

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MAYARA DA SILVA FERREIRA
VANESSA SILVA DOS SANTOS**

**A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O OLHAR DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

**Maceió
2025**

MAYARA DA SILVA FERREIRA
VANESSA SILVA DOS SANTOS

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O OLHAR DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO

Artigo Científico apresentado ao
Colegiado do Curso de Pedagogia do
Centro de Educação da Universidade
Federal de Alagoas como requisito parcial
para obtenção da nota final do Trabalho
de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Suzana
Marcolino

Maceió
2025

MAYARA DA SILVA FERREIRA
VANESSA SILVA DOS SANTOS

**A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O OLHAR DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 27/11/2025.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)
Presidente

Profa. Dra. Renata da Costa Maynart (CEDU/UFAL)

Profa. Dra. Elza Maria da Silva (CEDU/UFAL)

Maceió - AL
2025

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma longa jornada de vida, conduzida por Aquele que é digno de toda honra, glória, força e poder: Deus. A Ele dedico meu maior agradecimento, pois tornou possível a realização de um dos meus maiores sonhos. Em todos os momentos, encontrei força e esperança em Sua Palavra, especialmente na promessa de Jeremias 29:11, que me fez compreender que Seus planos são perfeitos e sempre maiores do que os meus.

Agradeço, de maneira especial, à minha mãe, Jaqueline, por ser exemplo de dedicação, coragem e perseverança. Sua força me inspirou a seguir em frente, conciliando os desafios da maternidade com a busca pelos meus sonhos, sem jamais desistir deles.

Ao meu esposo, Douglas, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo incentivo constante e por caminhar ao meu lado durante toda essa trajetória. Sua parceria foi essencial para que esta conquista se tornasse realidade.

Por fim, agradeço ao meu filho, Otávio, que esteve comigo durante o final da caminhada, ainda em meu ventre. Sua chegada transformou meu olhar sobre a infância e atribuiu um significado ainda mais profundo aos estudos desenvolvidos nesta pesquisa. Foi por meio dele que compreendi, de maneira mais sensível, a importância do brincar e do respeito à essência da criança. Sua existência despertou em mim uma postura ainda mais humana, acolhedora e comprometida com a docência. A ele dedico o que há de melhor em mim, pois foi sua chegada que ressignificou minha vida e fortaleceu meu propósito como pedagoga.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, meu sincero agradecimento.

Mayara da Silva Ferreira

A conclusão deste trabalho representa muito mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica. Representa a realização de um sonho, o resultado de muitos esforços e, principalmente, de uma caminhada que não fiz sozinha.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado durante toda essa trajetória, por ter renovado minhas forças nos momentos difíceis e por ter me permitido chegar até aqui. Em cada desafio, encontrei motivos para continuar, e sou grata por nunca ter me faltado força para seguir.

À minha mãe, agradeço pela presença e por estar ao meu lado durante essa caminhada. À minha família, agradeço por fazer parte da minha história e por compartilhar comigo tantos momentos ao longo desses anos.

Ao meu irmão, agradeço pelo apoio, pela parceria e pelo incentivo. Sua presença e suas palavras de incentivo fizeram diferença em momentos em que eu precisava acreditar um pouco mais em mim mesma.

À minha orientadora, professora Suzana Marcolino, deixo minha gratidão não apenas pela orientação deste trabalho, mas, principalmente, pela empatia, compreensão e humanidade que demonstrou comigo em um momento difícil da minha trajetória. Seu acolhimento foi muito importante para que eu pudesse continuar e chegar até aqui. Levarei comigo não apenas os ensinamentos acadêmicos, mas também a forma humana com que fui tratada.

À Universidade Federal de Alagoas e a todos os professores que fizeram parte da minha formação, agradeço por cada conhecimento compartilhado, cada ensinamento e cada experiência que contribuíram para a profissional que estou me tornando. A graduação me proporcionou muito mais do que conhecimento: proporcionou encontros, descobertas, desafios e aprendizados que levarei comigo para além da universidade.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada, o meu sincero agradecimento. Este TCC carrega um pouco de cada pessoa que esteve comigo ao longo desse caminho.

Obrigada por fazerem parte da realização deste sonho.

