A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAISE GONÇALVES RAPOSO

RESUMO
Brincar é uma atividade fundamental na vida de uma criança, e no contexto da educação infantil, o ato de brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos pequenos. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim uma ferramenta essencial para a aprendizagem e o crescimento saudável das crianças. Ao brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e situações, desenvolvem a imaginação e a criatividade, e adquirem habilidades sociais importantes. Através do brincar, elas aprendem a resolver problemas, a colaborar com os colegas, a expressar emoções e a desenvolver a autoconfiança. No ambiente da educação infantil, o brincar assume um papel ainda mais relevante, pois é por meio das brincadeiras que as crianças constroem significados, elaboram conceitos e assimilam conhecimentos de forma ativa e prazerosa. As atividades lúdicas estimulam a curiosidade, a concentração e a persistência, preparando as crianças para os desafios da aprendizagem formal. Além disso, o brincar na educação infantil promove o desenvolvimento motor, sensorial e cognitivo das crianças, contribuindo para a construção de habilidades como coordenação motora, equilíbrio, noções de espaço e tempo, raciocínio lógico e linguagem. As brincadeiras também são uma forma de as crianças expressarem seus interesses, desejos e sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e da autonomia. Portanto, é fundamental que as instituições de educação infantil valorizem o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Motor; Interesses; Sentimentos.

INTRODUÇÃO

O brincar está intimamente relacionado à pedagogia implementada no que é chamado em diferentes contextos da Educação Infantil. Suas origens como instituição formadora muitas vezes se situam no século XIX, a partir da proposta pedagógica de Froebel. Embora estudos recentes tenham enfatizado as possibilidades da óptica fenomenológica para o campo da educação, parece haver poucas contribuições que se preocuparam em investigar a experiência do brincar em crianças pequenas a partir dessa mesma abordagem.

Diante disso, neste trabalho busca-se analisar o brincar na educação infantil do ponto de vista fenomenológico. Platão é um dos primeiros pensadores a escrever sobre o brincar, em suas abordagens da educação (ideia), ele destaca a importância de cultivar a alma por meio do treinamento.

As crianças em idade pré-escolar que estão recebendo educação obteriam um benefício que não seria pequeno. O modo de ser da alma de três, quatro, cinco e até seis anos precisa de jogos, embora seja necessário aplicar corretivos para que não se tornem caprichosos, sem humilhá-los (PLATÃO, 1999, p. 19).

Platão acrescentou que certas restrições devem ser impostas aos menores. Além disso, ele considerou que o jogo teria que ser inventado pelas próprias crianças sob a supervisão de amas de leite. Nessa abordagem, parece haver interesse em deixar a criança brincar livremente, mas, ao mesmo tempo, também propõe mecanismos de controle e vigilância por parte do adulto. Isso, como um provável reflexo das profundas convicções morais e racionais que caracterizam seu legado filosófico. Posteriormente, sustentou que a partir dos seis anos era necessário dividir as crianças de acordo com o sexo, a fim de continuar sua formação em alfabetização, em habilidades para a guerra2 e nas artes.

Mais tarde, Jan Amos Comenius, uma das figuras importantes do pensamento pedagógico ocidental, também destacaria a importância do brincar. No capítulo XXIX, intitulado Ideia da escola comum de sua obra Didática magna, ele aponta:

Deve-se tomar cuidado para que tudo isso seja apropriado à natureza da idade infantil, que por sua natureza é inclinada ao alegre, divertido e adequado para brincar, e olha com desgosto para o que é sério e muito severo. Para que aprendam o que é sério, ou o que depois será sério, e que pode ser aprendido fácil e de boa vontade, será necessário misturar tudo o que é útil com o que é agradável, e com essas atrações quase contínuas as inteligências serão dominadas e serão levadas para onde quiserem (COMENIUS, 1986 p. 288).

No século XVII, esse autor previu a importância do incentivo ao brincar como medida alternativa às práticas pedagógicas vigentes, evitando procedimentos rígidos de ensino, o que já pode ser visto com mais clareza na chamada escola nova ou escola ativa que surgiu no século XIX.

