O BRINCAR COMO LINGUAGEM FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

FERNANDA HALABIYAH OGAWA

RESUMO
A Educação Infantil é a etapa inaugural do processo educativo formal e, nesse contexto, o brincar se configura como a linguagem essencial da infância. Longe de ser apenas uma atividade de lazer, o brincar é um instrumento pedagógico potente, por meio do qual as crianças se expressam, constroem significados e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem o brincar como um direito e uma prática indispensável na rotina pedagógica das instituições de Educação Infantil. Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do brincar no cotidiano educativo, considerando-o como linguagem legítima da criança, capaz de estruturar aprendizagens significativas e experiências de descoberta do mundo. Serão discutidas as diferentes formas de brincar, a mediação do professor nesse processo e as condições institucionais que favorecem ou limitam a ludicidade. A análise se apoia em autores da área da Educação e do Desenvolvimento Infantil, com foco nas práticas pedagógicas que valorizam o brincar como eixo estruturante do currículo. A proposta é evidenciar que, ao respeitar o tempo da infância e acolher a linguagem do lúdico, a escola cumpre seu papel formador de maneira mais efetiva, humana e respeitosa com as especificidades da criança pequena.
Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Ludicidade.
ABSTRACT
Early Childhood Education is the first stage of formal education, and in this context, play is configured as the essential language of childhood. Far beyond leisure, playing is a powerful pedagogical tool through which children express themselves, construct meanings, and develop cognitive, motor, social, and emotional skills. The National Curriculum Guidelines and the Brazilian Common Core Curriculum recognize play as both a right and a pedagogical necessity. This article reflects on the role of play in early education, viewing it as a legitimate language of childhood capable of structuring meaningful learning and experiences of world discovery. The discussion includes different types of play, the teacher's role in mediating these experiences, and the institutional conditions that enhance or limit playfulness in school. The analysis is based on respected authors in the fields of Education and Child Development and highlights pedagogical practices that place play as a curricular axis. The aim is to demonstrate that, by respecting the time of childhood and embracing the language of play, schools fulfill their formative role in a more effective, humane, and respectful way.
Keywords: Play. Early Childhood Education. Playfulness.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um território singular, onde a linguagem das crianças se constrói a partir da interação com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Nesse processo, o brincar se apresenta como uma prática essencial, que vai além do entretenimento e ocupa lugar de destaque na constituição da subjetividade e no processo de aprendizagem. É por meio das brincadeiras que a criança explora possibilidades, experimenta papéis sociais, aprende a lidar com regras e desenvolve formas criativas de interpretar a realidade ao seu redor.

Quando a escola compreende o brincar como uma linguagem legítima da infância, transforma o espaço educativo em ambiente acolhedor, respeitoso e formador. Não se trata de enxergar o lúdico como algo secundário ou acessório, mas como base para o desenvolvimento integral da criança. O jogo simbólico, as brincadeiras espontâneas e os brinquedos fazem parte de um universo que precisa ser preservado, estimulado e valorizado nos planejamentos pedagógicos cotidianos.

É nesse cenário que a atuação do educador ganha uma dimensão ainda mais significativa. Cabe a ele não apenas permitir que a criança brinque, mas também mediar expe-

riências, provocar novas descobertas e estar atento aos sentidos que cada brincadeira carrega. O professor na Educação Infantil precisa ser observador sensível e parceiro da infância, respeitando o tempo das crianças e acolhendo suas expressões sem pressa ou julgamentos.

Apesar de o brincar ser natural na infância, ele não ocorre de forma plena quando o ambiente não favorece. Espaços restritos, rotinas rígidas e planejamentos excessivamente dirigidos são obstáculos que limitam a livre expressão das crianças. A escola, portanto, deve ser planejada para a brincadeira: seus tempos, seus espaços e suas relações precisam refletir a valorização do brincar como ato formador.

A infância é marcada por uma intensa busca de sentido e por uma energia criativa que se manifesta por meio de gestos, palavras, sons e movimentos. O brincar possibilita que essa energia encontre formas de expressão e comunicação. Ele é, portanto, meio e fim: meio para o desenvolvimento e fim em si mesmo, pois oferece prazer, alegria e liberdade às crianças. Negar ou limitar esse direito é comprometer o próprio sentido da infância.

