

O BRINCAR, A AFETIVIDADE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA CRECHE: DESAFIOS NESSE PROCESSO

Rosália Rosa de Souza¹

Damare Araújo Teles²

RESUMO: A inclusão na Educação Infantil envolve práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e favoreçam a participação de todas as crianças no cotidiano da creche. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição do brincar, da afetividade e das interações sociais como pilares essenciais para a promoção da inclusão de crianças em ambientes de creche. A investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos: evidenciar o papel do brincar livre e dirigido como ferramenta de socialização e aprendizado; destacar a importância da afetividade e do acolhimento na construção de um ambiente seguro e de confiança; discutir como as interações sociais contribuem para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e empatia; e identificar práticas pedagógicas e ações dos educadores que contribuam para a criação de um ambiente de creche verdadeiramente inclusivo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação em turmas de berçário e maternal I e entrevistas semiestruturadas com professoras da instituição investigada. Os resultados evidenciam que o brincar, tanto livre quanto dirigido, favorecem a socialização, a construção de vínculos e o desenvolvimento da autonomia. Além disso, indicam que o acolhimento e as relações afetivas contribuem para um ambiente seguro e de pertencimento, enquanto as interações sociais favorecem o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e cooperação. Conclui-se que essas dimensões são interdependentes na prática pedagógica da Educação Infantil, sendo fundamentais para a construção de uma educação inclusiva que valorize a diversidade e promova a participação de todas as crianças.

Palavras-chave: Brincar. Educação infantil. Afetividade. Interações sociais. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao observar as experiências vividas no espaço da Educação Infantil, constata-se que o brincar não se configura apenas como uma atividade lúdica, mas como um direito da infância e um caminho fundamental para que todas as crianças, com ou sem deficiência, reconheçam-se como sujeitos ativos no processo educativo. Nesse contexto, o tema do brincar, da afetividade

¹Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Bertioga. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), em 2007. Possui extensão em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), concluída em 2019. Realizou extensão em Aperfeiçoamento em Práticas Pedagógicas Inclusivas para Educandos com Transtorno do Espectro Autista pela Universidade Federal de Alagoas (UFA), em 2024. Em 2025, concluiu sua segunda graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV).

²Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

e das interações sociais na inclusão de crianças na creche revela-se de grande relevância, pois está diretamente relacionado ao cotidiano das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, a afetividade apresenta-se como elemento essencial para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. É por meio do vínculo afetivo entre professor, criança e grupo que se constrói a segurança emocional necessária para que cada uma se sinta pertencente, respeitada e valorizada em sua singularidade.

As interações sociais, por sua vez, configuram-se como experiências de trocas que ampliam a linguagem, a autonomia e o respeito à diversidade. Durante o brincar compartilhado, é possível observar que as crianças criam estratégias de comunicação, cooperação e cuidado mútuo, ultrapassando barreiras físicas ou cognitivas.

Nesse sentido, a inclusão não se concretiza apenas por meio de legislações ou discursos institucionais, mas, sobretudo, na vivência cotidiana do brincar, nos gestos de afeto e nas interações que reconhecem cada criança como parte essencial do coletivo. Na creche, observa-se que, desde muito pequenas, as crianças aprendem e se expressam principalmente por meio do brincar. Nas rodas, nos cantinhos e nas interações espontâneas do dia a dia, o brincar assume um papel que ultrapassa o simples lazer, tornando-se um momento de exploração do mundo, de comunicação e de construção de vínculos.

2

Dessa forma, o cotidiano da Educação Infantil, marcado pelo brincar, pelo afeto e pelas trocas sociais, constitui um campo fértil para a reflexão acerca da inclusão e do desenvolvimento integral das crianças.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão-problema: Como o brincar, a afetividade e as interações sociais contribuem para a inclusão de crianças na creche?

