadas pelas crianças e implementadas no jogo/brincadeira. Por consequência, é impossível definir exatamente todo o conhecimento que será ensinado em uma SAIJ. Ademais, como ressalta Brougère (1997, p. 50), “[...] introduzir conteúdo significa correr o risco de eliminar certos critérios e, portanto, propor algo diferente de um jogo”. Por extensão, como a imprevisibilidade

igualmente afeta os objetivos, a professora pode não obter certos resultados predeterminados na SAIJ. Em suma, qualquer avaliação baseada em resultados imediatos na SAIJ, não é possível, nem necessária.

Como se planeja uma SAIJ?

Por ter a mesma natureza psicológica dos jogos/brincadeiras, a SAIJ é difícil de ser planejada rigorosamente porque, assim como os jogos/brincadeiras, abarca certo grau de imprevisibilidade e incerteza. Conquanto já tenha sido mencionado que o contexto do jogo/brincadeira não pode ser determinado de fora, também deve ser destacado que, paradoxalmente, é a conjuntura do jogo/brincadeira que dá azo à professora para planejar o conhecimento integrado em uma SAIJ. De fato, na forma elaborada do jogo/brincadeira, como ele é jogado na pré-escola, o cenário lúdico se desenvolve como um projeto conjunto que se estende por vários dias.

Tal faceta possibilita à professora identificar os interesses e as perguntas atuais das crianças, como meio para planejar uma SAIJ. A título de exemplo, quando um grupo de crianças está “brincando de mercadinho”, é possível conceber uma atividade sobre produtos que envolvam higiene ou alimentação. Assumindo a função de gestora do “mercadinho”, a professora poderia pedir ao grupo de crianças, que montasse um corredor contendo alimentos saudáveis. Seguindo essa abordagem para construir o cenário do jogo/brincadeira, as crianças seriam então motivadas a procurar informações e descobrir, por exemplo, o Guia Alimentar do Canadá. A próxima SAIJ poderia ser planejada, tendo em vista praticar os gestos associados ao surgimento da palavra escrita. Isto é, as crianças teriam a oportunidade de preparar rótulos especiais, para os produtos referentes à alimentação saudável. A partir disso, escrever a letra “S” (saúde) nos cartões com imagens dos produtos.

É importante frisar, novamente quanto à incerteza que existe no jogo/brincadeira e suas variações, englobando a SAIJ, a primordialidade de se garantir uma flexibilidade no planejamento. À vista disso, todo planejamento deve ser aberto, permitindo que a professora almeje os seus objetivos educacionais e, *pari passu*, garanta espaço suficiente para o inesperado (incerto e imprevisível). Essa característica está intimamente concatenada ao prazer experimentado no jogo/brincadeira, dado que o inesperado é constantemente inventado pelas crianças.

Seguindo com o aludido cenário do jogo/brincadeira, como exemplo, a professora planejou pedir aos “farmacêuticos” (crianças), que medissem o xarope para tosse em dois tipos diferentes de frascos: um estreito e alto, o outro largo e baixo. A professora queria reproduzir a famosa situação experimental de Piaget. Todavia, algo inesperado decorreu: a farmácia estava fechada naquele dia e as farmacêuticas (crianças), que também são mães, preferiram ficar em casa com os seus filhos. A professora então embarcou em um novo cenário lúdico, sem abandonar as suas intenções pedagógicas: agora os frascos não contêm mais xarope para tosse, mas sim essências de diferentes sabores, que as mães usarão para preparar um bolo.

Como se desencadeia uma SAIJ?

A SAIJ se origina no âmago de um jogo/brincadeira, para atender a uma necessidade pedagógica, sem desconsiderar o fator lúdico. À medida que procuram desenvolver o cenário lúdico, as crianças expandem a realidade que estão reconstruindo. Esse processo as leva gradualmente a uma área da realidade, com a qual não estão totalmente familiarizadas. Quando o jogo/brincadeira entra em contato com uma realidade sobre a qual elas sabem pouco ou nada, há a emergência de novos conhecimentos. Assim, a professora deve aproveitar esse momento profícuo, proveniente de uma situação espontânea ou não, objetivando desencadear uma SAIJ.