Já no Iluminismo, Platão teria uma influência especial sobre uma das figuras mais relevantes da educação: Jean-Jacques Rousseau, para quem os postulados da República de Platão eram "o mais belo tratado educacional que já foi feito" (ROUSSEAU, 1762, p. 13-14). Este filósofo suíço levantou a necessidade de deixar a criança se expressar e ser livre, a fim de desenvolver suas faculdades humanas. O homem tinha que amar e cultivar a infância, além de "favorecer suas brincadeiras, seus prazeres, seu instinto bondoso" (ROUSSEAU, 1762, p.149).

Rousseau teria uma influência especial no pensamento pedagógico posterior, como na obra de Johan Heinrich Pestalozzi, que se esforçou para estabelecer um "método de ensino e psicológico" (PESTALOZZI, 1889, p. 98). Pestalozzi declara que estava interessado em descobrir as leis da natureza humana, uma vez que estas tinham que reger o processo de ensino. Ele inventou um método pelo qual seria possível encorajar as faculdades elementares do homem, como a "faculdade de emitir sons... faculdade de percepção [e] faculdade de percepção determinada". Ela recorre ao brincar como recurso para a educação das crianças, como aponta em seu trabalho Como Gertrudis educa seus filhos:

Também aqui permaneço fiel ao meu princípio de nunca dar a um julgamento humano uma aparência de maturidade prematura, mas uso o conhecimento improvável que as crianças têm desta ou daquela palavra abstrata apenas como um trabalho de memória e como uma espécie de alimento leve fornecido ao jogo de sua imaginação e sua faculdade de pressentimento. Pelo contrário, para objetos que nos são diretamente conhecidos por nossos cinco sentidos e sobre os quais, consequentemente, é necessário ensinar as crianças o mais rápido possível a se expressarem com precisão (PESTALOZZI, 1889, p. 129130).

Na letra X, dentro do ensino da nomenclatura -como parte do estudo das palavras-, ele descreve: "Apresento as palavras à criança no primeiro livro de leitura, no dicionário, e mesmo aqui recorri a séries que, aproximando ao máximo as formas análogas, tornam a passagem para a leitura o jogo mais fácil e simples" (PESTALOZZI, 1889, p. 204).

Mais tarde, Friedrich Froebel, influenciado pelo pensamento educacional de Pestalozzi, lançaria as bases da pré-escola ou jardim de infância. Este autor alemão escreveria várias obras e métodos, nos quais o jogo desempenharia um papel essencial:

Brincar é o estágio mais alto do desenvolvimento de uma criança neste momento; porque é uma representação livremente ativa do interno, a representação do interno a partir da necessidade do próprio interno. O jogo é o produto mais puro e espiritual do homem nesta fase, e é ao mesmo tempo a prefiguração e imitação da vida humana total, da vida interior, secreta e natural no homem e em todas as coisas (FROEBEL, 1885, p. 30).

Em 1837 fundou em Bad Blankenburg (Alemanha) o sistema de Jardim de Infância, que servia crianças entre os 3 e os 7 anos de idade. Froebel parece ter condensado e materializado na educação infantil as várias concepções geradas há séculos sobre a importância do brincar na infância.

No início do século XX, uma das autoras mais importantes sobre educação infantil foi Maria Montessori. Ele desenvolveu um método pedagógico centrado na criança, alimentado por seu conhecimento em biologia, medicina, filosofia e outras disciplinas. Montessori

destacou a importância de atender às necessidades afetivas e psicológicas da criança, que nos séculos anteriores haviam sido esquecidas pelo olhar do adulto: "A criança não é um ser estranho que o adulto possa considerar de fora, com certos objetivos. A criança é a parte mais importante da vida do adulto. É o construtor do adulto" (MONTESSORI, 2006, p. 23). Em proximidade com a visão de Pestalozzi e Froebel, o brincar também é um elemento importante na proposta pedagógica de Montessori:

Se você olhar para uma criança de três anos, verá que ela está sempre brincando com alguma coisa. Isso significa que ele trabalha com as mãos e introduz em sua consciência o que sua mente inconsciente absorveu antes. Por meio dessa experiência do ambiente, com a aparência de brincadeira, ele examina as coisas e impressões que recebeu em sua mente inconsciente (MONTESSORI, 1916, p. 68).

Parece que, nessa concepção montessori, a dimensão experiencial do brincar já estava delineada, implicando um desenvolvimento em seu ambiente mais complexo do que aparente, como um importante processo de desenvolvimento para o desenvolvimento de habilidades físicas e mentais.