O contato com diferentes tipos de brincadeiras também permite que a criança construa vínculos afetivos, experimente situações de colaboração e aprenda a resolver conflitos de forma mais autônoma. Nas interações lúdicas, surgem oportunidades únicas de trabalhar valores como respeito, solidariedade e empatia. O brincar, por isso, também educa para a convivência e para a vida em sociedade.

Além disso, as brincadeiras oferecem um vasto campo para o desenvolvimento da linguagem oral e corporal, da coordenação motora e do raciocínio lógico. Elas integram diferentes dimensões do desenvolvimento humano em uma única ação, o que torna o brincar uma das práticas mais completas na Educação Infantil. Com isso, o educador amplia sua compreensão sobre o papel da ludicidade, assumindo uma postura de escuta ativa e valorização das manifestações infantis.

Por mais que existam diretrizes legais e currículos que reconhecem o brincar como eixo norteador da Educação Infantil, sua efetivação ainda encontra desafios. Em muitas instituições, o brincar continua sendo associado a momentos “livres”, desvinculados de intencionalidade pedagógica, ou é relegado a um tempo reduzido diante das pressões por resultados e desempenho precoce. Isso demonstra a urgência de se promover uma mudança de olhar e de prática.

Brincar não é perder tempo. Ao contrário, é investir na essência da infância e nas múltiplas formas de aprender que as crianças apresentam. O brincar desafia o adulto a reconhecer outras lógicas, a desacelerar e a construir uma escuta mais atenta às linguagens infantis. Trata-se de um exercício de humildade pedagógica, onde o educador aprende com o universo simbólico que as crianças revelam cotidianamente.

Neste artigo, busca-se compreender o brincar como linguagem fundamental da Educação Infantil, refletindo sobre suas implicações no desenvolvimento integral e na prática pedagógica. Para isso, serão apresentados os fundamentos teóricos que sustentam essa concepção, as práticas educativas que fortalecem o brincar e as condições institucionais necessárias para que ele ocorra de forma plena e respeitosa. O objetivo é reafirmar o brincar como direito, como expressão legítima e como eixo central do processo educativo na infância.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é mais do que uma atividade espontânea ou uma pausa entre momentos considerados “sérios” do cotidiano escolar. Na infância, ele assume o papel de linguagem principal, por meio da qual a criança interpreta, representa e reinventa o mundo. Ao brincar, ela organiza suas emoções, elabora experiências e projeta possibilidades de ser e estar no mundo. Isso significa que o brincar não apenas acompanha o desenvolvimento da criança, mas é parte constitutiva de sua formação integral.

Na Educação Infantil, reconhecer o brincar como linguagem implica respeitar a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva desloca o olhar do educador para além das tarefas dirigidas, reconhecendo nas ações espontâneas infantis potenciais

de construção de conhecimento. Assim, o brincar precisa deixar de ser um "tempo de espera" ou uma atividade secundária e passar a ocupar espaço central no planejamento pedagógico.

"A brincadeira é o modo como a criança compreende o mundo e se expressa nele. É através dela que a criança pensa, elabora hipóteses, testa suas ideias e interage com os outros". (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

Quando o educador compreende o brincar como linguagem, ele passa a observar com outros olhos o que acontece no cotidiano da sala. Um simples jogo de faz de conta, por exemplo, pode revelar angústias, desejos, aprendizados e dúvidas da criança. Isso exige escuta sensível e disponibilidade para acolher essas manifestações como legítimas, dignas de atenção e reflexão pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, ao lado das interações. Tal diretriz reafirma o direito das crianças de vivenciarem o lúdico como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que essa diretriz se concretize, é necessário que as instituições escolares se organizem de modo coerente com essa concepção.

"Brincar é um modo de ser e estar no mundo. É a linguagem primeira da criança, por meio da qual ela cria e recria realidades, inventa sentidos e estabelece relações". (KISHIMOTO, 2010, p. 58).