Assim, levando em consideração esses aspectos, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a contribuição do brincar, da afetividade e das interações sociais como pilares essenciais para a promoção da inclusão de crianças em ambientes de creche. A investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos: evidenciar o papel do brincar livre e dirigido como ferramenta de socialização e aprendizado, facilitando a interação entre crianças com e sem deficiência; destacar a importância da afetividade e do acolhimento na construção de um ambiente seguro e de confiança, que encoraje a participação de todas as crianças; discutir como as interações sociais, em diferentes contextos (em grupo, em dupla, com o educador), contribuem para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e empatia, superando

barreiras; e identificar práticas pedagógicas e ações dos educadores que contribuam para a criação de um ambiente de creche verdadeiramente inclusivo.

Por isso, a relevância deste estudo está em compreender como essas dimensões se manifestam no cotidiano das práticas pedagógicas na creche, contribuindo para o debate sobre estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

2 O BRINCAR, A AFETIVIDADE E AS INTERAÇÕES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 O QUE REALMENTE É O BRINCAR?

O brincar é uma atividade essencial da infância, reconhecida como direito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e por diversos estudiosos da Educação Infantil. Não deve ser compreendido apenas como passatempo ou recreação, mas como uma forma de expressão, aprendizagem e desenvolvimento integral. Segundo a BNCC, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (Brasil, 2017, p. 35). Dessa forma, o brincar é compreendido como eixo central da prática educativa, garantindo às crianças experiências que ampliam seus modos de ser e estar no mundo.

No cotidiano da Educação Infantil, “o brincar possibilita às crianças desenvolver a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a capacidade de resolver problemas e de se relacionar com os outros” (Brasil, 2017, p. 36). Assim, por meio do brincar, a criança explora, experimenta e aprende, exercitando habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Além disso, “o convívio com outras crianças e com adultos em situações de brincadeira, cuidados e aprendizagens orientadas possibilita às crianças construir uma imagem positiva de si e de seu grupo social” (Brasil, 2017, p. 37), evidenciando que o brincar também fortalece a identidade, a autoestima e o sentimento de pertencimento.

A BNCC ainda destaca que “brincar de faz de conta, construir objetos, inventar situações e explorar movimentos são formas pelas quais as crianças se expressam, conhecem a si mesmas, os outros e o mundo” (Brasil, 2017, p. 38). Assim, o brincar constitui uma linguagem própria da infância, articulando imaginação, corporeidade, afetividade e interação social. Conforme Vygotsky (1998), o brincar cria uma “zona de desenvolvimento proximal”,

permitindo que a criança realize ações que ainda não conseguiria sozinha, mas que se tornam possíveis pela mediação da imaginação e das interações com pares e adultos.

O brincar livre ocorre quando a criança escolhe o que, como, quando e com quem brincar, sendo protagonista de suas próprias ações. Essa forma de brincar contribui para a diversão, o aprendizado e o desenvolvimento infantil, favorecendo a expressão de sentimentos e a descoberta do imaginário a partir da ludicidade.

Já o brincar dirigido acontece quando o professor ou outro adulto propõe uma atividade lúdica com objetivos de aprendizagem definidos. Entretanto, esse tipo de brincadeira deve garantir espaço para que a criança explore, investigue e crie possibilidades de aprendizagem dentro da proposta apresentada, preservando o caráter criativo e expressivo do brincar.

O brincar, portanto, não é apenas um direito, mas também uma estratégia pedagógica central para a inclusão. A participação em brincadeiras coletivas ensina respeito às diferenças, estimula a cooperação, favorece a negociação de regras e incentiva o cuidado mútuo, criando um ambiente em que todas as crianças se sentem valorizadas. A afetividade e as interações sociais presentes nas atividades lúdicas fortalecem vínculos e promovem um clima de acolhimento, permitindo que a inclusão seja vivida concretamente no cotidiano da creche e não apenas tratada como conceito teórico ou exigência curricular.

4

Em síntese, compreender o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil significa reconhecer que inclusão, afeto e interação social caminham juntos, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, possam se desenvolver de forma plena, significativa e integral.

