

O BRINCAR COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.032-002>

Simone Batista Campos
Pós-graduação em AEE
Rondonópolis-MT
E-mail: simonecamposs39@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

Adriana Santos de Oliveira
Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial e Psicomotricidade
Faculdade Facuminas de Pós-graduação
Rondonópolis-MT
E-mail: dricasantos1326@gmail.com

Vânia Sirilo de Rezende Sousa
Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional
ICE - Instituto Cuiabano de Educação
Rondonópolis - MT
E-mail: vansirilo@gmail.com

Lidiane da Silva Xavier
Especialização em Educação Infantil e Alfabetização
Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura
Faculdades Integradas de Várzea Grande.
Rondonópolis/Mato Grosso
E-mail: lilibaxavier@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7675170104199737>

Jane Gomes de Castro
Especialização em Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental
Universidade Federal de Lavras
Lavras/Minas Gerais
E-mail: 996812523j@gmail.com

Rosa Freire de Oliveira Lima Fernandes
Especialização em supervisão, Gestão e Planejamento Educacional
Instituição: IESF - Instituição de Ensino Superior Franciscano
Caxias-Maranhão
E-mail: fernandesrosavini@gmail.com

Karla Patrícia da Cunha Lima
Mestranda em Educação - Universidade Federal do Maranhão
Codó - Maranhão
E-mail: karlapaty.kl@mail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4318883827262707>

Ramon Santos Costa

Mestre em Educação em Ciências e Matemática

UESC - Ilhéus-BA

E-mail: rscosta@uesc.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8508815527848072>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6290-4358>

Adriana Peres de Barros

Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização

AVEC - Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura

Faculdade Integradas de Várzea Grande - FIVE

E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Raimunda Nonata Vieira da Silva

Especialização em Educação Especial e Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão UEMA

Codó MARANHÃO

E-mail: rsraisilva1@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0059943881819933>

RESUMO

O presente capítulo discute o brincar como linguagem e experiência constitutiva da Educação Infantil, articulando práticas pedagógicas, metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e a organização dos tempos, espaços e materiais. Fundamentado em autores da área da infância, da educação e da pedagogia da experiência, o texto comprehende a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante de processos educativos intencionalmente mediados. A análise teórica evidencia que o brincar não se configura como atividade acessória ou recreativa, mas como eixo estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular. As metodologias ativas são abordadas como posturas pedagógicas que valorizam a experiência, a investigação e a escuta da criança, evitando processos de escolarização precoce. A aprendizagem baseada em projetos é apresentada como estratégia potente para integrar diferentes linguagens e promover experiências significativas, respeitando os tempos da infância. Por fim, discute-se a organização dos tempos, espaços e materiais como dimensão pedagógica central, capaz de potencializar o brincar como linguagem e experiência. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas no brincar contribuem para uma Educação Infantil mais significativa, integral e coerente com as especificidades da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Práticas pedagógicas; Metodologias ativas; Aprendizagem baseada em projetos.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais, corporais e linguísticas. Nessa etapa, o brincar assume centralidade como forma privilegiada de expressão, comunicação e construção de sentidos. Para Kramer (2007), reconhecer o brincar como linguagem significa compreender a criança como sujeito histórico e cultural, capaz de produzir significados e participar ativamente das experiências educativas.

Nas últimas décadas, os estudos sobre infância e educação têm apontado a necessidade de superar práticas pedagógicas pautadas na antecipação de conteúdos escolares ou na fragmentação das atividades. Kishimoto (2011) destaca que propostas centradas exclusivamente em resultados ou produtos tendem a esvaziar o sentido do brincar, reduzindo-o a recurso didático. Em contraposição, abordagens que valorizam a experiência, a escuta da criança e a intencionalidade pedagógica fortalecem práticas coerentes com a especificidade da infância.

Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece as interações e o brincar como eixos estruturantes da Educação Infantil e organiza o currículo a partir dos campos de experiência (Brasil, 2018). Ao adotar essa perspectiva, a BNCC reconhece que a aprendizagem ocorre nas relações, nas explorações e nas vivências significativas, respeitando os tempos e modos próprios das crianças pequenas.