Vanessa Silva dos Santos

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE O OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Mayara da Silva Ferreira¹
Vanessa Silva dos Santos²
Suzana Marcolino³

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções da coordenação pedagógica acerca do brincar na Educação Infantil, bem como compreender como essas concepções orientam as práticas docentes e contribuem para a efetivação do direito das crianças ao brincar. A pesquisa fundamenta-se em autores como Brougère (1998), Fernandes (2004) e Haddad (2013), que defendem o brincar como uma linguagem própria da infância e como prática cultural e social essencial ao desenvolvimento humano. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, realizada com uma coordenadora pedagógica atuante em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Maceió-AL. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, cujas respostas foram analisadas a partir de categorias temáticas construídas a posteriori. Os resultados evidenciaram que a coordenadora compreende o brincar como elemento constitutivo da infância e reconhece sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Observou-se também a valorização do papel do professor como mediador intencional, que organiza espaços e materiais de forma a favorecer experiências lúdicas e significativas. Contudo, foram apontados desafios relacionados à formação docente, à descontinuidade das políticas públicas e à fragilidade da identidade da Educação Infantil. Conclui-se que a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na consolidação de práticas que garantam o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, sendo necessário investir em formação continuada e em políticas que sustentem a qualidade do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: educação infantil; coordenação pedagógica; brincar; intencionalidade pedagógica; formação docente.

ABSTRACT: This study aims to analyze the conceptions of pedagogical coordination regarding play in Early Childhood Education, as well as to understand how these conceptions guide teaching practices and contribute to ensuring children's right to play. The research is based on authors such as Brougère (1998), Fernandes (2004), and Haddad (2013), who understand play as a language of childhood and as a cultural and social practice essential to human development. Methodologically, this is a qualitative and descriptive study conducted with a pedagogical coordinator working at a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Maceió, Alagoas. Data were collected through a semi-structured interview, and the responses were analyzed based on thematic categories developed a posteriori. The results showed that the coordinator understands play as a constitutive element of childhood and recognizes its importance for children's cognitive, social, and cultural development. The study also identified an appreciation of the teacher's role as an intentional mediator who organizes spaces and materials in ways that foster meaningful and playful experiences. However, challenges related to teacher education, the discontinuity of public policies, and the fragility of the identity of Early Childhood Education were also identified. It is concluded that pedagogical coordination plays a fundamental role in consolidating practices that ensure play as a structuring axis of Early Childhood Education, highlighting the need for investment in continuing teacher education and in policies that support the quality of pedagogical work.

Keywords: early childhood education; pedagogical coordination; play; pedagogical intentionality; teacher education.

¹ Graduanda em Pedagogia / UFAL.

² Graduanda em Pedagogia / UFAL.

³ Professora Dra. do Curso de Pedagogia/UFAL e orientadora deste TCC.

1 INTRODUÇÃO

O brincar é reconhecido como uma linguagem própria da infância; no cotidiano, porém, é influenciado pelas concepções dos profissionais que coordenam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Embora documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabeleçam o brincar como um dos eixos da prática pedagógica, persistem dificuldades para interpretar o que isso significa na prática, e decisões da coordenação pedagógica podem reforçar abordagens utilitaristas, relegando o lúdico a momentos de recreação ou utilizando-o como ferramenta didática.

Ainda são escassas as investigações sobre como coordenadores(as) pedagógicos(as) interpretam e influenciam as práticas de brincar nas instituições de Educação Infantil.

Assim, este trabalho teve como objetivo analisar as concepções da coordenação pedagógica acerca do brincar na pré-escola. A questão que orientou a investigação foi: como a coordenação pedagógica concebe o brincar e de que modo essas concepções orientam as práticas docentes na pré-escola?

Compreender essas concepções pode subsidiar processos de formação continuada que fortaleçam o direito das crianças de brincar, alinhando o trabalho da coordenação às políticas nacionais de Educação Infantil.

No plano teórico, o estudo dialoga com Brougère (1998), para quem a brincadeira não se reduz a uma atividade recreativa: constitui um espaço de criatividade, autonomia e produção de sentidos. Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, relaciona-se criativamente com a realidade e ressignifica elementos da cultura. Nessa perspectiva, a brincadeira é uma prática cultural e social que favorece aprendizagens, emoções e formas de inserção no mundo.

O estudo dialoga também com Fernandes (2004), para quem a criança participa ativamente da produção e da reprodução da cultura. Por meio do brincar, apropria-se de elementos do universo adulto, adapta-os e os ressignifica, construindo simbolicamente sentidos, funções sociais e valores.