Dessa maneira, o brincar, a afetividade e as interações sociais mostram-se diretamente relacionados ao cotidiano das instituições de Educação Infantil. Observa-se que o brincar ultrapassa o sentido de diversão, constituindo-se como espaço de exploração, construção de vínculos e aprendizado social. A afetividade presente nas relações entre crianças e educadores, assim como entre os próprios colegas, proporciona segurança emocional, essencial para que cada criança se sinta pertencente e respeitada em sua singularidade. Além disso, as interações sociais promovidas nas brincadeiras permitem que crianças com diferentes ritmos, habilidades e necessidades encontrem formas próprias de se comunicar, colaborar e cuidar umas das outras, evidenciando que a convivência é um espaço potente de aprendizagem e inclusão.

2.2 O PLANEJAMENTO E AS AÇÕES DOCENTES NA INCLUSÃO, NAS INTERAÇÕES SOCIAIS E NA AFETIVIDADE

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser planejadas de forma intencional, considerando a organização dos espaços, os objetivos, as metodologias e o desenvolvimento integral das crianças. É fundamental assegurar os direitos de aprendizagem de todas, garantindo o acesso ao conhecimento por meio de propostas que promovam o acolhimento, a inclusão e o respeito à diversidade.

De acordo com as Diretrizes de Educação Inclusiva, “o planejamento educacional deve ser centrado no estudante, considerando seus recursos e potencialidades, e não apenas suas limitações, exigindo adaptações razoáveis no contexto da sala de aula comum” (Brasil, 2023, p. 31). Essa perspectiva reforça a importância de um planejamento que reconheça as diferenças como parte da riqueza do processo educativo, e não como obstáculos ao ensino.

A inclusão na creche é compreendida como um processo coletivo, que envolve toda a comunidade escolar. Promover inclusão significa garantir que todas as crianças, sem exceção, se sintam acolhidas, seguras, respeitadas e valorizadas em seu espaço de convivência. Isso implica considerar suas capacidades, habilidades, limitações e dificuldades, sempre valorizando suas singularidades. Conforme afirmam Martins e Silva (2023, p. 45), “o desafio da inclusão não reside apenas na matrícula, mas na garantia de que os currículos sejam flexíveis o suficiente para absorver as singularidades de aprendizagem de cada estudante”.

5

Nessa perspectiva, o brincar, a afetividade e as interações sociais constituem pilares essenciais na construção de ambientes educativos que respeitam a diversidade e promovem o desenvolvimento integral de todas as crianças. Investir em formação continuada, em planejamento pedagógico e em práticas sensíveis torna-se, portanto, fundamental para consolidar uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva.

Entre as práticas inclusivas voltadas ao planejamento e às ações docentes, destacam-se:

Planejamento de atividades com múltiplas formas de expressão (oral, gestual, imaginária, musical), contemplando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;

Utilização de instrumentos de observação e registro para acompanhar o desenvolvimento individual e ajustar estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento global de cada criança;

Participação de professores em grupos de estudo e formações sobre educação inclusiva, fortalecendo o olhar sensível, reflexivo e colaborativo.

Como reforça Gonçalves (2022, p. 25), “criar um ambiente inclusivo exige mais do que rampas; requer uma cultura escolar que celebre a diferença e promova a interação espontânea entre todos os pares”.

As interações sociais constituem oportunidades de relacionamento e trocas entre diferentes pares e grupos, ocorrendo em momentos e situações diversas — conversas, brincadeiras, partilhas de ideias e expressões de sentimentos. Tais interações possibilitam que as crianças aprendam a se comunicar, respeitar o outro e colaborar, consolidando uma convivência pautada na empatia e no reconhecimento das diferenças.

Os interesses pessoais, a comunicação e a convivência cotidiana favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tornando as interações potentes meios de aprendizagem e formação humana. Assim, compreende-se que as relações sociais são indispensáveis à inclusão, pois permitem que as crianças aprendam a conviver, cooperar e resolver conflitos de maneira respeitosa e autônoma.