No âmbito das práticas pedagógicas contemporâneas, as metodologias ativas ganham relevância ao favorecerem processos de aprendizagem centrados na participação, na investigação e na experimentação. Dewey (1959) já afirmava que aprender implica viver experiências significativas, nas quais o sujeito atua sobre o mundo e reflete sobre suas ações. Moran (2018) retoma essa concepção ao defender práticas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo educativo, inclusive na Educação Infantil, desde que respeitadas as características do desenvolvimento infantil.

A aprendizagem baseada em projetos, quando pensada para crianças pequenas, apresenta-se como estratégia potente para articular o brincar, a curiosidade infantil e a construção de conhecimentos em contextos significativos. Hernández (1998) comprehende os projetos como formas de organização curricular que partem de questões relevantes para os sujeitos envolvidos. Na Educação Infantil, essa abordagem possibilita integrar diferentes linguagens, promover a colaboração e estabelecer relações entre a escola e o mundo vivido, conforme também aponta Barbosa (2009).

Além disso, a organização dos tempos, espaços e materiais assume papel central na constituição das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Malaguzzi (1999) comprehende o espaço como “terceiro educador”, capaz de provocar interações, investigações e aprendizagens. Nessa perspectiva, ambientes

planejados de forma intencional potencializam o brincar como experiência e linguagem, transformando o espaço escolar em elemento pedagógico ativo (Horn, 2014).

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar o brincar como linguagem e experiência constitutiva da Educação Infantil, compreendendo-o como eixo estruturante das práticas pedagógicas e do currículo dessa etapa da educação básica. Parte-se da concepção de que o brincar, ao articular dimensões simbólicas, corporais, sociais e cognitivas, configura-se como forma privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento na infância, conforme indicam Vygotsky (2007) e Kishimoto (2011). Nessa perspectiva, discutem-se práticas pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e na organização intencional dos tempos, espaços e materiais, entendidos como dimensões pedagógicas indissociáveis do brincar. Assume-se, assim, que a mediação docente é elemento central para que o brincar se converta em experiência formativa significativa, em consonância com as diretrizes curriculares contemporâneas e com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Com o objetivo de sintetizar os principais eixos teóricos discutidos neste capítulo e explicitar a articulação entre o brincar, as práticas pedagógicas e a organização do cotidiano na Educação Infantil, apresenta-se, a seguir, um quadro conceitual. O Quadro 1 sistematiza as dimensões pedagógicas abordadas, evidenciando suas contribuições para a Educação Infantil e os referenciais teóricos que as fundamentam. Tal síntese visa oferecer ao leitor uma visão integrada dos pressupostos que orientam a análise desenvolvida nas seções subsequentes, reforçando o brincar como eixo estruturante das experiências educativas na infância.

Quadro 1 – O brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil

Dimensão pedagógica	Contribuição para a Educação Infantil	Fundamentação teórica
Brincar como linguagem	Forma de expressão, comunicação e construção de sentidos pela criança	Vygotsky (2007); Benjamin (2012); Kishimoto (2011)
Metodologias ativas	Valorização da experiência, da investigação e do protagonismo infantil	Dewey (1959); Moran (2018); Freire (1996)
Aprendizagem por projetos	Integração de linguagens e construção de conhecimentos significativos	Hernández (1998); Barbosa (2009); Zabala (1998)
Organização dos tempos	Respeito aos ritmos da infância e continuidade das experiências	Horn (2014); Barbosa (2009)
Organização dos espaços e materiais	Espaço como elemento pedagógico que provoca interações e aprendizagens	Malaguzzi (1999); Montessori (1965)
Mediação docente	Planejamento, escuta e intencionalidade pedagógica	Tardif (2002); Freire (1996)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

2 O BRINCAR COMO LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar ocupa lugar central na Educação Infantil por constituir-se como forma privilegiada de expressão, comunicação e elaboração simbólica da criança. Kishimoto (2011) afirma que, ao brincar, a criança interpreta o mundo, constrói sentidos e estabelece relações com os outros e com a cultura. Assim, compreender o brincar como linguagem implica reconhecer que a criança se expressa, comunica e aprende por meio de ações lúdicas, corporais e simbólicas.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) compreende o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao assumir papéis e regras nas brincadeiras, a criança opera com significados que extrapolam a situação imediata, criando zonas de desenvolvimento proximal. Nesses espaços, a aprendizagem ocorre mediada pela interação social, pela linguagem e pela imaginação.