Por volta do mesmo período em que Montessori desenvolveu seus trabalhos, Lev S. Vygotsky construiria uma perspectiva psicológico-sociocultural sobre a aprendizagem, mas seu trabalho não teria impacto na Europa até anos depois (Kozulin, 1990). Para este autor bielorrusso, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento da criança: "a brincadeira não é a característica predominante da infância, mas é um fator principal no desenvolvimento" (Vygotsky, 1978, p. 101). Considerava que não era necessário conceituar o brincar como uma atividade meramente prazerosa, era necessário assumi-lo como algo associado à imaginação, ao desejo, à interação com objetos, aos significados e a uma ação sob regras implícitas.

Brincar dá à criança uma nova forma de desejos. Isso o ensina a querer relacionar seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa forma, as maiores conquistas de uma criança são possíveis no jogo, conquistas que amanhã se tornarão seu nível básico de ação real e moral (Vygotsky, 1978, p. 100).

Para Vygotsky, o jogo é um aspecto da imaginação, mas não inteiramente definido por esse processo psicológico. Do seu ponto de vista, brincar resolve a tensão que é gerada na criança por ter desejos que são impossíveis de realizar devido à sua idade. Por exemplo, a criança que quer dirigir um carro como os adultos, mas quando não pode, brinca com um objeto onde pode entrar fingindo estar em um carro, como uma caixa de papelão. Ele argumenta que, inicialmente, durante o jogo, a ação domina o significado sobre as coisas. Isso sugere que uma criança não será capaz de assumir de forma imaginária um determinado objeto que não esteja associado a uma determinada ação. Aos poucos, essa relação ação-significado se inverte: o sentido subordinará a ação, o que favorece o desenvolvimento do brincar de forma simbólica na criança.

Do ponto de vista de Vygotsky, o brincar é uma atividade simbólica, mas não em seu sentido exato, pois ele mesmo enfatiza que uma atividade simbólica poderia ser considerada o domínio da álgebra (uma criança pré-escolar dificilmente será capaz de compreender e realizar esse tipo de operação) (Vygotsky, 1978). Por outro lado, a denominação de atividade simbólica de brincadeira refere-se ao fato de que a criança é capaz de operar sob padrões de comportamento, ações e significados sobre os objetos que a criança internalizou socialmente. Esses aspectos de natureza social, de certa forma, regulam o jogo e possibilitam agir de forma imaginária; como no caso de uma menina que brinca de ser mãe, ao brincar ela provavelmente se comportará de maneira semelhante à forma como uma mãe faz em seu contexto social, isso implica que dentro do jogo prevalecem "regras ocultas" (Vygotsky, 1978, p. 96), derivadas de padrões socialmente aprendidos pela menina e que determinam sua brincadeira.

No mesmo sentido sobre o brincar, Vygotsky aponta que essa atividade favorece a "zona de desenvolvimento proximal" (Vygotsky, 1978, p.102), ou seja, a zona onde a criança é colocada em um ambiente onde ela pode potencialmente expandir o nível de desen-

volvimento alcançado até aquele momento. Essa concepção de brincadeira e zona de desenvolvimento proximal é sustentada pela ideia de que a brincadeira é um fator imaginativo que permite à criança experimentar comportamentos superiores ao grau de desenvolvimento. Por exemplo, brincando de dirigir um carro, a criança pode melhorar suas habilidades psicomotoras, aprender cores ou entender a importância de seguir regras.

Jean Piaget é outro teórico importante sobre a infância e o brincar no século XX. Suas contribuições possibilitaram conceber a aprendizagem das crianças do ponto de vista psicológico-cognitivo. Piaget considera que por volta dos 2 a 7 anos de idade, a criança está em período pré-operatório ou pré-operatório. Nessa idade, ocorre o desenvolvimento da função simbólica no pensamento das crianças, o que se reflete em suas brincadeiras. Essa função consiste em a criança ser capaz de agir e compreender seu mundo por meio da representação do símbolo (Piaget & Inhelder, 1997), o que possibilita separar a ação do pensamento. Para entender essa função, Piaget aponta alguns comportamentos que surgem quase simultaneamente nessas idades e estão ligados ao brincar: imitação atrasada, jogo simbólico, desenho, imagens mentais e evocação verbal (Piaget, 1991).

