O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTÊNCIAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

KEILA REGINA RAMOS GONÇALVES

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar livre na Educação Infantil, considerando-o como direito da criança e prática essencial para seu desenvolvimento integral. Com base em uma abordagem qualitativa e teórica, o estudo analisa o papel do brincar espontâneo nos processos de aprendizagem e socialização infantil, bem como os desafios enfrentados pelas instituições escolares na valorização dessa prática. A partir dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Cidade de São Paulo, evidencia-se a necessidade de espaços e tempos que respeitem a autonomia da criança, promovam a escuta sensível e considerem o brincar como linguagem legítima da infância. Conclui-se que o brincar livre é elemento estruturante de uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, potente e criadora de cultura. Além disso, a pesquisa discute como o brincar livre contribui para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da criatividade, da empatia e da resolução de conflitos, favorecendo a formação de vínculos afetivos e a construção da identidade. Ressalta-se que, para que o brincar seja efetivamente valorizado, é necessário um olhar sensível e intencional por parte dos educadores, bem como uma formação continuada que os prepare para escutar, interpretar e intervir com base nas expressões infantis. Dessa forma, o artigo reforça a importância de práticas pedagógicas que acolham a singularidade das crianças e promovam ambientes que respeitem seu tempo, suas necessidades e sua forma própria de estar no mundo por meio do brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar Livre. Infância. Desenvolvimento Infantil. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma das experiências mais significativas e estruturantes da infância, ocupando papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança. Longe de ser uma atividade meramente recreativa, o ato de brincar constitui uma forma de expressão, de comunicação com o mundo e de elaboração da realidade. No contexto da Educação Infantil, o brincar é reconhecido como eixo norteador da prática pedagógica, sendo um instrumento valioso para a mediação das aprendizagens, para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento da identidade e da autonomia infantil.

O direito ao brincar é garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura, no artigo 227, a proteção integral à infância, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que, em seu artigo 16, reconhece o brincar como parte do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, coloca o brincar como uma das experiências fundamentais a serem garantidas às crianças, defendendo uma educação centrada na escuta, na interação e na brincadeira. Complementarmente, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) enfatiza a importância de tempos e espaços que respeitem o ritmo da infância e promovam a liberdade de exploração, expressão e criação.

Mesmo diante desse sólido respaldo legal e teórico, o brincar livre ainda encontra diversos obstáculos para sua efetiva valorização nas instituições educativas. Em muitas escolas, a organização do tempo e do espaço segue uma lógica adultocêntrica e produtivista, com rotinas marcadas por atividades dirigidas, metas de aprendizagem rígidas e pouca flexibilidade para atender às necessidades e interesses das crianças. Essa estrutura, muitas vezes herdeira de modelos tradicionais e escolares, reduz o brincar a momentos controlados e instrumentalizados, desconsiderando seu caráter espontâneo, criativo e subjetivo.

Além disso, observa-se que o brincar livre — aquele em que a criança tem autonomia para

escolher, inventar, combinar e transformar os objetos e os sentidos da brincadeira — é frequentemente desvalorizado ou mal interpretado como tempo "ocioso" ou de "bagunça". Tal visão reflete uma compreensão limitada da infância e do papel do educador, que deveria atuar não como condutor de tarefas, mas como observador sensível, mediador atento e parceiro da criança em suas descobertas e criações. Nessa perspectiva, o brincar livre se apresenta como campo fértil de investigação e transformação da prática pedagógica, exigindo que educadores repensem suas concepções, seus planejamentos e suas formas de escuta e intervenção.