A noção de brincar como experiência é aprofundada nas reflexões de Benjamin (2012), para quem a infância se constrói na relação sensível com o mundo e com os objetos culturais. Segundo o autor, a brincadeira permite à criança elaborar experiências por meio da repetição, da invenção e da narrativa. Brincar, nesse sentido, não se reduz à ação em si, mas envolve memória, imaginação e produção de sentido.

Ao tratar o brincar como linguagem cultural, Huizinga (2014) contribui ao afirmar que o jogo é elemento constitutivo da cultura humana. Em *Homo ludens*, o autor destaca que o brincar antecede e atravessa diferentes formas de organização social, sendo expressão de liberdade, criação e significado. Na Educação Infantil, essa compreensão amplia o valor pedagógico do brincar, reconhecendo-o como prática cultural e não como simples preparação para aprendizagens futuras.

Essa abordagem é aprofundada em propostas pedagógicas que valorizam as múltiplas linguagens da infância. Malaguzzi (1999) sustenta que a criança se expressa por meio de “cem linguagens”, entre as quais o brincar ocupa posição central. Por meio do brincar, a criança investiga o mundo, constrói hipóteses e comunica seus pensamentos, o que desloca o foco da pedagogia da instrução para uma pedagogia da escuta e da experiência.

No contexto brasileiro, Kishimoto (2011) ressalta que o brincar, quando mediado intencionalmente pelo professor, constitui-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A autora enfatiza que a intencionalidade pedagógica não elimina o caráter lúdico da brincadeira, mas a potencializa como experiência de aprendizagem significativa.

Essa concepção encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece as interações e o brincar como eixos estruturantes da Educação Infantil e organiza o currículo a partir dos campos de experiência (Brasil, 2018). Ao valorizar o brincar como linguagem e experiência, a

BNCC reafirma a criança como sujeito de direitos, ativa na construção do conhecimento e participante de práticas educativas intencionalmente organizadas.

Nessa direção, compreender o brincar como linguagem e experiência sustenta práticas pedagógicas coerentes com a especificidade da infância. Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante do currículo, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma formação integral, dialógica e significativa, na qual aprender é viver experiências no corpo, na linguagem e nas relações sociais.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias ativas, quando discutidas no âmbito da Educação Infantil, exigem uma compreensão conceitual cuidadosa, a fim de evitar interpretações reducionistas que as associem à antecipação de conteúdos escolares ou à adoção acrítica de procedimentos didáticos próprios de outras etapas da educação básica. Na infância, a noção de metodologia ativa deve ser compreendida como organização intencional de experiências nas quais as crianças participam de forma protagonista, explorando, investigando, brincando e atribuindo sentido às situações vividas (Dewey, 1959).

Desde o início do século XX, Dewey (1959) já defendia que a aprendizagem ocorre pela experiência, entendida como interação contínua entre sujeito e ambiente. Para o autor, aprender não significa receber informações prontas, mas envolver-se em situações problematizadoras que demandam ação, reflexão e reconstrução de significados. Na Educação Infantil, essa concepção se materializa em propostas pedagógicas que valorizam o brincar, a curiosidade e a investigação como formas legítimas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas não se configuram como um conjunto de técnicas ou estratégias isoladas, mas como uma postura pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo. Moran (2018) enfatiza que práticas ativas pressupõem intencionalidade docente, escuta sensível e mediação constante, de modo que as experiências vividas pelas crianças sejam transformadas em oportunidades de aprendizagem significativa. Assim, a centralidade da criança nas metodologias ativas não elimina o papel do professor; ao contrário, exige uma atuação docente ainda mais qualificada.