Consideremos o seguinte exemplo: nos últimos três dias, as crianças estão brincando de astronautas. Um ônibus espacial (o topo de uma mesa) é construído e um centro de comando é montado em um canto da sala. Os papéis são distribuídos entre as crianças (astronautas, capitão do ônibus, controladores de solo). Há também médicos que cuidam da saúde dos astronautas, jornalistas que entrevistam os astronautas e assim por diante. Desse modo, a brincadeira se expande e o cenário se torna cada vez mais prolífero. Inspirada pelo tema da brincadeira que absorveu as crianças, a professora preparou uma atividade atinente aos planetas do sistema solar. Então, ela esperou o momento mais apropriado para desencadeá-la. Ora, não delongou muito para que a oportunidade se apresentasse: no meio da brincadeira, os astronautas preparavam a rota de voo: “Vamos sair da Terra e aterrissar na Lua, ok?”, sugeriu um astronauta. “Não, vamos aterrissar em Marte primeiro, porque é mais perto”, responde outro. “Poderíamos dar uma olhada no mapa celeste para ver como os planetas estão dispostos”, sugeriu a professora, juntando-se aos astronautas. Era hora de partir e a SAIJ foi desencadeada.

No entanto, o cenário nem sempre toma a direção que a professora intenciona, quer dizer, aquela que lhe permitirá levar as crianças à SAIJ já planejada pedagogicamente. Em

alguns casos, a professora terá que preparar o ambiente no próprio jogo/brincadeira. Por exemplo, na situação da brincadeira de astronauta, a professora pode desencadear uma investigação: encontrar as pegadas de um animal desconhecido em um planeta que visitou. Os astronautas (crianças) provavelmente fariam perguntas a si mesmos para descobrir qual seria este animal. Com isso, a professora poderia aproveitar as perguntas que ela levantou, para alvitrar uma atividade respeitante aos animais ameaçados de extinção para as crianças (astronautas).

Como se gerencia uma SAIJ?

Gerenciar uma SAIJ representa um duplo desafio à professora da Pré-escola. Por um lado, ela tem que abandonar as crenças tradicionais acerca da situação de aprendizagem. Crenças que sustentam que o ensino necessariamente ocorre dentro de uma estrutura fixa (currículo), de acordo com um planejamento rigoroso, e que a professora tem todo o poder de decisão em sala de aula. Por outro lado, ela precisa admitir que está atuando em um mundo imaginário, respeitando a natureza do jogo/brincadeira e adotando uma atitude lúdica, isto é, jogando/brincando conforme as “regras” psicológicas do jogo/brincadeira. Posto isso, o escopo é intervir no jogo/brincadeira das crianças, tencionando dar ao cenário uma direção que ele precisa tomar, para atingir certos objetivos pedagógicos. Nesses termos, a SAIJ é parte constitutiva da conjuntura do jogo/brincadeira. Ela transcorre a partir de uma situação imaginária e não impõe nenhuma parada ou interrupção no jogo/brincadeira, ilidindo o aspecto lúdico. Portanto, o gerenciamento lúdico da SAIJ endossa a continuidade entre o jogo/brincadeira e a atividade de aprendizagem.

Dessarte, fica evidente que o gerenciamento lúdico das SAIJ é exequível, mediante uma única condição: que a professora seja aceita no jogo/brincadeira. Nesse caso, a professora desempenha um papel e, aproveitando-se dos direitos que esse papel lhe confere, pode, *a posteriori*, conduzir o cenário lúdico na direção desejada. Ou ainda, produzir outros contextos, em que a aquisição de novos conhecimentos será basilar para o desenvolvimento do jogo/brincadeira.

Independentemente de exercer uma função principal ou secundária, a professora sempre tem espaço de manobra, ao criar e gerenciar uma SAIJ. Se, por exemplo, ela desempenhar o papel principal, o de médica numa “brincadeira de hospital”, poderá apresentar aos seus pacientes (crianças), alguns hábitos de vida saudáveis e, subsequentemente, orientar uma SAIJ

voltada à aquisição de novos conhecimentos. Se, nesta mesma brincadeira, ela representar uma função secundária (de um paciente, por exemplo), ela poderá pedir conselhos aos médicos e enfermeiros (crianças), permitindo que as crianças atualizem a sua experiência ou integrem o conhecimento que adquiriram.