Portanto, refletir sobre o brincar livre na Educação Infantil é também refletir sobre os fundamentos de uma pedagogia da infância, que reconhece a criança como sujeito de direitos, potente, curiosa, ativa e produtora de cultura. Ao brincar livremente, a criança experimenta, explora, simula, representa, negocia, cria e recria o mundo, desenvolvendo competências essenciais como a imaginação, o pensamento simbólico, a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação. Trata-se, portanto, de um processo vital para o desenvolvimento integral e para a constituição da subjetividade.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe discutir as potências e os desafios do brincar livre nas instituições de Educação Infantil, com base em uma abordagem qualitativa e teórica. O objetivo é evidenciar a relevância dessa prática como expressão da infância e como elemento estruturante de ambientes educativos mais humanos, democráticos, sensíveis e acolhedores. Ao destacar a importância do brincar como linguagem legítima das crianças, este estudo busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada criança, que valorizem a escuta ativa e que reconheçam o brincar não apenas como direito, mas como forma de ser, estar e aprender no mundo.

2. BRINCAR LIVRE: EXPRESSÃO DA INFÂNCIA E DIREITO INALIENÁVEL

O brincar livre refere-se à atividade lúdica espontânea, não dirigida, na qual a criança assume o protagonismo de suas ações, escolhas, ritmos e narrativas. Trata- se de uma prática na qual a criança inventa, imagina, experimenta, reelabora e comunica sua forma de ver e viver o mundo. Ao contrário de atividades organizadas segundo objetivos previamente definidos pelo adulto, o brincar livre surge do desejo da criança e é movido por sua curiosidade, criatividade e necessidade de expressão. Nesse processo, a brincadeira deixa de ser um meio para atingir fins pedagógicos pré- estabelecidos e passa a ser reconhecida como um fim em si mesma — um direito e uma linguagem legítima da infância.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar livre constitui uma forma singular de conhecimento, expressão simbólica e comunicação da criança com o mundo. Por meio da brincadeira espontânea, a criança representa, ressignifica e reconstrói a realidade à sua maneira, utilizando elementos do cotidiano e da imaginação para elaborar compreensões subjetivas e coletivas sobre si, os outros e o ambiente ao redor. Ao brincar, a criança não apenas repete ações observadas, mas realiza criações originais, mescla experiências reais com fantasias, vivencia situações que ainda não pode experimentar no mundo concreto e expressa seus desejos, angústias e alegrias. Assim, a brincadeira torna-se um espaço de liberdade e potência, no qual a criança atua como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

Essa concepção dialoga com o pensamento de Piaget (1971), para quem o brincar, especialmente o jogo simbólico, é uma atividade essencial no desenvolvimento do pensamento representativo. Ao atribuir novos significados a objetos e situações, a criança desenvolve sua capacidade de abstração, experimenta papéis sociais e cria relações lógicas que servirão de base para aprendizagens mais complexas. Na mesma linha, Winnicott (1975) afirma que o brincar é um espaço transicional entre o mundo interno e o externo, no qual a criança tem liberdade para explorar sentimentos, dominar ansiedades e estabelecer conexões emocionais com o ambiente, sendo, portanto, vital para o amadurecimento emocional e relacional.

O brincar livre também é um campo privilegiado para o exercício da autonomia. Quan-

do a criança escolhe com o que, onde, como e com quem brincar, ela está tomando decisões importantes, testando limites, enfrentando desafios e assumindo responsabilidades em relação ao seu próprio bem-estar e ao do grupo. Isso contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, da iniciativa e da capacidade de negociação, especialmente em brincadeiras compartilhadas. De acordo com Larrosa (2002), o ato de brincar livremente é uma experiência de autoria, na qual a criança se reconhece como capaz de intervir no mundo com sua própria linguagem e estilo, o que fortalece seu senso de identidade e pertencimento.

Vygotsky (2007) aprofunda essa discussão ao destacar o valor simbólico do brincar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para ele, a brincadeira é o espaço onde a criança age em um nível acima do seu comportamento habitual, antecipando habilidades futuras por meio da simulação e da imaginação. Nela, a criança projeta significados e constrói enredos que não estão determinados pelos objetos físicos em si, mas pela intenção subjetiva que ela lhes atribui. Um pedaço de pau pode virar um cavalo, um telefone ou uma varinha mágica — não importando o que o objeto "é", mas o que ele "representa". Essa capacidade de abstração e simbolização é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da consciência social.