Entre as práticas inclusivas voltadas às interações sociais, destacam-se:

Formação intencional de duplas ou pequenos grupos compostos por crianças com diferentes habilidades, promovendo trocas e aprendizados mútuos;

Mediação de conflitos com empatia, utilizando histórias infantis, dramatizações e rodas de conversa para ensinar respeito às diferenças;

Desenvolvimento de projetos lúdicos interativos que abordem divergências de opinião, gostos e interesses, valorizando o protagonismo individual e coletivo.

A afetividade, por sua vez, compreende um conjunto de sentimentos, emoções e gestos acolhedores que refletem o modo como se estabelece a relação com o outro. Quando associada ao olhar atento e à escuta sensível, a afetividade favorece o fortalecimento de vínculos e a formação de um ambiente seguro, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da capacidade de expressão e aprendizagem das crianças.

As relações afetivas entre crianças e educadores, bem como entre os próprios colegas, demonstram que o vínculo emocional é essencial para que cada criança se sinta segura e pertencente ao grupo. Pequenos gestos de cuidado, acolhimento e companheirismo fortalecem os laços e criam um clima de empatia e colaboração.

Entre as práticas inclusivas voltadas à afetividade e ao acolhimento, podem ser destacadas:

Criação de cantinhos temáticos, como o cantinho da leitura com livros em tecido, papel e materiais texturizados, ou o cantinho da construção com peças grandes e coloridas;

Realização de brincadeiras cooperativas, como montar uma cidade com blocos ou cuidar de uma horta coletiva, estimulando a colaboração entre crianças com e sem deficiência;

Rodízio de papéis nas brincadeiras simbólicas, garantindo que todas as crianças possam vivenciar diferentes funções sociais e desenvolver empatia.

Desse modo, o planejamento pedagógico, as interações sociais e a afetividade configuram-se como dimensões interdependentes que sustentam práticas inclusivas eficazes na Educação Infantil. Por meio delas, o espaço da creche transforma-se em um ambiente acolhedor, participativo e equitativo, no qual todas as crianças são reconhecidas em sua singularidade e potencial.

3 METODOLOGIA

A escola selecionada para a observação das informações apresentadas neste artigo é um Núcleo de Educação Infantil, no município de Bertioga – SP. A instituição será identificada neste estudo pelo nome fictício “NEIM Outono”, com o objetivo de preservar a identidade da unidade escolar. Trata-se de uma comunidade com características sociais de baixa renda, situada próxima ao rio Itapanhaú, que margeia todo o município.

A unidade escolar foi escolhida por atender crianças de faixa etária inicial, abrangendo desde o berçário até o maternal II. A instituição possui cinco salas de aula e atende, em média, 110 crianças, sendo uma sala destinada ao berçário, duas ao maternal I e duas ao maternal II.

Foram observadas uma turma de berçário e uma turma de maternal I. A sala do berçário possui 28 crianças matriculadas, com seis professoras responsáveis — três atuando no período da manhã e três no período da tarde. No maternal I, atuam quatro professoras, sendo duas em cada turno, atendendo um total de 24 crianças.

As profissionais participantes da pesquisa foram identificadas por meio de nomes fictícios (P1, P2 e P3), a fim de preservar sua identidade. As observações em sala de aula ocorreram em três momentos distintos, conforme os objetivos definidos para o estudo. Participaram das entrevistas três professoras que atuavam nas turmas observadas, as quais responderam a nove questões elaboradas de acordo com os propósitos da investigação.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Minayo (2010, p. 24), “a pesquisa qualitativa se opõe ao positivismo, pois busca a apreensão da complexidade, da subjetividade e

do significado das ações humanas”. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa permite compreender a profundidade e os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas em seu contexto social.

De acordo com a autora, o pesquisador qualitativo constitui-se como o principal instrumento de coleta e análise de dados, devendo assumir uma postura de envolvimento e reflexividade diante do fenômeno investigado (MINAYO, 2010). Esse tipo de pesquisa fundamenta-se em dados predominantemente descritivos, obtidos por meio de entrevistas, observações e análise de documentos, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo foram a entrevista semiestruturada e a observação. A entrevista semiestruturada consiste em uma conversa orientada por um roteiro previamente elaborado, permitindo ao pesquisador explorar novas questões que emergem durante o diálogo. Já a observação caracteriza-se pelo registro sistemático e intencional de comportamentos, interações e acontecimentos no ambiente natural dos participantes, sendo realizada por meio de anotações em diário de campo ou notas de observação.