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem decorrem do próprio jogo/brincadeira, sem a necessidade de interrompê-lo. Por isso, para garantir a continuidade entre o jogo/brincadeira e a SAIJ, as intenções pedagógicas precisam permanecer ocultas, ou seja, por trás dos objetivos do jogo/brincadeira, a atividade de aprendizagem é apresentada às crianças como uma tarefa inerente ao jogo/brincadeira. Em outras palavras, a motivação para aprender continua sendo lúdica. Na “brincadeira do astronauta”, por exemplo, as crianças participam de uma SAIJ sobre os planetas, porém tendo como único objetivo “a preparação para o voo espacial”. Nesse sentido, as crianças são motivadas a aprender para brincar/jogar melhor. Isto posto, a SAIJ deve proporcionar que as crianças reutilizem imediatamente o conhecimento que aprenderam no jogo/brincadeira, tornando-o ainda mais prolífico e cativante. Assim, o ciclo é fechado: o jogo/brincadeira dá origem à SAIJ e, de igual modo, o conhecimento apropriado na SAIJ assegura uma vida para o jogo/brincadeira na escola.

À guisa de conclusão

Do ponto de vista da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), as SAIJ são um modo de educação que atende à necessidade de brincar/jogar das crianças, como também aos objetivos pedagógicos demandados pela Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, vejamos:

- As SAIJ surgem quando uma demanda por novos conhecimentos emerge durante o jogo/brincadeira.
- As SAIJ se encaixam no cenário do jogo/brincadeira e seguem a sua lógica.
- As SAIJ residem na intersecção entre um jogo/brincadeira e uma atividade de aprendizagem em termos pedagógicos, combinando lúdico e conteúdo escolar.
- As SAIJ exigem que a professora renuncie a certas representações tradicionais de ensino e demonstre competência lúdica.

Referências

- BROUGÈRE, G. Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire, **Revue française de pédagogie**, n. 119, p. 47-56, 1997.
- BREDIKYTE, M.; COLE, M.; HAKKARAINEN, P. Culture et apprentissages chez les jeunes enfants. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. D. E. V. (org.). **Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants**. Montréal, Québec: Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, 2010, p. 1-12.
- BRUNER J. S. **Le développement de l'enfant**: savoir faire, savoir dire. Paris: P.U.F, 1993.
- BRUNER J. S. Jeu, pensée et langage. **Perspectives**, vol. 16, n. 1, p. 83-90, 1986.
- DELALANDE, J. Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. **Terrain: Revue d'ethnologie de l'Europe**, n. 40, p. 99-114, 2003.
- HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer**. La métaphore ludique. Paris: J. Corti, 1989.
- LEONTIEV, A. L'homme et la culture. **EPS et Société Infos**, v. 27, p. 9-12, 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. **Programme de formation de l'école québécoise**: éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: Gouvernement du Québec, 2001.

Sobre a autora

Krasimira Marinova: Professora Titular na “Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation”, da Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. É Doutora em Psicologia pela South-Western University “N. Rilski”, Bulgária (1997) e Mestra em Pedagogia Pré-escolar pela South-Western University “N. Rilski”, Bulgária (1985). Especialista nas áreas de: “Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem na educação pré-escolar, numa perspectiva Vigotskiana”; “Escrita na dramatização na Educação Pré-escolar”; “Diferenciação pedagógica: práticas pedagógicas lúdicas na Educação Pré-escolar”; e “As habilidades lúdicas dos professores da Educação Infantil”. É membra da “Associação de Educação Pré-escolar de Quebec (AEPQ)” e da “Organização Mundial para a Educação Infantil (OMEP)”. É autora dos livros: “Intervention éducative au préscolaire: un modèle de pédagogie du jeu” (2014) e “Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8ans” (2016).
E-mail: krasimira.marinova@uqat.ca

Recebido em: 09 jan. 2025
Aprovado em: 09 jan. 2025