Além disso, o brincar livre funciona como uma forma de elaboração emocional. Ao representar situações vividas ou desejadas, a criança pode ressignificar experiências difíceis, expressar sentimentos reprimidos e lidar com conflitos internos. É comum observar que, após um evento impactante, como uma mudança de casa ou a chegada de um irmão, a criança retome esses temas em suas brincadeiras, muitas vezes de forma repetitiva e simbólica. Segundo Oliveira (2012), o brincar funciona como uma linguagem terapêutica natural da infância, permitindo que a criança elabore suas emoções por meio de gestos, narrativas e movimentos, mesmo antes de possuir vocabulário suficiente para verbalizá-las. O brincar livre não pode ser compreendido como simples passatempo, tampouco como um tempo "vazio" entre atividades pedagógicas. Ele é, em si, um território de aprendizagem, criação e expressão, que promove o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões. Garantir esse direito é reconhecer a infância como uma fase de vida dotada de sentido próprio, e não apenas como preparação para a vida adulta. Assim, cabe ao educador criar contextos que valorizem o brincar livre, reconhecendo-o como parte essencial do currículo e como um instrumento legítimo de escuta e respeito à singularidade infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil e o insere entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem orientar o planejamento pedagógico, garantindo às crianças oportunidades para vivenciar experiências significativas, respeitando sua singularidade, seus interesses e seus tempos próprios. Do mesmo modo, o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) defende uma escuta sensível e atenta à linguagem lúdica das crianças, reconhecendo-a como expressão legítima e potente de aprendizagem.

Entretanto, mesmo diante desses avanços legais e curriculares, o brincar livre ainda encontra inúmeros obstáculos nas instituições educativas. Com frequência, é relegado a tempos considerados "ociosos", como os intervalos ou recreios, sendo tratado como compensação após atividades dirigidas. Essa fragmentação revela uma concepção escolar que prioriza a racionalização do tempo, o controle comportamental e a antecipação de conteúdos formais, em detrimento das vivências espontâneas da infância. Como pontua Brougère (2010), a escola tende a instrumentalizar o brincar, submetendo-o a finalidades pedagógicas externas e esvaziando seu potencial criativo e emancipador. A desvalorização do brincar livre está relacionada a uma visão adultocêntrica da infância, na qual se espera que a criança se molde ao mundo dos adultos, obedecendo a normas, metas e resultados previamente definidos. Esse olhar desconsidera a criança como sujeito de direitos e de cultura, invisibilizando sua capacidade de agir, pensar, sentir e produzir saberes por meio da brincadeira. Como adverte Sarmento (2003), é necessá-

rio superar a imagem da criança como ser em desenvolvimento rumo à adultidade e reconhecê-la como sujeito social pleno, com modos próprios de experimentar e interagir com o mundo.

Frente a esse cenário, é fundamental repensar a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil, garantindo condições reais para o brincar livre acontecer. Isso implica oferecer materiais diversos e não estruturados, espaços amplos e acessíveis, tempos flexíveis e, sobretudo, uma escuta pedagógica que valorize os interesses e as expressões das crianças. Para Oliveira (2012), o educador deve atuar como um observador sensível, capaz de interpretar as narrativas do brincar e de transformar esses momentos em oportunidades de diálogo, acolhimento e aprendizagem.

Promover o brincar livre é, portanto, mais do que permitir que a criança brinque. É reconhecer o valor do seu protagonismo, da sua imaginação e da sua forma própria de estar no mundo. É assumir uma postura ética e política que respeita a infância em sua essência, compreendendo o brincar como um direito inalienável e um campo legítimo de produção de sentido e de cultura. Ao fazer isso, a escola se transforma em um lugar onde a infância pode florescer com liberdade, criatividade e dignidade.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DO BRINCAR LIVRE NA ESCOLA

O brincar livre na Educação Infantil exige uma profunda mudança de paradigma nas práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Não se trata apenas de "abrir espaço" para o brincar, mas de reconhecer o brincar como linguagem da infância, forma legítima de aprender e se expressar. Isso demanda revisar concepções enraizadas sobre infância, educação e desenvolvimento, deslocando o foco do ensino para a escuta sensível, do controle para a autonomia, da atividade dirigida para a experimentação espontânea.