Ao discutir a Educação Infantil, é fundamental destacar que a atividade da criança pequena é essencialmente lúdica, corporal e relacional. Nesse sentido, as metodologias ativas se concretizam por meio de situações de brincadeira, exploração de materiais, investigação do ambiente e interação com os pares. Vygotsky (2007) contribui ao afirmar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura, o que reforça a importância de propostas pedagógicas que favoreçam a ação conjunta, o diálogo e a cooperação entre as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular também se alinha a essa compreensão ao reconhecer as interações e o brincar como eixos estruturantes da Educação Infantil. Ao organizar o currículo a partir dos

campos de experiência, a BNCC propõe práticas pedagógicas que respeitam os modos próprios de aprender das crianças, valorizando a experimentação, a curiosidade e a construção de sentidos a partir das vivências cotidianas (Brasil, 2018). Nesse contexto, as metodologias ativas se expressam como práticas que potencializam esses eixos, e não como modelos externos impostos ao currículo da infância.

É importante ressaltar que, na Educação Infantil, as metodologias ativas não devem ser confundidas com atividades dirigidas excessivamente ou com a imposição de resultados previamente definidos. Kishimoto (2011) alerta que propostas pedagógicas excessivamente estruturadas podem comprometer o caráter lúdico das experiências, esvaziando o sentido do brincar. Assim, a intencionalidade pedagógica deve coexistir com a flexibilidade, o respeito aos interesses das crianças e a abertura para o inesperado.

Nesse sentido, a escuta da criança assume papel central nas práticas pedagógicas ativas. Freire (1996) destaca que ensinar implica diálogo, abertura ao outro e reconhecimento do sujeito como produtor de saberes. Na Educação Infantil, essa escuta se materializa na observação atenta das ações, falas e brincadeiras das crianças, permitindo ao professor reorganizar tempos, espaços e propostas a partir das experiências vividas no grupo.

Portanto, as metodologias ativas na Educação Infantil configuram-se como práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil sem desconsiderar a mediação docente. Ao articular brincar, experiência e intencionalidade pedagógica, essas metodologias contribuem para a construção de aprendizagens significativas, respeitando os tempos da infância e promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS PARA CRIANÇAS PEQUENAS

A aprendizagem baseada em projetos, quando situada no contexto da Educação Infantil, deve ser compreendida como uma forma de organização pedagógica que valoriza a curiosidade, a investigação e o envolvimento ativo das crianças em experiências significativas. Diferentemente de modelos escolares tradicionais, os projetos na infância não se orientam pela linearidade de conteúdos ou por produtos previamente definidos, mas emergem de interesses, perguntas e situações vividas pelas próprias crianças (Hernández, 1998).

Desde suas origens, a proposta de trabalho com projetos está associada à ideia de aprendizagem significativa e integrada. Kilpatrick (1935), ao discutir o método de projetos, já defendia que aprender implica engajar-se em atividades com sentido para o sujeito, nas quais ação e reflexão se articulam. Na Educação Infantil, essa concepção ganha contornos específicos, pois os projetos se constroem a partir do brincar, da exploração do ambiente e das interações sociais, respeitando os modos próprios de aprender das crianças pequenas.

Hernández (1998) reforça que os projetos possibilitam romper com a fragmentação curricular, favorecendo a integração de diferentes linguagens e áreas do conhecimento. No contexto da Educação Infantil, essa integração se manifesta de forma natural, uma vez que as experiências das crianças envolvem simultaneamente aspectos corporais, afetivos, cognitivos e simbólicos. Assim, projetos pedagógicos permitem articular desenho, movimento, oralidade, brincadeira simbólica e exploração de materiais em torno de temas significativos para o grupo.

Essa perspectiva encontra consonância com os estudos de Barbosa (2009), ao destacar que projetos na Educação Infantil devem ser compreendidos como experiências abertas, processuais e coletivas. Para a autora, o valor pedagógico do projeto não está no produto final, mas nos percursos de aprendizagem vivenciados pelas crianças, nas hipóteses formuladas, nos erros cometidos e nas negociações realizadas no coletivo. Tal compreensão desloca o foco da avaliação para os processos, favorecendo aprendizagens mais profundas e contextualizadas.