A imitação tardia tem suas bases no período anterior, o período sensório motor (quando a criança é capaz de imitar o movimento da mão de um adulto ao interagir com ela). Por outro lado, é no período pré-operatório, quando a imitação aparece sem a necessidade de o modelo de imitação estar presente, por exemplo:

> o caso de uma menina de dezesseis meses, que vê uma amiguinha se irritando, gritando e chutando (óculos novos para ela) e que, por apenas uma ou duas horas após sua partida, imita a cena rindo, essa imitação adiada constitui um início de representação, e o gesto de imitação, um início de um significante diferenciado (Piaget e Inhelder, 1997, p. 61).

O desenvolvimento do jogo simbólico na criança mantém um papel importante no processo de adaptação, assimilação e acomodação; ou seja, serve como cenário, meio ou veículo de interação com a realidade. A abordagem de Piaget atribui especial importância à interação da criança com os objetos do mundo para alcançar a aprendizagem. Considera que a criança, no processo de compreensão de seu ambiente, transforma os objetos ao seu redor por meio da brincadeira (objetos materiais e representações simbólicas) para adaptá-los ao seu ego, por exemplo, a menina que brinca de ser médica ou da pequena refeição.

Quanto ao desenho, Piaget inicialmente o concebeu como o intermediário entre o jogo simbólico e o imaginário mental, mantendo assim uma função simbólica (Piaget & Inhelder, 1997). Com base nos estudos de Georges H. Louquet, ele propõe que essa função constitui uma representação de sua realidade, como resultado de ter desenvolvido a capacidade de usar símbolos. Descreve que o desenho da criança passa por um processo evolutivo em relação à sua compreensão da realidade.

Em relação à imagem mental, ele aponta que ela acontece como uma imitação internalizada pela criança, não como um produto da capacidade perceptiva ou imaginativa, mas derivada da ação imitativa na realidade. Ele distingue dois tipos de imagens mentais: imagens reprodutivas e imagens antecipatórias. Os primeiros são aqueles que levam a criança de volta a eventos passados por meio de memórias. Estes últimos constituem uma representação das possíveis derivações ou resultados que certas situações ou certos objetos acarretariam.

A evocação verbal é o quinto aspecto que Piaget considera ser mais uma conquista do estágio pré-operacional ligado ao jogo. Consiste na evocação de eventos não atuais oralmente. Para descrever esse traço, ele aponta que a criança desenvolve sua linguagem aproximadamente ao mesmo tempo que o aparecimento da função de representação simbólica, o que levanta a estreita relação entre expressão verbal e pensamento; Assim, a capacidade de representar algum objeto da realidade é desenvolvida sem a necessidade de que ele esteja presente. Ele mesmo exemplifica isso através de uma garota que é capaz de reproduzir o "miau!"

(Piaget & Inhelder, 1997, p. 61) de um gato, sem que o animal esteja na situação.

O SIGNIFICADO DO BRINCAR PARA A CRIANÇA EM PERSPECTIVAS CLÁSSICAS4

O tema do brincar como experiência e seu significado para as crianças pré-escolares não parece estar completamente esgotado pelas perspectivas anteriores, que podemos definir como clássicas. Devem ser reconhecidas como perspectivas que sustentaram o valor pedagógico do brincar e que até hoje continuam sendo algumas referências importantes dentro da educação infantil (Ballén, 2010; Chavarría, 2012; Coll, 2012; Arias et al., 2017; Dafermos, 2018; Aguirre, 2019).

Falando especialmente de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, vale ressaltar que suas posições mantêm um caráter naturalista que permeia suas respectivas concepções de jogo. Em outras palavras, suas propostas visavam sustentar a importância do ensino levando em consideração as condições naturais do ser humano e seu próprio ambiente (Luque, 2006; Runge, 2010; Aguirre, 2019); no entanto, a natureza experiencial da brincadeira em crianças não está totalmente esclarecida.

O exposto também é visível na proposta pedagógica de Montessori, no entanto, constatamos que esta autora enfatiza o aspecto experiencial do brincar e sua incidência no nível mental, embora não se aprofunde nele. Por sua vez, Piaget, com base em sua epistemologia genética, fornece uma explicação interessante do brincar em termos cognitivos que explicam o desenvolvimento simbólico da criança, em apego a um processo de adaptação ao ambiente; No entanto, a constituição de sentidos a partir da experiência do brincar não é um tema desenvolvido em sua obra.