Para Fernandes (2004), a criança não apenas reproduz as ações do universo adulto, mas as ressignifica e constrói novos sentidos durante o brincar. A brincadeira constitui, assim, um espaço de relação dialética com a cultura: nela, as crianças

vivenciam regras sociais, negociam significados e produzem novas perspectivas. A coletividade torna-se decisiva nesse processo, pois é na interação com os pares que elas se apropriam, constroem e ressignificam a cultura.

Esta pesquisa consistiu em um estudo qualitativo, voltado à compreensão das percepções e práticas que compuseram o contexto educacional investigado. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com uma coordenadora pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil de Maceió (CMEI), buscando compreender suas experiências e concepções sobre o brincar e seu papel na Educação Infantil. As informações foram analisadas a partir de categorias construídas a posteriori, em consonância com os princípios da pesquisa qualitativa.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções: o referencial teórico, que apresenta os conceitos que fundamentam o estudo; os procedimentos metodológicos; a análise dos resultados, orientada pelo diálogo com o referencial; e as considerações finais, que sintetizam os achados e indicam possíveis desdobramentos da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: A BRINCADEIRA TECIDA PELA CULTURA: A VISÃO DE GILLES BROUGÈRE

No livro *Jogo e Educação*, Gilles Brougère (1998) trará uma reflexão importante sobre a relevância da brincadeira para a infância e seu acolhimento pela Educação Infantil.

O autor destaca que a brincadeira não poderá ser compreendida apenas como um passatempo ou atividade recreativa, mas como algo essencial para o ser humano, uma prática cultural. Para Brougère (1998), a brincadeira constituir-se-á como atividade que não será motivada apenas pelo prazer, que produzirá significados e aprendizagens sobre regras sociais, sendo uma forma legítima de a criança compreender o mundo.

Uma das contribuições mais centrais do autor será a maneira como ele apresentará a definição das características que darão significado à brincadeira. Segundo ele, a brincadeira possui cinco características fundamentais: a metacognição, a decisão voluntária, as regras, a frivolidade e a incerteza (Brougère, 1998).

Para o autor, a brincadeira será uma atividade de segundo grau, pois ocorrerá no que ele determinará como o “faz de conta”, o que evidenciará a capacidade da brincadeira de transformar a realidade em algo simbólico e imaginário. Brougère relatará que toda brincadeira terá início naquilo que se poderá considerar como real, mas que, por meio da criatividade e da imaginação, essa realidade irá ganhando novos sentidos. Segundo o autor, a brincadeira será construída em uma dimensão em que aquilo que é real será ressignificado pela imaginação e pela criatividade da criança. Os papéis sociais serão experimentados pelas crianças por meio do jogo, que lhes permitirá desenvolver um espaço para a construção da criatividade e o desenvolvimento da imaginação.

Brougère sinaliza outro ponto muito importante: a brincadeira precisará ser algo voluntário, pois ela só virá a existir pela vontade dos indivíduos de participarem dela. Segundo Brougère (1998), a base fundamental da brincadeira será a vontade da criança em participar; quando essa vontade terminar naturalmente, a brincadeira acabará. Dessa maneira, o autor expõe que a brincadeira não poderá ser imposta à criança, nem transformada em uma obrigação, pois existirá a necessidade de que aconteça espontaneamente para que se chegue à sua plenitude. Outro ponto muito importante, levantado pelo autor, será o papel da regra. Segundo o autor, a regra fará parte do jogo, podendo ser inerente a ele ou construída pelos participantes; nessa segunda opção, a regra não terá limites estabelecidos previamente, pois esses limites serão construídos pelos participantes e estabelecidos com base em acordos que exploram a imaginação e a criatividade infantil. Brougère explicará que, com a ausência de regras, a brincadeira perderá sua estrutura e sentido, tornando-se uma atividade desorientada, sendo necessária a presença de regras para que a estrutura do jogo se torne segura e significativa, proporcionando uma ação lúdica; no entanto, para o autor, essas regras poderão ser negociadas e flexíveis, o que levará a brincadeira a uma dimensão de desenvolvimento social na criança.