A aprendizagem baseada em projetos também dialoga com a perspectiva das competências, entendidas como mobilização integrada de saberes, habilidades e atitudes diante de situações complexas. Zabala (1998) afirma que práticas pedagógicas orientadas por projetos favorecem a construção de conhecimentos articulados à ação, à reflexão e à tomada de decisões. Na Educação Infantil, essa mobilização se expressa em situações nas quais as crianças observam, questionam, experimentam e constroem explicações provisórias sobre o mundo.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa abordagem ao organizar o currículo da Educação Infantil a partir dos campos de experiência, incentivando propostas pedagógicas que valorizem a investigação, a curiosidade e o protagonismo infantil (Brasil, 2018). Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos mostra-se coerente com as diretrizes curriculares contemporâneas, desde que respeite os tempos da infância e seja mediada intencionalmente pelo professor.

Assim, trabalhar com projetos na Educação Infantil significa criar condições para que as crianças vivenciem experiências de aprendizagem integradas, significativas e contextualizadas. Quando articulada ao brincar e às interações, a aprendizagem baseada em projetos contribui para fortalecer o protagonismo infantil, promover a autoria e ampliar as possibilidades de construção de sentidos no cotidiano escolar.

5 ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS COMO DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A organização dos tempos, espaços e materiais constitui dimensão central das práticas pedagógicas na Educação Infantil, exercendo influência direta sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças. Longe de configurar-se como aspecto meramente administrativo ou logístico, essa organização

expressa concepções de infância, aprendizagem e educação que orientam o cotidiano escolar (Barbosa, 2009).

Malaguzzi (1999) contribui de forma decisiva ao afirmar que o espaço pode ser compreendido como “terceiro educador”, ao lado do professor e das crianças. Nessa perspectiva, os ambientes educativos devem ser pensados como espaços provocadores, que convidam à exploração, à interação e à investigação. Na Educação Infantil, a disposição dos materiais, a organização dos cantos e a flexibilidade dos espaços potencializam o brincar como linguagem e experiência formativa.

A dimensão temporal também assume papel relevante no cotidiano da Educação Infantil. Horn (2014) destaca que os tempos da infância não se organizam segundo a lógica da produtividade ou da fragmentação de atividades, mas demandam continuidade, repetição e possibilidade de aprofundamento das experiências. Respeitar o tempo da criança implica permitir que as brincadeiras se prolonguem, que os projetos se desenvolvam ao longo de dias ou semanas e que as aprendizagens ocorram sem pressa ou interrupções constantes.

Nesse contexto, a organização dos materiais adquire caráter pedagógico fundamental. Montessori (1965) já ressaltava a importância dos ambientes preparados, nos quais os materiais são acessíveis, diversificados e adequados às possibilidades das crianças. Na Educação Infantil contemporânea, essa concepção amplia-se para incluir materiais não estruturados, objetos do cotidiano e recursos naturais, que favorecem a imaginação, a criação e o brincar simbólico.

A articulação entre tempos, espaços e materiais contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos e inclusivos. Barbosa (2009) enfatiza que ambientes flexíveis permitem às crianças escolher, negociar e reorganizar suas experiências, fortalecendo a autonomia e o protagonismo infantil. Assim, o espaço deixa de ser cenário passivo e passa a integrar ativamente o processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a importância dessa organização ao destacar que as experiências das crianças se constroem nas interações, nas brincadeiras e nos contextos oferecidos pelo ambiente educativo (Brasil, 2018). Dessa forma, a organização dos tempos, espaços e materiais deve estar alinhada aos campos de experiência, garantindo coerência entre currículo, prática pedagógica e vivências infantis.