Vygotsky fornece um olhar alternativo sobre as concepções naturalistas e cognitivistas do jogo (Lucci, 2006; Perinat, 2011; Nilsson et al., 2018). Enfatiza a natureza social e cultural do processo de desenvolvimento mental, onde a brincadeira desempenha um papel central. Apesar de sustentar que o jogo simbólico ocorre a partir do fato de a criança ser capaz de dominar significados que subordinam as ações, parece que ela não indaga mais sobre isso. Ele apenas sustenta que o desenvolvimento psíquico superior surge da interação da criança com seu ambiente, a partir da mediação do signo e da ferramenta. Portanto, nem a experiência do jogo, nem o papel da consciência dentro dessa atividade são questões esclarecidas.

A notável influência que essas perspectivas têm na educação pré-escolar na atualidade e a ausência de uma discussão voltada especificamente para o modo como a consciência opera durante a experiência do brincar, parecem sugerir que isso levou ao fato de que, hoje, são poucos os estudos que se preocupam em investigar o significado do brincar infantil. Essa mesma apreciação é coerente com o que Johan Huizinga expressou em sua obra Homo ludens,5 onde criticou essas tentativas de explicar biologicamente o brincar e encontrar um lugar para ele na vida do homem, esquecendo outros aspectos que, do seu ponto de vista, eram importantes e ao mesmo tempo difíceis de descrever, como o significado que tem para o sujeito que brinca:

> Mesmo em suas formas mais simples no nível animal, a brincadeira é mais do que um mero fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico. Vai além dos limites da atividade puramente física ou puramente biológica. É uma função significativa, ou seja, faz algum sentido... A psicologia e a fisiologia se esforçam para observar, descrever e explicar as brincadeiras de animais, crianças e adultos. Eles tentam determinar a natureza e o significado da brincadeira para atribuir a ela seu lugar no plano da vida. As inúmeras tentativas de definir a função biológica do jogo mostram uma variação surpreendente ... Todas elas são apenas soluções parciais para o problema... A maioria deles lida apenas incidentalmente com a questão do que é o jogo em si e o que ele significa para o jogador. Eles atacam o jogo diretamente com os métodos quantitativos da ciência experimental, sem antes prestar atenção à sua qualidade profundamente estética (Huizinga, 1980, pp. 1-2).

Diante desse cenário, a fenomenologia de Alfred Schutz aparece como uma perspectiva que pode contribuir para elucidar essa

questão sobre o brincar. As razões que levam a essa ideia é que essa teoria é orientada para o estudo da experiência do sujeito recorrendo a uma análise meticulosa daconsciência6 e na qual o significado é uma peça central. Refletir, a partir dessa posição, sobre o significado do brincar para a criança pré-escolar, possibilita reconhecer diferentes aspectos que subjazem a essa experiência, intimamente relacionados ao processo de aprendizagem.

A FENOMENOLOGIA DO MUNDO SOCIAL POR ALFRED SCHUTZ

Para compreender o pensamento de Schutz, é fundamental compreender o projeto fenomenológico inaugurado por Edmund Husserl no início do século XX. Como Gros (2016) o descreve com propriedade, Schutz pode ser considerado um fenomenólogo incomum, pois é um sociólogo que encontrou na fenomenologia uma enorme riqueza para estudar a questão do sentido, que não havia sido esclarecida pela sociologia compreensiva de Max Weber (Schutz, 1972).

Em seu caminho para elucidar essas lacunas no conhecimento, ele se deparou com a psicologia fenomenológica de Edmund Husserl, que lhe permitiu estudar questões sobre significado e experiência subjetiva. Do ponto de vista de Schutz, as ciências sociais "precisavam de uma base filosófica adicional" (Schutz, 2011, p. 1); Assim, ele expressou sua convicção e preocupação em investigar os fenômenos sociais com profundo rigor, em busca de seguir processos de pesquisa rigorosos e solidamente fundamentados.