A reorganização do tempo e do espaço constitui um dos principais desafios para a promoção do brincar livre na Educação Infantil, pois está diretamente ligada à concepção de infância que orienta as práticas institucionais. Muitas escolas ainda operam sob uma lógica escolarizada e produtivista, em que o tempo é segmentado em blocos rígidos — hora da roda, hora do lanche, hora da atividade dirigida — e o espaço é delimitado por funções pré-definidas, como salas de aula padronizadas e pátios pouco explorados como ambientes de aprendizagem. Essa estrutura, originada do modelo escolar tradicional e voltada à racionalização e ao controle do comportamento infantil, não se coaduna com os modos de ser, estar e aprender da criança pequena, cujas experiências são marcadas pela fluidez, pela descontinuidade e pelo encantamento com o mundo ao seu redor.

Como destaca Barbosa (2008), para que o brincar livre seja valorizado, é necessário ressignificar os tempos escolares, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo nas atividades que despertam seu interesse, que possam interromper e retomar suas brincadeiras sem a pressão constante da transição de uma tarefa para outra. Isso significa reconhecer que o tempo da infância não se mede em minutos ou conteúdos cumpridos, mas em experiências vividas com intensidade e significado. O tempo da brincadeira é subjetivo, sensível e imerso em processos de criação que não seguem linearidade, e sim os impulsos do imaginário, da curiosidade e da interação com o outro.

Essa reorganização também exige que o educador atue como guardião do tempo da infância, criando uma rotina flexível, que sirva como suporte e não como engessamento da experiência infantil. Como afirmam Machado e Kramer (2013), a rotina na Educação Infantil não deve ser vista como um cronograma fixo, mas como um tempo relacional, em que as atividades são organizadas a partir das necessidades e interesses das crianças, permitindo variações, pausas, repetições e espontaneidade. Essa flexibilidade é fundamental para que o brincar se desenvolva com liberdade, sem interrupções abruptas ou imposições externas que quebrem o fluxo da imaginação.

No que se refere ao espaço, a superação do modelo escolar tradicional também se faz necessária. Ambientes organizados apenas para contenção e obediência, com poucos materiais disponíveis e pouco estímulo visu-

al ou tátil, restringem o potencial exploratório e criativo das crianças. Em contrapartida, um espaço bem pensado — esteticamente acolhedor, funcional e flexível — atua como um "terceiro educador", conceito desenvolvido na abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2012). Nessa perspectiva, o ambiente não é apenas cenário, mas parte ativa do processo educativo, dialogando com os interesses das crianças, oferecendo múltiplas possibilidades de interação e permitindo a livre circulação, reorganização e experimentação dos materiais.

Materiais não estruturados, como caixas, panos, gravetos, pedras, tecidos e elementos da natureza, devem estar acessíveis às crianças para que possam ser apropriados de acordo com seus projetos lúdicos. Espaços abertos, como pátios, jardins e quintais, também são essenciais, pois ampliam as possibilidades de movimento, contato com o meio ambiente e invenção de brincadeiras. Como observa Vecchi (2013), a qualidade do espaço impacta diretamente na qualidade da experiência: um ambiente que provoca, instiga e acolhe contribui para que a criança se sinta pertencente, respeitada e livre para criar.

Assim, repensar tempo e espaço na escola não é um detalhe organizacional, mas um posicionamento pedagógico e político que coloca a infância no centro da ação educativa. É reconhecer que brincar com liberdade exige tempo alargado e espaço convidativo, onde a criança possa experimentar a si mesma e ao mundo, sem pressa, sem metas impostas e com espaço para ser, sentir e imaginar. Ao transformar esses elementos estruturais, a escola abre caminho para práticas mais humanizadas, respeitosas e verdadeiramente voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