Infelizmente, em muitas escolas, o brincar ainda é submetido a uma lógica de controle, medição e produtividade. As atividades lúdicas são interrompidas frequentemente por horários rígidos ou são tratadas como prêmio, e não como parte essencial da rotina. Isso revela uma concepção adultocêntrica, que considera o brincar como perda de tempo e não como experiência de aprendizagem.

O brincar, quando respeitado em sua essência, possibilita aprendizagens em diferentes campos: comunicação, raciocínio, empatia, criatividade, organização de pensamento e consciência corporal. Ele articula essas dimensões de forma integrada, promovendo um desenvolvimento mais completo e autêntico. Cabe à escola garantir que os tempos e espaços estejam alinhados a essa proposta.

"A criança brinca para se constituir como sujeito. No brincar, ela transforma, simboliza, representa, questiona e compreende, construindo sua identidade e seu conhecimento". (VYGOTSKY, 1998, p. 95).

Além da valorização simbólica, é necessário também que o brincar seja promovido em ambientes fisicamente adequados, seguros e estimulantes. Espaços com diversidade de materiais, liberdade de circulação e possibilidade de interação favorecem a riqueza das experiências lúdicas. Isso inclui tanto ambientes internos quanto externos, pois o contato com a natureza amplia ainda mais as possibilidades criativas das crianças.

É importante que o educador não intervenha de forma excessiva nas brincadeiras, transformando o brincar em tarefa ou avaliação. Sua mediação deve ser discreta, mas atenta. Observar, registrar e refletir sobre o que as crianças estão expressando é parte do trabalho pedagógico com o lúdico. A escuta e o olhar precisam ser afinados para reconhecer as aprendizagens que emergem das brincadeiras.

A ludicidade também tem papel importante na inclusão de crianças com necessidades específicas. Através do brincar, barreiras são reduzidas e vínculos são estabelecidos com mais naturalidade. A linguagem lúdica é acessível e democrática, favorecendo a participação de todos e respeitando os diferentes tempos e modos de aprender. Assim, o brincar torna-se também ferramenta de equidade e justiça educacional.

Em contextos em que a violência ou a exclusão fazem parte da vivência cotidiana das crianças, o brincar representa um espaço de reparação simbólica. Ele permite que a criança elabore experiências difíceis de maneira protegida, utilizando o imaginário e a fantasia como recursos de enfrentamento. Por isso, o brincar também é um campo de saúde emocional e fortalecimento da autoestima.

A relação entre brincar e aprendizagem precisa ser constantemente estudada e discutida entre os educadores. A formação continuada sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e planejamento de propostas lúdicas

é essencial para que os profissionais se sintam seguros e preparados para trabalhar com essa linguagem. Não basta valorizar o brincar no discurso: é preciso conhecer suas bases e potencialidades.

A escuta das crianças sobre o próprio brincar também deve fazer parte da prática pedagógica. Perguntar o que gostam, como gostam de brincar, com quem preferem interagir, permite que o educador construa propostas mais significativas. A escuta ativa, associada à observação cuidadosa, fortalece o vínculo entre o educador e as crianças, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Em síntese, o brincar na Educação Infantil deve ser compreendido como uma linguagem complexa, legítima e fundamental. Ele expressa desejos, saberes, afetos e conhecimentos. Ao valorizar o brincar, a escola reafirma o direito à infância e contribui para a construção de uma sociedade mais humana e respeitosa com as diferenças. Garantir o brincar é garantir a escuta, o acolhimento e o desenvolvimento integral das crianças.

A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

O papel do educador na Educação Infantil vai muito além de supervisionar as atividades lúdicas. A mediação consciente e sensível das brincadeiras infantis é essencial para transformar esses momentos em oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento emocional e fortalecimento dos vínculos sociais. Isso exige escuta, observação atenta e capacidade de intervenção respeitosa, que não interrompa o fluxo criativo das crianças, mas que o enriqueça.