Portanto, compreender a organização dos tempos, espaços e materiais como dimensão pedagógica implica reconhecer que a aprendizagem na Educação Infantil se constrói no cotidiano, nas relações e nas experiências vividas. Ambientes planejados de forma intencional, flexível e sensível às necessidades das crianças potencializam o brincar como linguagem, fortalecem práticas pedagógicas significativas e contribuem para uma educação que respeita a infância em sua integralidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, buscou-se compreender o brincar como linguagem e experiência constitutiva da Educação Infantil, articulando práticas pedagógicas, metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e a organização dos tempos, espaços e materiais. Partiu-se do pressuposto de que a infância possui modos próprios de aprender e se expressar, os quais não podem ser reduzidos a práticas escolarizantes ou à antecipação de conteúdos formais, conforme alertam Kramer (2007) e Kishimoto (2011). Nesse sentido, o brincar foi assumido como eixo estruturante das experiências educativas, em consonância com as diretrizes curriculares contemporâneas.

A análise teórica desenvolvida evidenciou que o brincar, compreendido como linguagem simbólica, cultural e relacional, constitui-se como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (2007) demonstra que, ao brincar, a criança cria zonas de desenvolvimento proximal, ampliando suas possibilidades cognitivas e sociais por meio da interação. Essa compreensão é aprofundada por Benjamin (2012), ao destacar o brincar como experiência sensível e narrativa, por meio da qual a criança elabora o mundo e atribui sentido às vivências cotidianas. Assim, brincar não se restringe à ação lúdica, mas envolve processos complexos de significação e construção cultural.

No que se refere às práticas pedagógicas, discutiu-se que as metodologias ativas, quando situadas na Educação Infantil, devem ser compreendidas como posturas pedagógicas que valorizam a experiência, a investigação e a participação das crianças, e não como técnicas ou modelos fechados. Dewey (1959) já apontava que aprender implica viver experiências significativas, e Moran (2018) reforça que a centralidade do estudante nas práticas educativas exige intencionalidade docente e mediação qualificada. Na Educação Infantil, tais princípios se concretizam em propostas que articulam brincar, escuta sensível e organização pedagógica do cotidiano.

A aprendizagem baseada em projetos mostrou-se especialmente pertinente para crianças pequenas, na medida em que favorece a integração de diferentes linguagens, a curiosidade e o protagonismo infantil. Hernández (1998) e Barbosa (2009) destacam que os projetos possibilitam superar a fragmentação curricular, valorizando os processos de aprendizagem em detrimento de produtos finais. Quando articulados ao brincar e às interações, os projetos pedagógicos tornam-se experiências potentes de construção de sentidos, respeitando os tempos da infância e promovendo aprendizagens contextualizadas.

Outro aspecto central discutido neste capítulo refere-se à organização dos tempos, espaços e materiais como dimensão pedagógica. Malaguzzi (1999) concebe o espaço como “terceiro educador”, capaz de provocar interações, investigações e aprendizagens. Horn (2014) e Montessori (1965) reforçam que ambientes planejados de forma intencional, flexível e acessível potencializam a autonomia, a exploração e o brincar simbólico. Assim, a organização do cotidiano na Educação Infantil expressa concepções de criança, aprendizagem e educação, influenciando diretamente a qualidade das experiências vividas.

As reflexões apresentadas ao longo do capítulo dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular, que reconhece as interações e o brincar como eixos estruturantes da Educação Infantil e organiza o currículo a partir dos campos de experiência (Brasil, 2018). Ao valorizar o brincar como linguagem e experiência, reafirma-se a criança como sujeito de direitos, ativa na construção do conhecimento e participante de práticas educativas intencionalmente organizadas.

Conclui-se, portanto, que compreender o brincar como linguagem e experiência na Educação Infantil implica repensar práticas pedagógicas, currículos e formas de organização do cotidiano escolar. Metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos e ambientes educativos intencionalmente planejados configuram-se como caminhos potentes para uma educação que respeita a infância em sua integralidade. Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante do processo educativo, a Educação Infantil reafirma seu compromisso com uma formação integral, dialógica e significativa, na qual aprender é viver experiências no corpo, na linguagem e nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59–78.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35–76.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.