O espaço também deve ser compreendido como um elemento educativo. Ambientes ricos, esteticamente organizados e acessíveis favorecem o brincar livre e instigam a exploração. Nesse sentido, o uso de materiais não estruturados — como tecidos, madeiras, folhas, cordas, caixas, entre outros —, bem como a valorização de espaços abertos, com terra, água, plantas e sombra, são fundamentais. A pedagogia italiana de Reggio Emilia, por exemplo, propõe o ambiente como o "terceiro educador", ao lado do adulto e das outras crianças (GANDINI, 2012). Nessa abordagem, o espaço é projetado para provocar, acolher e sustentar os interesses infantis, permitindo que as crianças construam seus próprios percursos de aprendizagem por meio do brincar. Outro desafio relevante diz respeito à formação dos profissionais da Educação Infantil. Muitos educadores, por não terem vivenciado o brincar livre em sua própria trajetória escolar ou por estarem submetidos a uma cultura de resultados, ainda associam o brincar à perda de tempo, à desorganização ou à falta de produtividade. Como observa Oliveira (2012), o educador precisa estar preparado para escutar as crianças, compreender a complexidade das brincadeiras e atuar como mediador
atento, que observa, documenta, acolhe e propõe sem invadir ou controlar.

Essa formação deve ser contínua e dialógica, promovendo reflexões sobre as concepções de infância, ludicidade, currículo e avaliação. A construção de uma intencionalidade pedagógica que valorize o brincar implica compreender que brincar não é ausência de ensino, mas sim uma forma potente de aprendizagem, que se dá pela experimentação, pela convivência e pela elaboração de hipóteses sobre o mundo. Como defendem Kramer e Nunes (2015), é necessário romper com o modelo escolar centrado na lógica adulta e construir um projeto pedagógico que se alinhe aos direitos da criança à participação, à escuta e à imaginação.

Ademais, é preciso enfrentar o discurso social hegemônico que associa o brincar à ociosidade ou à indisciplina. Muitas famílias, e até gestores escolares, pressionam por resultados imediatos, como alfabetização precoce, avaliação quantitativa e ensino de conteúdos formais, o que dificulta a implementação de propostas baseadas na ludicidade. Para romper com essa lógica, é indispensável que a escola assuma uma postura político-pedagógica clara, que reconheça a infância como tempo presente e valorize as aprendizagens que não cabem em tabelas e relatórios. Segundo Sarmento (2003), é preciso resistir à adultização precoce e garantir à criança o direito de viver plenamente sua infância.

Apesar dos obstáculos, há experiências pe-

dagógicas inspiradoras que mostram que o brincar livre pode — e deve — conviver com uma prática educativa intencional, ética e comprometida com a aprendizagem. Escolas que se inspiram na abordagem de Reggio Emilia, nas pedagogias participativas ou no movimento da escola ativa têm demonstrado que é possível articular escuta, observação e planejamento com espaços generosos para a brincadeira espontânea. Nessas experiências, o currículo emerge das próprias crianças: de seus gestos, perguntas, interesses e brincadeiras. Como afirma Rinaldi (2006), o professor deixa de ser o transmissor do saber para tornar-se um pesquisador da infância, que aprende com as crianças e com elas constrói conhecimento.

Tais experiências mostram que, quando o brincar é respeitado, ele se torna fonte inesgotável de aprendizagens significativas. As crianças desenvolvem competências socioemocionais, raciocínio lógico, habilidades linguísticas, coordenação motora e consciência corporal — tudo isso enquanto brincam, interagem e exploram. E mais importante: sentem-se reconhecidas, acolhidas e respeitadas em sua singularidade.

Portanto, promover o brincar livre na escola não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas sim a adoção de uma intencionalidade sensível e responsiva, que parte das crianças e não das imposições do adulto. É necessário criar ambientes e tempos que deem lugar à imaginação, à invenção e à espontaneidade — e, sobretudo, formar educadores capazes de valorizar essas expressões como atos de conhecimento e de cultura. O brincar livre, quando legitimado, transforma não apenas a infância, mas também a escola, tornando-a mais democrática, humana e viva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos sobre a importância de escutar as expressões infantis e compreendê-las como parte fundamental da experiência educativa na Educação Infantil. O brincar livre emergiu como uma das formas mais potentes de expressão da infância, pois carrega em si os traços da subjetividade, da criatividade, da cultura e da maneira como as crianças se relacionam com o mundo. Reconhecer o brincar como linguagem legítima da infância é romper com perspectivas adultocêntricas e utilitaristas que ainda predominam em muitas práticas pedagógicas. A escuta sensível e atenta do educador às múltiplas linguagens da criança —