Os dados coletados foram analisados de forma interpretativa, buscando identificar sentidos e significados presentes nos discursos das participantes e nas situações observadas no cotidiano da creche.

8

4 O BRINCAR E A INCLUSÃO NA PRÁTICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das entrevistas realizadas com as três professoras possibilitou compreender como o brincar, a afetividade e as interações sociais se manifestam no contexto da Educação Infantil, revelando práticas e percepções que dialogam diretamente com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com autores que discutem a ludicidade e a inclusão.

4.1 O brincar como eixo do desenvolvimento e da inclusão

As três docentes reconhecem o brincar como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. Para elas, o brincar livre representa um momento em que a criança exerce sua autonomia e criatividade, escolhendo como, onde e com quem brincar. Já o brincar dirigido

envolve intencionalidade pedagógica e mediação do adulto, com objetivos de aprendizagem mais definidos.

Essa compreensão está em consonância com Smith (2006, p. 330), para quem o brincar é uma experiência cultural e social, aprendida nas interações com pessoas, objetos e ambientes. O autor destaca que o brincar livre constitui “um momento rico de possibilidades, que proporciona autonomia à criança para interagir com o grupo do qual faz parte”.

Nas falas das professoras, o brincar livre aparece também como um desafio dentro das instituições escolares, pois muitas vezes é visto como falta de controle ou ausência de ensino formal. A professora P₁ menciona que “o brincar livre é visto por alguns como ‘desleixo’ ou ‘abandono’”, o que leva o docente a limitar a espontaneidade das crianças. Essa visão demonstra o quanto ainda é necessário consolidar uma cultura pedagógica que reconheça o brincar como ato educativo legítimo.

Maluf (2007, p. 3) enfatiza que o papel do educador é o de mediador sensível, capaz de criar espaços, materiais e situações que enriqueçam o processo de aprendizagem por meio das brincadeiras. Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 86) indicam que as práticas pedagógicas devem ser “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas”, considerando a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva e social.

9

Assim, observa-se que o brincar, quando compreendido como linguagem da infância e ferramenta pedagógica, promove o desenvolvimento integral das crianças e fortalece o processo de inclusão, favorecendo a socialização, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento.

As imagens a seguir ilustram momentos observados durante o desenvolvimento da pesquisa, nos quais se evidenciam práticas de brincar livre e brincar dirigido em diferentes turmas. Esses registros visuais reforçam a articulação entre teoria e prática, demonstrando como o brincar, em suas múltiplas formas, contribui para a inclusão, o desenvolvimento e a socialização das crianças na creche. Para fins éticos e de proteção da identidade das crianças participantes, os rostos foram desfocados.

Figura 1 – Brincar dirigido no Maternal I



Fonte: Registro da pesquisa (2025)

Essa foto demonstra um momento de brincar dirigido no Maternal I, no qual a atividade foi proposta e mediada pela professora com objetivos pedagógicos definidos. Nesse tipo de situação, o educador organiza o espaço, os materiais e as interações, orientando as crianças para determinadas experiências de aprendizagem. Observa-se que o brincar dirigido possibilita a participação coletiva, estimulando a cooperação, o diálogo e a construção de conhecimentos de forma mediada. Conforme destaca Maluf (2007), o papel do professor é fundamental na organização de experiências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Assim, o brincar dirigido, quando planejado de maneira intencional, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, além de favorecer a inclusão ao garantir que todas as crianças participem das atividades propostas.