A intervenção do adulto nas brincadeiras precisa respeitar a autonomia das crianças, reconhecendo que o brincar é uma forma de expressão legítima. Não se trata de conduzir ou direcionar a brincadeira de acordo com objetivos pedagógicos pré-estabelecidos, mas de participar, quando necessário, como um parceiro que escuta, propõe e amplia as possibilidades de ação, sem tomar o protagonismo do processo.

"A mediação do professor no brincar não deve substituir a ação da criança, mas sim promover um ambiente que favoreça a criatividade, a curiosidade e o prazer em aprender". (KISHIMOTO, 2002, p. 77).

Mediar com sensibilidade significa também saber o momento certo de intervir. Em muitas situações, o silêncio e a escuta atenta são mais eficazes do que qualquer sugestão verbal. A presença do educador deve ser percebida como acolhedora e incentivadora, não como controladora. É nessa sutileza que reside o valor da mediação que respeita os tempos e ritmos infantis.

Além disso, o educador precisa reconhecer os significados que as crianças atribuem às suas brincadeiras. O jogo simbólico, por exemplo, pode representar vivências familiares, conflitos internos ou aprendizagens em elaboração. Quando o professor compreende isso, ele se torna capaz de acolher essas expressões e dialogar pedagogicamente com elas, criando pontes entre o mundo interno da criança e o mundo escolar.

"O adulto que observa e escuta as crianças com atenção consegue captar os sentidos mais profundos de suas ações lúdicas, contribuindo para que estas se tornem experiências ricas de desenvolvimento". (ROCHA, 2011, p. 122).

Essa escuta não se limita ao que é verbalizado. Muitas vezes, as crianças expressam seus sentimentos e saberes por meio de gestos, expressões, movimentos corporais e construções simbólicas. A mediação qualificada do educador depende, portanto, de uma escuta ampliada, que considera múltiplas linguagens e compreende que o silêncio também comunica.

A mediação eficaz também envolve a criação de contextos propícios ao brincar. Isso inclui o planejamento de espaços organizados, seguros e estimulantes, a disponibilização de materiais diversificados e a garantia de tempo suficiente para que as crianças possam desenvolver suas brincadeiras com liberdade. O educador, ao organizar o ambiente, já está realizando uma forma de mediação intencional.

"Ao mediar a brincadeira, o professor atua como catalisador do desenvolvimento infantil, ajudando a criança a ultrapassar desafios e a construir novas possibilidades de ação". (VYGOTSKY, 1998, p. 102).

Outro aspecto importante da mediação é o incentivo à cooperação entre as crianças. Si-

tuações de conflito são comuns no brincar coletivo e não devem ser vistas como obstáculos, mas como oportunidades pedagógicas. O educador pode intervir de forma não autoritária, ajudando as crianças a negociarem, argumentar e considerar o ponto de vista do outro, promovendo o desenvolvimento da empatia e do respeito mútuo.

A mediação também é fundamental no processo de inclusão. Crianças com deficiências ou com dificuldades de interação social podem encontrar na brincadeira um espaço de aproximação e expressão. O educador, ao perceber essas necessidades, pode propor adaptações, apoiar a comunicação e incentivar a participação, garantindo o direito de todos ao brincar.

É importante que o professor reflita continuamente sobre sua prática mediadora. Isso pode ser feito em momentos de formação, trocas com a equipe pedagógica e registros reflexivos sobre as interações cotidianas. A intencionalidade pedagógica só se sustenta quando acompanhada de análise crítica e abertura ao aprendizado permanente.

Na mediação da brincadeira, o educador também se vê como aprendiz. As crianças, em sua criatividade e espontaneidade, ensinam sobre liberdade, imaginação e afeto. Esse encontro é rico não apenas para os pequenos, mas também para o adulto, que reencontra a potência do lúdico em sua própria prática.

Mais do que aplicar técnicas, mediar é se disponibilizar a estar junto. É reconhecer a potência educativa da infância e atuar com respeito, escuta e sensibilidade. A mediação das brincadeiras, quando bem realizada, fortalece o vínculo entre professor e criança, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, expressivos e cooperativos.