A frivolidade será outra característica. Brougère (1998) entenderá que o jogo, por ser uma atividade que não produzirá nenhum tipo de dano à realidade, estará isento das consequências da realidade cotidiana dos jogadores, o que o transformará em um espaço seguro e experimental. Brougère afirma que a frivolidade permitirá que a criança erre, ressignifique, construa e reconstrua suas ações sem medo de punição (Brougère, 1998). Essa leveza que o jogo transmitirá permitirá que a criança explore sua imaginação e criatividade sem medo de retaliações.

A incerteza será o quinto critério citado pelo autor. Brougère (1998) defenderá a concepção de que o brincar não poderá ser comandado ou pré-estabelecido; a brincadeira não será uma atividade com um final já construído, mas uma atividade cuja direção será desconhecida e construída no ato de brincar. Será no ato de brincar que a brincadeira será construída pelas crianças, por meio de suas interpretações e representações autônomas; as ações, atitudes, falas e representações de papéis deverão ser um movimento livre e espontâneo realizado pelas crianças. Para Brougère, serão a invenção e a construção de novas experiências comportamentais que contarão durante o brincar, sendo o meio em que essa construção ocorrerá a parte significativa da brincadeira; logo, a incerteza garantirá essa característica imaginativa e criativa ao brincar, sendo um critério importante para a sua existência.

Brougère ressalta o paradoxo entre a brincadeira e a aprendizagem. O autor defenderá que a brincadeira não poderá ser totalmente controlada pelo educador, pois deverá manter sua natureza espontânea e criativa. O autor defende a importância do jogo para o desenvolvimento da criança e que esse desenvolvimento não seria alcançado em modelos pedagógicos mais tradicionais. Portanto, para Brougère, o jogo permitirá que a criança explore sua criatividade e capacidade social de interagir e ressignificar a cultura por meio da espontaneidade que existirá nessa ação.

Segundo Brougère (1998), será por meio da brincadeira que a criança construirá autonomia e identidade por meio da criatividade, explorando o mundo e expressando suas ideias, aprendendo a explorar os papéis sociais, a discutir e negociar regras e limites e a lidar com outras pessoas em contextos de cooperação e competitividade. Sendo, desta forma, um laboratório que inserirá a criança no mundo.

Por fim, Brougère (1998) reafirma a ideia de que a brincadeira será uma atividade cultural e social, na qual a criança ressignifica, recria e interpreta o mundo no qual estará inserida; ao brincar, a criança vivenciará emoções, construirá conhecimentos e se inserirá experimentando a vida social. O autor, então, fará um convite para que compreendamos que a brincadeira não será apenas uma atividade de recreação, mas que permitirá que a criança seja inserida de maneira espontânea em seus meios sociais, discutindo, explorando e ressignificando os papéis sociais, mesclando isso às regras e aos limites que serão delimitados em conjunto, de forma colaborativa, proporcionando um desenvolvimento social e cultural.

Outro autor que nos ajudará a compreender a importância da brincadeira será Fernandes (2004). Por meio de sua pesquisa, na qual o autor observará crianças

brincando nas ruas de um bairro operário de São Paulo na década de 1940, Florestan Fernandes concluirá que as crianças possuirão um papel ativo na produção e reprodução da cultura, apropriando-se e reconstruindo-a por meio do brincar. Os elementos culturais que forem trazidos, muitas vezes, pelos adultos para o universo infantil não serão apropriados de maneira mecânica, mas serão ressignificados e adaptados ao universo infantil e aos interesses das crianças, por meio da brincadeira. Esse processo implicará a internalização de funções sociais e de valores gerais, que se expressam simbolicamente nas interações.

Com a representação dos papéis sociais nas brincadeiras, a criança não apenas copiará, mas também ressignificará normas e funções em contextos simbólicos próprios. Dessa forma, perceberemos, com Fernandes (2004), que a aprendizagem cultural será um fenômeno dialético que, ao mesmo tempo que preservará a cultura dentro de uma perspectiva de conteúdos tradicionais, possuirá a capacidade de ressignificá-los para que possam fazer parte de novos universos de sentidos.