10

Figura 2 – Brincar livre no Berçário



Fonte: Registro da pesquisa (2025)

Observa-se um momento de brincar livre no berçário, no qual as crianças exploram os objetos e o espaço de maneira espontânea. Nesse tipo de brincadeira, a criança assume o protagonismo de suas ações, escolhendo como e com quem brincar, o que favorece a expressão da criatividade, da curiosidade e da imaginação. O brincar livre permite que as crianças experimentem diferentes formas de interação com o ambiente e com os colegas, construindo conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Segundo Smith (2006), o brincar livre constitui um momento rico de possibilidades, pois proporciona autonomia à criança para interagir com o grupo e explorar o mundo ao seu redor.

Figura 3 – Brincar dirigido no Berçário



Fonte: Registro da pesquisa (2025)

Essa imagem apresenta uma situação de brincar dirigido no berçário, evidenciando a mediação do educador na organização da atividade lúdica. Nesse contexto, o professor assume um papel ativo ao propor experiências que estimulam a exploração de materiais, movimentos e interações entre as crianças. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma intencional, considerando as necessidades e potencialidades das crianças.

Assim, o brincar dirigido no berçário possibilita que as crianças participem de experiências coletivas que favorecem o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da construção de vínculos afetivos. Além disso, a mediação docente contribui para garantir que todas as crianças tenham oportunidades de participação, fortalecendo práticas inclusivas desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, constata-se que, tanto no brincar livre quanto no dirigido, as crianças se envolvem em experiências que estimulam a imaginação, a cooperação e o respeito às diferenças. Conforme Smith (2006), o brincar constitui uma experiência cultural e social que permite à criança construir significados e interagir com o grupo do qual faz parte. Nessa perspectiva, as imagens evidenciam a importância da mediação docente sensível e intencional, como destacam Maluf (2007) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), para garantir que o brincar seja vivenciado de maneira inclusiva e significativa.

4.2 A afetividade como elemento essencial da inclusão

As docentes enfatizam, de modo unânime, a importância da afetividade e do acolhimento como condições fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. A professora P₃ afirma que “o acolhimento é essencial para estabelecer uma relação de segurança emocional”, enquanto P₁ destaca que as crianças “precisam se sentir seguras, amadas e queridas”.

Essa compreensão está em sintonia com as DCNEI (BRASIL, 2010), que reconhecem a afetividade e a sociabilidade como dimensões integradas do desenvolvimento infantil. Para Stainback e Stainback (1999, p. 32), a escola inclusiva “é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas”.

12

Maluf (2007) complementa ao afirmar que o professor deve participar ativamente das experiências lúdicas, criando um ambiente emocionalmente seguro, no qual a criança possa se expressar e aprender com confiança. Desse modo, a afetividade deixa de ser compreendida apenas como cuidado físico e passa a constituir-se como ato pedagógico intencional, sustentado pela escuta, pelo olhar atento e pelo respeito à singularidade de cada criança.

As três professoras associam a afetividade à construção de vínculos que fortalecem a autoestima e o sentimento de pertencimento, demonstrando que o afeto é elemento estruturante de uma prática pedagógica inclusiva e humanizadora.

4.3 As interações sociais como mediadoras da aprendizagem e da inclusão

As professoras também destacam a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem e convivência escolar. Para P₂, “no brincar livre as crianças estão socializando e fazendo trocas”, e é nesse contexto que surgem desafios e aprendizados relacionados à

convivência. Já P3 ressalta a boa relação e comunicação entre a equipe docente e as crianças, afirmando que “somos bem alinhadas e não temos nenhum problema de comunicação e interação”.

Essas observações reforçam a ideia de que as interações são mediadoras fundamentais da aprendizagem e do desenvolvimento, conforme apontam as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 86), ao afirmar que a criança “é sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) também reconhece as brincadeiras como momentos privilegiados de observação e ampliação das capacidades sociais e afetivas, permitindo às crianças negociar regras, cooperar e desenvolver empatia.

Smith (2006) reforça que, ao brincar, as crianças constroem significados e elaboram formas próprias de comunicação e expressão, o que torna o brincar um meio potente de socialização e inclusão. Assim, as falas das professoras revelam a presença de uma prática educativa que, embora ainda enfrente desafios estruturais e conceituais, busca promover relações de respeito, cooperação e convivência democrática.