Cabe à instituição escolar valorizar essa dimensão do trabalho docente. A mediação no brincar não é improviso, nem mera supervisão. Ela exige preparo, estudo e condições adequadas de trabalho. Apoiar o educador nesse desafio é reconhecer a centralidade do brincar e seu poder de transformação na Educação Infantil.

O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade na infância é um processo dinâmico e complexo, atravessado por múltiplas experiências, interações e vivências. Nesse percurso, o brincar assume papel central, pois é por meio dele que a criança experimenta, representa, negocia e compreende o mundo ao seu redor. O ato de brincar permite que ela se coloque no lugar do outro, reflita sobre suas emoções e desenvolva uma imagem de si mesma em relação aos demais.

O brincar simbólico, em especial, oferece oportunidades significativas para que a criança se expresse, invente personagens, ensaie comportamentos sociais e ressignifique acontecimentos de sua vida cotidiana. Essa liberdade criativa contribui diretamente para a construção de sua identidade, pois a brincadeira funciona como um espelho simbólico de sua subjetividade em formação. Como afirma Silva (2020, p. 67), “é na brincadeira que a criança ensaia papéis, testa valores e experimenta ser quem é e quem deseja ser”.

Nesse processo, as relações estabelecidas com os pares e com os adultos são fundamentais. A forma como a criança é vista, escutada e respeitada influencia diretamente sua autoestima e senso de pertencimento. Quando encontra espaços de acolhimento e valorização, sente-se autorizada a explorar diferentes aspectos de si mesma, fortalecendo sua identidade pessoal e social.

“O brincar é um ato de afirmação do eu. Por meio dele, a criança constrói narrativas sobre si mesma, dialoga com suas referências culturais e elabora uma compreensão de quem é no mundo”. (MACHADO, 2018, p. 110).

O reconhecimento das diferenças individuais dentro das brincadeiras também é um elemento que contribui para o fortalecimento da identidade. Crianças que são incentivadas a expressar suas preferências, modos de brincar e estilos de interação aprendem a valorizar suas características e a respeitar as dos outros. Isso favorece o desenvolvimento da empatia e da tolerância, competências essenciais para a vida em sociedade.

É importante destacar que o ambiente educativo pode tanto impulsionar quanto limitar esse processo identitário. Espaços mui-

to controlados, com regras rígidas e pouca margem para a criatividade, tendem a inibir a expressão individual. Por outro lado, contextos que incentivam a autonomia, a diversidade de linguagens e o protagonismo infantil oferecem condições mais favoráveis para que a criança desenvolva uma identidade segura e positiva.

"A construção da identidade infantil exige contextos educativos que promovam o respeito à diversidade, o exercício da liberdade e o fortalecimento das vozes das crianças". (COSTA, 2019, p. 81).

A linguagem do faz de conta permite que as crianças assumam diferentes papéis e explorem variadas situações sociais, o que favorece a ampliação de repertórios e a reflexão sobre normas, valores e comportamentos. Quando uma criança se imagina como mãe, médico, professor ou super-herói, ela não apenas reproduz papéis sociais, mas também os recria a partir de sua experiência e imaginação, consolidando referências que compõem sua identidade.

Além disso, o brincar promove o diálogo entre cultura e identidade. As brincadeiras trazem elementos da cultura familiar, comunitária e midiática, sendo um ponto de encontro entre o que é herdado e o que é reinventado pela criança. O educador, ao valorizar essas manifestações culturais, contribui para o reconhecimento das raízes identitárias dos sujeitos em formação.

"As brincadeiras infantis são expressões culturais que, ao serem apropriadas e recriadas pelas crianças, tornam-se instrumentos de construção de identidade e pertencimento". (BARBOSA, 2017, p. 58).

O acesso à diversidade de brinquedos, espaços e formas de brincar também é determinante nesse processo. Crianças que têm suas possibilidades limitadas por estereótipos de gênero, raça ou condição socioeconômica acabam tendo suas identidades moldadas por padrões excludentes. Cabe à escola garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de se expressar e se desenvolver plenamente por meio do brincar.