Falar do pensamento de Schutz pode ser uma tarefa extremamente extensa; Mesmo ao tentar explicar sua teoria em termos leigos, corre-se o risco de simplificar a complexidade de seus postulados. Levando em consideração esses pontos, para os propósitos deste artigo, permitir-me-ei destacar alguns de seus aspectos mais importantes, que remontam à fenomenologia husserliana: o estoque de conhecimento, tipicidades, significado, experiência temporal e relações representacionais do signo que encontrou a capacidade de simbolização. São elementos que operam em processos de apreensão e compreensão das experiências que ocorrem no mundo social, que podemos assumir como substratos do processo de aprendizagem da criança relacionado à experiência do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições deste trabalho nos permitem pensar diferentes formas de aplicar o que aqui se discute na práxis educativa da pré-escola. Em primeiro lugar, o que me propus destacar neste artigo a respeito da fenomenologia do mundo social de Schutz, não busca apenas aprofundar o valor pedagógico do brincar no jardim de infância; revela, ainda, a importância de incentivar a reflexão filosófica na formação de educadores da pré-escola. Embora alguns programas de ensino superior voltados para a formação de professores de préescola incluam seminários ou disciplinas associadas à filosofia da educação, acredito que seria importante introduzir mais conteúdos que abordem diferentes perspectivas filosóficas sobre o brincar. Desta forma, contribuiria para um percurso formativo mais sólido, que dote os professores de ferramentas de análise filosófica, que lhes permita questionar e melhorar a sua prática escolar quotidiana.

O brincar como base da prática educativa na pré-escola e visto do ponto de vista fenomenológico, permite verificar que esse tema não se limita a ser uma mera atividade recreativa ou de lazer. Dá conta das mobilizações que ocorrem na consciência em função de certas estruturas, que estão ligadas a aspectos de experimentação do corpo, tempo, semelhanças e diferentes relações no nível semiótico. Isso nos permite levar em conta a possibilidade de implementar as noções aqui exploradas como fundamentos para o design de atividades de jogos, com conhecimento sobre a complexidade e o caráter experiencial que ele preserva.

As experiências de brincadeira na Educação Infantil, registradas em instrumentos como o diário de bordo ou o diário de trabalho, podem ser examinadas pela própria educadora por meio de conceitos fenomenológicos como os utilizados neste trabalho. Essa aplicação da teoria fenomenológica serviria para retroalimentar a prática educativa e realizar um acompanhamento meticuloso do processo de aprendizagem dos alunos. Este último adquire especial importância no con-

texto mexicano, onde o currículo pré-escolar baseado na Aprendizagem Chave para a Educação Integral estabelece um processo de avaliação formativa, baseado em uma avaliação qualitativa sobre o alcance da aprendizagem esperada.

REFERÊNCIAS

Aguirre, G. (2019). Um jardim de infância para crianças. Metáfora comeniana recriada em nossos tempos. História e Memória da Educação, (9), 319-341. [Links]

Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Contribuições do método fenomenológico para a pesquisa educacional. Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais, 8(2), 51-74. [Links]

Arias, P., Merino, M., & Peralvo, C. (2017). Análise da teoria da psicogenética de Jean Piaget: uma contribuição para a discussão. Domínio das Ciências, 3(3), 833-845. [Links]

Ballén, R. (2010). Pedagogia nos diálogos de Platão. Diálogos de Conhecimento, (33), 35-54. [Links]

Bergson, H. (1963). Obras selecionadas. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência, matéria e memória / evolução criativa, energia espiritual / pensamento e movimento. Madrid: Aguilar. [Links]

Chavarría, M. C. (2012). O Montessori está obsoleto hoje? Em busca do possível Montessori. Revista Rupturas, 2(1), 58-117. https://doi.org/10.22458/rr.v2i1.174 [Links]

Coll, C. (2012). Grandes nomes da educação: Jean Piaget. Pais e Professores, (344), 1-4. [Links]

Comenius, J. A. (1986). Didática magna. México: Akal. [Links]

Dafermos, M. (2018). Repensando a teoria histórico-cultural: uma perspectiva dialética para Vygotsky. Nova Iorque: Springer. [Links]

Farrell, E. (2020). Pesquisando a experiência vivida na educação: oportunidade incompreendida ou perdida? Revista Internacional de Métodos Qualitativos, 19, 1-8. [Links]

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (2018). Aprendendo brincando. Nova Iorque: UNICEF https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf [Links]

Froebel, F. (1885). A Educação do homem. A. Salt Lake City: Lovell & Company. [Links]