Fernandes (2004) enfatiza que a coletividade infantil será muito importante para a apropriação da cultura no universo infantil, uma vez que a socialização das crianças ocorrerá por meio das interações com seus pares. Nos grupos informais, as crianças criarão regras e delimitarão limites às brincadeiras coletivamente. A forma como a socialização ocorrerá na infância, nessa perspectiva, configurar-se-á como um campo de experimentação prática de cooperação, de negociação de regras e de desenvolvimento por meio das interações.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, quando assumirem a brincadeira como eixo da prática pedagógica, assumirão toda essa complexidade da brincadeira na vida das crianças, essa forma viva de as crianças se relacionarem com a cultura, significando que as práticas na educação infantil não serão transmissíveis, mas que deverão fortalecer, de forma viva, a relação das crianças com a cultura e com os conhecimentos humanos.

A coordenação pedagógica na Educação Infantil terá um papel muito importante para que isso se efetive. Conforme apontaram Bondioli (2004) e Saitta (1998), a coordenação pedagógica será um elemento central na consolidação de práticas educativas de qualidade, assumindo um papel que ultrapassará a função meramente administrativa e burocrática. Essa função exigirá uma visão global da instituição, articulando o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas de forma coerente e intencional. Saitta (1998) afirma que a coordenadora será responsável por garantir a programação, o estudo, a organização, a verificação e a síntese do projeto pedagógico. Nesse sentido, quando

a coordenadora pedagógica compreender o significado do brincar na educação infantil, possibilitará que as ações pedagógicas estejam voltadas a uma base fundamentada na concepção de que o brincar não se constituirá como uma atividade meramente recreativa delimitada pelos adultos, mas como uma ação em relação de desenvolvimento cultural, na qual a criança construirá e inventará novos universos de significados para a sua realidade social.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender as experiências, sentidos e percepções que uma coordenadora da Educação Infantil atribuiu às brincadeiras nessa área. Segundo Gil (2008), a pesquisa de caráter qualitativo caracteriza-se pela importância que atribui ao caráter subjetivo dos fenômenos sociais e educacionais, com foco nas experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, de maneira que as percepções dos participantes do ambiente social ou do fenômeno estudado sejam profundamente conhecidas.

Segundo Gil (2008), a pesquisa de caráter qualitativo não tem foco na representatividade numérica, mas no aprofundamento da compreensão da visão de mundo de um grupo social, de uma organização, de uma realidade ou de um fenômeno. Dentro desta perspectiva, essa abordagem justifica-se pela necessidade de investigar, de maneira profunda e interpretativa, a forma como a coordenadora pedagógica de um CMEI compreendeu a importância e o significado da brincadeira para a Educação Infantil, em seu contexto institucional, político e social.

Trata-se, desta forma, de uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo. Segundo Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva tem como foco descrever as características de determinada população ou fenômeno, de modo a oferecer um retrato fiel e coerente com a realidade investigada. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo descrever as concepções de uma coordenadora de um CMEI sobre a importância e o papel da brincadeira na Educação Infantil. O uso conjunto das dimensões exploratórias e descritivas permitiu que o estudo levantasse percepções iniciais e, ao mesmo tempo, organizasse e aprofundasse a apresentação dos dados de maneira sistemática, sem que se perdesse o foco na complexidade dos fenômenos estudados.

As três categorias construídas a posteriori foram: concepção de brincar e sua centralidade na Educação Infantil; organização pedagógica, considerando o papel do educador, os espaços e os materiais; e desafios e perspectivas para efetivar o brincar.

4 ANÁLISE

4.1 Concepção de brincar e sua centralidade na Educação Infantil

Esta categoria apresentou as concepções da coordenadora sobre o brincar e como elas dialogam com as de Brougère e Florestan Fernandes. Reconheceu-se que sua fala trouxe marcas de sua experiência pessoal e profissional; neste trabalho, porém, focalizaram-se os significados de brincar construídos a partir da mediação teórica.

Para Brougère (1998), o brincar é constitutivo da infância e não se reduz a uma simples recreação, pois permite compreender, explorar e experimentar o mundo.

A coordenadora aproximou-se dessa ideia ao dizer: “o brincar é constitutivo do ser criança”, indicando que não se pensava criança sem pensar em brincadeira. Ela acrescentou que “o princípio que sustenta essas ações têm relação com a liberdade”; nesse sentido, esteve em sintonia com Brougère, para quem o brincar dependia da decisão de quem brincava e abria espaço para a autonomia. A coordenadora reforçou: “Eu venho todos os dias pensando que a gente não formará jamais sujeitos livres, autônomos, se não for dando a ele um espaço para ser livre”.

se a gente concebe a criança como um sujeito potente, cognoscente, que aprende da sua inter-relação com a vida, com a cultura, com as linguagens... só em brincar ela já teria todas as suas dimensões do aprender e do ser garantidas”.