4.4 Resultados Alcançados

A análise das entrevistas e das observações revelou que o brincar, tanto livre quanto dirigido, constitui um elemento central na Educação Infantil, funcionando como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo socialização, aprendizado, autonomia e respeito às diferenças. As professoras participantes reconhecem o brincar livre como um momento de expressão da autonomia e da criatividade infantil, enquanto o brincar dirigido é compreendido como uma estratégia pedagógica intencional, com objetivos de aprendizagem definidos. Contudo, o brincar livre ainda é apontado como um desafio em algumas instituições, por vezes associado, de forma equivocada, à falta de controle ou à ausência de intencionalidade pedagógica.

A afetividade e o acolhimento foram unanimemente destacados pelas docentes como condições fundamentais para o desenvolvimento infantil, essenciais para a construção de um ambiente seguro, que fortalece a autoestima, a confiança e o sentimento de pertencimento das crianças.

As interações sociais, por sua vez, foram identificadas como mediadoras importantes da aprendizagem e da convivência escolar, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de comunicação, cooperação e empatia, além de aprenderem a lidar com conflitos de maneira respeitosa e autônoma.

As práticas pedagógicas observadas e relatadas pelas docentes, como o planejamento de atividades diversificadas, o uso de instrumentos de observação, a participação em formações e a criação de ambientes acolhedores, evidenciam a articulação entre brincar, afetividade e interações sociais como estratégias relevantes para a construção de uma educação infantil inclusiva.

Dessa forma, os resultados da pesquisa confirmam as discussões presentes no referencial teórico, evidenciando que o brincar, aliado à mediação afetiva e às interações sociais, constitui um elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas e da articulação teórica, compreende-se que o brincar, a afetividade e as interações sociais são dimensões interdependentes e complementares da prática pedagógica na Educação Infantil. O brincar se configura como linguagem privilegiada da infância, um direito fundamental que transcende o mero lazer para se tornar um espaço de exploração, construção de significados e desenvolvimento integral. A afetividade, por sua vez, atua como a base das relações pedagógicas, criando um ambiente de segurança emocional, confiança e pertencimento, essencial para que cada criança se sinta valorizada em sua singularidade. As interações sociais, mediadas por essas duas esferas, constituem o caminho por meio do qual as crianças aprendem a conviver, a se comunicar, a cooperar e a resolver conflitos de maneira respeitosa e autônoma, promovendo, assim, a inclusão efetiva.

Autores como Smith (2006), Maluf (2007) e Stainback e Stainback (1999), assim como os documentos orientadores nacionais, destacam que uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva requer planejamento intencional, mediação afetiva e valorização da diversidade. A inclusão na creche, portanto, não se limita à matrícula, mas se concretiza na garantia de que os currículos e as práticas pedagógicas sejam flexíveis o suficiente para absorver as singularidades de cada estudante, promovendo um ambiente onde todos se sintam acolhidos, seguros e valorizados.

Nesse sentido, a creche deve consolidar-se como um espaço de acolhimento, escuta ativa e participação genuína, onde as diferenças são celebradas e as potencialidades de cada criança são reconhecidas e estimuladas. É imperativo que os educadores estejam continuamente engajados em formações e reflexões sobre práticas pedagógicas que integrem de forma intencional o brincar, a afetividade e as interações sociais, pois é por meio dessa tríade que se constrói uma educação infantil que verdadeiramente promove o desenvolvimento pleno e a inclusão de todas as crianças, com ou sem deficiência, permitindo que aprendam, brinquem e se desenvolvam em sua totalidade. A promoção de um ambiente escolar que celebre a diferença e incentive a interação espontânea entre todos os pares, indo além de adaptações físicas, é um pilar para a construção de uma cultura escolar inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

GONÇALVES, Maria de Fátima. **Ambientes inclusivos: práticas pedagógicas para atender a diversidade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022.

MALUF, Rosemary Lacerda. **Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe vivo viver fora d'água fria?** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, João Carlos; SILVA, Ana Paula. **A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular: desafios e estratégias**. São Paulo: Editora Moderna, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R.(org.). **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.