Gros, A. E. (2016). Alfred Schutz, um fenomenólogo incomum: uma reconstrução sistemática da recepção schuttiana de Husserl. Discussões Filosóficas, 17(29), 149-173. [Links]

Huizinga, J. (1980). Homo ludens: um estudo do elemento lúdico na cultura. Oxfordshire: Routledge & Kegan Paul. [Links]

Husserl, E. (1949.) Ideias relacionadas a uma fenomenologia pura e a uma filosofia fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica. [Links]

Husserl, E. (1959). Fenomenologia da consciência do tempo imanente. Buenos Aires: Editorial Nova. [Links]

Husserl, E. (1996). Meditações cartesianas. México: Fondo de Cultura Económica. [Links]

James, W. (1994). Princípios de psicologia. México: Fondo de Cultura Económica. [Links]

Joubert, D., & Van der Merwe, L. (2020). Fenomenologia em cinco periódicos de educação musical: uso recente e direções futuras. Revista Internacional de Educação Musical, 38(3), 337-351. https://doi.org/10.1177/0255761419881492 [Links]

Kozulin, A. (1990). Psicologia de Vygotsky: biografia de idéias. Madrid: Alianza Editorial. [Links]

Lucci, M. A. (2006). Proposta de Vygotsky: Psicologia sóciohistórica. Corpo docente. Revista de Currículo e Formação de Professores, 10(2), 1-11. [Links]

Luque, G. (2006). Naturalismo pedagógico e sua influência no movimento da nova escola venezuelana. Pesquisa e Pós-Graduação, 21(2), 201-229. [Links]

Montessori, M. (1916). L'autoeducazione nelle scuole elementari; continuazione del volume: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini. https://archive.org/details/lautoeducazionen00montuoft [Links]

Montessori, M. (2006). A criança, o segredo da infância. México: Editorial Diana. [Links]

Nancy, J. L. (2001). Existência exilada. Jornal de Estudos Sociais, (8), 1-4. [Links]

Nancy, J. L. (2003). Corpus. Madrid: Arena. [Links]

Narváez, E. (2006). Um olhar sobre a nova escola. Educere, 10(35), 629-636. [Links]

Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'A criança brincar-explorar': Reconceituando a relação entre brincar e aprender na educação infantil. Questões contemporâneas na primeira infância, 19(3), 231-245. [Links]

Ospina, V., & Betancourt, J. (2018). Desafios na formação continuada do educador em nível inicial: contribuições a partir de uma perspectiva fenomenológica hermenêutica. Educação e Humanismo, 20(34), 294-311. [Links]

Perinat, A. (2011). A proposta sociocultural de Vygotsky como alternativa ao caminho do amadurecimento do desenvolvimento biológico e à corrente "espiritualista". Psicologia. Avanços na disciplina, 5(2),137-145. [Links]

Pestalozzi. J. E. (1889). Como Gertrudis ensina seus filhos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF [Links]

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). Psicologia infantil. Madrid: Morata. [Links]

Piaget, J. (1991). Seis estudos em psicologia. Barcelona: Trabalho Editorial. [Links]

Platão (1999). Diálogos, vol. 9 Leis (livros XVII-XII). Barcelona: Editorial Gredos. [Links]

Rousseau, J. (1762). Émile, ou De l'éducation. Paris: J. Néaulme. [Links]

Runge, A. K. (2010). Pestalozzi revisitou: dissertações teórico-formativas sobre a "psicologização" do ensino, doutrina da intuição, formação elementar, ensino fundamental e ensino fundamental. Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais (Colômbia), 6(2), 89-107. [Links]

Schutz, A. (1962). Artigos coletados I: O problema da realidade social. Leiden, Holanda: Martinus Nijhoff. [Links]

Schutz, A. (1972). Fenomenologia do mundo social. México: Editorial Paidós. [Links]

Schutz, A. (2003). O problema da realidade social. Buenos Aires: Amorrortu. [Links]

Schutz, A. (2011). Documentos Coletados v. Nova Iorque: Springer. [Links]

Schutz, A., & Luckmann, T. (2003). As estruturas do mundo da vida. Buenos Aires: Amorrortu editores. [Links]

Vygotsky, L. S. (1978). Mente na sociedade o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Cambridge: Imprensa da Universidade de Harvard. [Links]