sejam elas gestuais, corporais, verbais, plásticas ou lúdicas — é um dos pilares de uma pedagogia que valoriza o sujeito infantil como protagonista do seu processo de aprendizagem. Conforme apontaram autores como Rinaldi (2006) e Oliveira (2012), escutar a criança é escutar também suas emoções, desejos, perguntas e narrativas, muitas vezes expressas por meio das brincadeiras, desenhos, danças ou construções com objetos. Essa escuta ativa exige disponibilidade, intencionalidade e uma prática pedagógica reflexiva, aberta ao diálogo e à escuta cotidiana dos gestos, falas e silêncios infantis.

O brincar livre, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma atividade de lazer ou a um intervalo entre momentos considerados "pedagógicos". Ele é, por excelência, um modo de aprender e se comunicar. Ao brincar, a criança expressa sentimentos, reelabora experiências, socializa, inventa mundos e constrói conhecimentos. Para que essa vivência se efetive na escola, é preciso repensar as estruturas temporais e espaciais, criando ambientes ricos em possibilidades e respeitando o tempo da infância, que é não linear, exploratório e relacional.

No entanto, a implementação do brincar livre como prática educativa encontra obstáculos concretos. Um dos maiores desafios está na própria organização escolar, ainda marcada por rotinas rígidas, tempos cronometrados e espaços padronizados. Além disso, muitos educadores não se sentem preparados para valorizar e potencializar as brincadeiras infantis, seja por carência de formação inicial e continuada, seja pelas pressões externas por resultados e conteúdos formais. Como enfatizado por Barbosa (2008), é necessário ressignificar o tempo escolar para que as crianças possam mergulhar em suas brincadeiras, interrompê-las e retomá-las conforme suas curiosidades e interesses.

Outro ponto central é a necessidade de transformar o olhar social e institucional

sobre o brincar. Persistem ainda discursos que associam a brincadeira à ociosidade ou à falta de disciplina, o que enfraquece sua legitimidade no cotidiano educativo. Por isso, promover o brincar livre na escola exige uma mudança de paradigma, na qual se compreenda que brincar é um direito da criança, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Nesse sentido, experiências inspiradas em abordagens como a de Reggio Emilia, que valorizam a escuta das crianças, a documentação pedagógica e o ambiente como terceiro educador, apontam caminhos possíveis e férteis para uma educação mais sensível, democrática e poética. Nesses contextos, a escola torna-se um espaço de encontro entre múltiplas linguagens, onde brincar e aprender caminham juntos e a criança é reconhecida em sua potência de ser e de fazer.

Portanto, escutar as expressões infantis por meio do brincar é um compromisso ético, estético e político. É por meio dessa escuta que a escola se reinventa e se torna, de fato, um lugar de infância. Para que isso aconteça, é imprescindível investir na formação dos educadores, na reorganização dos tempos e espaços escolares, na sensibilização das famílias e na construção coletiva de uma pedagogia que acolha a ludicidade, a imaginação e a diversidade das infâncias. Afinal, como nos ensina Malaguzzi, "nada sem alegria".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização dos tempos e espaços na educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 jul. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. Brincar e aprender: o jogo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. O ambiente como terceiro educador: os valores de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 143-158.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Márcia G. Infância e educação infantil: políticas, pesquisas e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

MACHADO, Maria Lúcia de A.; KRAMER, Sonia. Educação infantil: muitas culturas, muitas linguagens. 5. ed. São Paulo: Ática, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos.
8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RINALDI, Carla. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 18 jul. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança e o seu duplo: do pedagógico ao social, do desenvolvimento ao sociológico. In: QVORTRUP, Jens et al. (orgs.). Sociologia da infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 21-44.

VECCHI, Vea. A estética na educação das crianças: o papel das artes visuais na abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.