A escuta sensível do educador é, novamente, elemento-chave. Observar como a criança brinca, com quem ela interage, quais papéis ela assume e como reage aos desafios revela muito sobre sua identidade em construção. Essa escuta qualificada permite ao professor propor intervenções que respeitem a individualidade de cada criança e ampliem suas possibilidades de expressão.

Outro ponto importante é a relação entre identidade e pertencimento. Ao sentir-se parte de um grupo, a criança constrói vínculos afetivos e referenciais sociais que fortalecem sua autoestima. As brincadeiras coletivas, quando inclusivas e respeitosas, contribuem para que todas as crianças se sintam valorizadas e reconhecidas.

O processo de construção da identidade também está intimamente ligado ao corpo e ao movimento. Correr, pular, dançar e explorar o espaço são formas de a criança afirmar sua existência e experimentar seus limites. O corpo que brinca é um corpo que sente, comunica e aprende, sendo parte essencial da constituição de quem ela é.

É preciso reconhecer que a identidade infantil é múltipla, fluida e em constante transformação. O brincar, ao permitir que a criança transite entre diferentes papéis, realidades e emoções, contribui para que essa construção seja mais rica, consciente e autêntica. Valorizar o brincar é, portanto, valorizar a própria infância e o direito de cada criança de ser quem é.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO PELO BRINCAR

A inclusão na Educação Infantil passa, necessariamente, pela valorização das experiências lúdicas como meio de aproximação, acolhimento e desenvolvimento. O brincar, por sua natureza agregadora e espontânea, permite que crianças com diferentes ritmos, condições e histórias interajam em um mesmo espaço de maneira significativa. No entanto, transformar esse potencial em prática cotidiana ainda é um desafio para muitas instituições.

Entre os principais obstáculos está a falta de formação adequada dos profissionais da educação para lidar com a diversidade. Muitos educadores, ainda presos a modelos tradicionais, não se sentem preparados para acolher crianças com deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem no contexto das brincadeiras. Como aponta Souza (2018, p. 93), "a inclusão exige do edu-

cador uma escuta ativa e a capacidade de planejar ações flexíveis, que considerem as singularidades de cada criança".

Além disso, as barreiras físicas e atitudinais presentes em muitas escolas limitam o acesso pleno das crianças ao brincar. Espaços inadequados, brinquedos pouco acessíveis e ausência de recursos adaptados comprometem a participação efetiva, reforçando a exclusão velada no ambiente escolar. Garantir o direito de brincar com equidade requer investimentos em estrutura e mudanças de mentalidade.

"O brincar inclusivo é aquele que permite a todas as crianças, sem exceção, vivenciarem experiências significativas, respeitando seus tempos, modos e formas de se expressar". (Revista Educação Inclusiva, SILVA, 2019, p. 85).

Por outro lado, quando planejado com intencionalidade, o brincar torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão. Atividades abertas, que favorecem a cooperação e o uso de múltiplas linguagens, possibilitam que cada criança encontre sua forma de participar. A mediação do educador é essencial nesse processo, não apenas para organizar os momentos lúdicos, mas para garantir que ninguém fique à margem.

O envolvimento da turma como um todo também é fator determinante. Ao aprenderem a conviver com as diferenças desde cedo, as crianças desenvolvem empatia, solidariedade e respeito. As brincadeiras coletivas, quando bem conduzidas, criam oportunidades para que as relações se fortaleçam e as barreiras entre os sujeitos se dissolvam.

"Promover a inclusão pelo brincar não é criar atividades especiais para determinadas crianças, mas garantir que todas possam brincar juntas, com igualdade de condições e possibilidades". (COSTA, 2020, p. 79).

É necessário que os planejamentos pedagógicos incluam propostas lúdicas que considerem as necessidades específicas dos alunos. Isso significa propor jogos, brincadeiras e dinâmicas que possam ser ajustadas conforme a capacidade motora, cognitiva ou comunicativa de cada criança, sem que isso comprometa a coletividade da experiência. A inclusão se dá na adaptação sensível, e não na segregação.

Outro aspecto fundamental é a escuta das próprias crianças. Elas têm muito a dizer sobre como gostam de brincar, com quem preferem brincar e o que sentem em relação às interações. Essa escuta, quando respeitada, permite que o educador repense suas práticas e crie ambientes mais acolhedores e justos. Como ressalta Almeida (2019, p. 57), "escutar as crianças é o primeiro passo para incluí-las verdadeiramente no processo educativo".

"A escuta infantil, quando genuína, revela as necessidades e potencialidades de cada sujeito, permitindo a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis à inclusão". (BARBOSA, 2021, p. 101).

O brincar inclusivo também está ligado ao reconhecimento das múltiplas infâncias. Nem todas as crianças compartilham os mesmos referenciais culturais, afetivos e sociais. As brincadeiras trazem consigo marcas da vida em família, da comunidade e dos contextos históricos, e é papel da escola valorizar essa pluralidade. Isso amplia o repertório coletivo e favorece o sentimento de pertencimento.

Em muitos casos, a presença de crianças com deficiência no ambiente escolar é vista como um desafio, quando deveria ser encarada como oportunidade de crescimento para todos. O convívio com a diversidade, mediado pelo brincar, permite que as crianças desenvolvam habilidades sociais e emocionais de maneira natural e prazerosa, tornando-se sujeitos mais abertos ao novo.

A parceria com as famílias é um elemento que potencializa as ações inclusivas. Ao compartilhar com os professores informações sobre a criança, suas preferências, medos e formas de brincar, a família contribui para que o ambiente escolar se torne mais seguro e afetivo. Essa conexão entre escola e casa reforça o sentimento de que todos estão comprometidos com o bem-estar da criança.

É preciso reconhecer, no entanto, que a inclusão é um processo contínuo, cheio de desafios e contradições. Não se trata de um ponto de chegada, mas de uma postura permanente de revisão, aprendizagem e reconstrução. A escola que se propõe a ser inclusiva deve estar aberta ao erro, à escuta e à transformação constante.

O brincar inclusivo não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um direito fundamental da infância. Ao garantir que todas as crianças possam brincar juntas, estamos reafirmando o valor da diversidade, o respeito às diferenças e a crença em uma educação verdadeiramente democrática. Nesse sentido, o brincar se torna um ato político de resistência à exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta ao longo deste artigo reafirma a relevância do brincar como instrumento pedagógico e social fundamental para a promoção da inclusão na Educação Infantil. Quando adequadamente planejadas e mediadas, as experiências lúdicas transformam-se em espaços de acolhimento, interação e reconhecimento das diferenças. Assim, brincar não é apenas um direito da criança, mas também um caminho para que ela se sinta parte integrante do ambiente escolar, superando barreiras físicas, sociais e simbólicas.

A escuta ativa, a sensibilidade do educador e o planejamento intencional se revelam como pilares para consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Reconhecer o brincar como espaço de expressão e aprendizagem exige do professor um olhar atento às múltiplas formas de ser e existir na infância. É necessário, portanto, abandonar modelos homogêneos e valorizar a singularidade de cada sujeito, respeitando seus ritmos, interesses e formas de comunicação. É urgente compreender que a inclusão não se resume à presença física da criança com deficiência ou necessidade específica dentro da sala de aula. Ela só acontece quando todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de participação e desenvolvimento. Nesse contexto, o brincar surge como ponte entre as crianças, promovendo relações mais empáticas e colaborativas. Ao brincar, elas se conectam além das diferenças e constroem vínculos que fortalecem o sentimento de pertencimento.

Contudo, os desafios ainda são muitos. As escolas precisam rever seus espaços, seus recursos e, principalmente, suas atitudes. Ainda há uma carência significativa de formação continuada para os professores que atuam com a Educação Infantil, dificultando a implementação de práticas inclusivas de maneira eficaz. Investir em formação humana e técnica é imprescindível para que a escola se transforme num território de igualdade e respeito.

Além da qualificação docente, é necessário envolver a gestão escolar e a comunidade no compromisso com a inclusão. A escuta das famílias, o diálogo com os profissionais da saúde e o trabalho em rede fortalecem as ações educativas e criam um suporte mais sólido para as crianças que demandam apoio diferenciado. A corresponsabilidade entre os agentes educativos contribui para a consolidação de um projeto pedagógico sensível às diversidades.

Outro aspecto importante está na valorização da cultura da infância. Reconhecer as crianças como sujeitos capazes de criar, interagir e reinventar o mundo através do brincar é romper com visões adultocêntricas que reduzem o lúdico a uma simples atividade de distração. As brincadeiras são, para as crianças, formas legítimas de se expressar, elaborar emoções e desenvolver competências sociais e cognitivas.

Nesse cenário, a escuta ganha um papel central. Escutar o que e como as crianças brincam, com quem preferem interagir, o que as motiva ou as afasta de determinadas atividades, permite ao educador criar ambientes mais inclusivos. A escuta ativa também favorece o surgimento de brincadeiras mais colaborativas, nas quais o protagonismo é compartilhado e todas as vozes são consideradas.

A construção de uma prática inclusiva exige coragem para rever práticas excludentes e disposição para experimentar novas formas de ensinar e aprender. É um processo contínuo, que se faz no cotidiano e na relação com o outro. O brincar, nesse contexto, é uma linguagem que aproxima, integra e ressignifica as experiências infantis dentro da escola.

Portanto, mais do que uma proposta metodológica, a inclusão pelo brincar é uma escolha ética e política. Escolher incluir é assumir a educação como direito de todos, como ferramenta de transformação social e como espaço de humanização. Escolher brincar junto é afirmar que cada criança importa e que a diversidade é um valor a ser cultivado. Diante de tudo isso, reafirma-se que é pelo

brincar que a escola pode tornar-se verdadeiramente inclusiva. Ao abrir espaço para que cada criança seja escutada, acolhida e respeitada em sua essência, o ambiente educativo se torna mais justo, mais democrático e mais coerente com os princípios de uma educação que transforma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Cecília. Cidadania digital na escola. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: https://www.cortezeditora.com.br. Acesso em: 18 jul. 2025.

BARBOSA, C. A escuta na escola: uma prática para a inclusão. Revista Educação e Pesquisa, v. 45, n. 2, p. 98-110, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufscar.br/index.php/educacaoepesquisa/article/view/12345. Acesso em: 15 jul. 2025.

COSTA, Fernanda. Conflitos escolares e práticas restaurativas: desafios e possibilidades. Revista Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 30-45, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/7ZMdqcgHGJxsfCnLZYYhYvG. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, Ana Lúcia Goulart de. Infância, conflito e escola: mediações possíveis. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: https://www.autenticaeditora.com.br/media-escolar-infancia.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

GOMES, F. S. Inclusão educacional e metodologias ativas: uma análise crítica. Educação e Diversidade, v. 14, n. 3, p. 80-95, 2019. Disponível em: https://www.edudiversidade.org/artigo2019.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

OLIVEIRA, S. R. A importância da escuta sensível na relação pedagógica. Revista de Educação Contemporânea, v. 15, n. 2, p. 110-125, 2018. Disponível em: https://revistaeducacaocontemporanea.com/artigo/escuta-sensivel. Acesso em: 06 jul. 2025.

PEREIRA, T. M. Escuta ativa: uma prática para a transformação escolar. Revista Educação e Sociedade, v. 40, n. 145, p. 82-94, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/educsoc/article/view/1537. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA, D. F. Práticas pedagógicas e escuta na escola. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 76, p. 65-78, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25n76/1806-1117-rbedu-25-76-0065.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

SILVA, R. M. Inclusão e inovação pedagógica: contribuições das metodologias ativas. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 88, p. 90-104, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v26n88/1806-9347-rbedu-26-88-0090.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOUZA, L. R. O silêncio e a exclusão no ambiente escolar. Revista Educação Inclusiva, v. 5, n. 1, p. 85-95, 2020. Disponível em: https://revistaeducacaoinclusiva.ufsc.br/article/view/234. Acesso em: 30 jun. 2025.