Essa posição dialoga com Fernandes (2004), para quem a criança não é passiva na apropriação da cultura, pois participa ativamente da cultura infantil, apropriando-se de elementos do universo social e ressignificando-os nas relações construídas com seus pares.

A fala da coordenadora aproximou-se de Brougère ao tratar o brincar como linguagem constitutiva, e de Fernandes ao situá-lo como espaço de socialização, de regras e de papéis; nessa categoria, o brincar aparece ligado à cultura e às relações sociais, como modo de aprender e de participar da vida social.

Dessa forma, a fala da coordenadora demonstrou sua perspectiva de que o brincar estava diretamente ligado à cultura e que era por meio da brincadeira que a criança desenvolvia suas relações com o mundo e com as coisas que a cercavam, por meio das relações sociais que estabelecia durante o brincar e de sua imersão no mundo cultural e nas relações sociais, aproximando sua perspectiva do brincar da de

Fernandes (2004).

Nesse sentido, a visão de brincadeira da coordenadora foi atravessada por ideias presentes nas concepções atuais sobre a brincadeira, como as de Gilles Brougère (1998) e Fernandes (2004), uma vez que, assim como os autores, a coordenadora defendeu uma perspectiva do brincar como um espaço livre em que a criança produzia cultura e interagia com o mundo que a cercava, possibilitando que a criança tivesse contato com normas, valores e papéis sociais, tornando a brincadeira fundamental para o desenvolvimento cultural e cognoscente da criança. A defesa da interação social e das inter-relações que aconteciam durante o brincar, apresentada pela entrevistada, aproximou-a novamente das concepções dos autores que defenderam as relações sociais, as negociações de papéis e a interação com os pares. Por fim, a defesa da coordenadora de que, por meio do brincar, aprendia-se a cultura assemelhou suas falas às de Fernandes e Brougère, que defenderam que, por meio da brincadeira, a cultura era transmitida e reproduzida de maneira lúdica, sendo a brincadeira um espaço de construção cultural e aprendizado da vida social.

4.2 Organização pedagógica: papel do educador, espaços e materiais

A fala da coordenadora pedagógica inserida na segunda categoria revela uma compreensão profunda da função docente na Educação Infantil. Ela concebe o professor como um sujeito ativo e intencional no processo do brincar, afirmando que “o professor não é figurativo; ele está antes, durante e depois do brincar. Ele organiza, observa e planeja com intencionalidade”. Tal afirmação expressa a consciência de que o brincar, embora pertença ao universo da criança, demanda do educador planejamento, observação e intencionalidade pedagógica, aspectos amplamente discutidos por Lenira Haddad (2013) a partir da teoria de Gilles Brougère.

Segundo Haddad (2013), o papel do educador na brincadeira é paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que precisa garantir a autonomia da criança, deve também intervir pedagogicamente para favorecer o desenvolvimento das experiências lúdicas. A autora destaca que o processo é mais importante que o resultado e que a intervenção do adulto deve ser feita sem destruir os critérios que definem a brincadeira, reconhecendo a necessidade de equilíbrio entre orientação e liberdade. Assim, a prática pedagógica requer planejamento intencional, observação sensível e organização de espaços e materiais que estimulem a iniciativa infantil sem comprometer a espontaneidade do brincar.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a fala da educadora, ao descrever

as salas de referência como “banquetes”, cuidadosamente organizadas para capturar o olhar e a curiosidade das crianças, oferecendo-lhes “ofertas diferentes para viver experiências brincantes”. Essa imagem metafórica do “banquete” traduz o que Haddad (2013) denomina organização intencional dos ambientes educativos, em que o espaço não é neutro, mas planejado para provocar a ação e a imaginação das crianças. Nessa lógica, a intencionalidade pedagógica se concretiza na criação de contextos ricos, esteticamente convidativos e culturalmente significativos, que valorizam o protagonismo infantil e ampliam suas possibilidades de exploração e criação.

Haddad (2013) argumenta que a observação é uma prática essencial para que o professor compreenda as dinâmicas do brincar e decida quando e como intervir. Ela afirma que, sem esse recurso, não é possível saber se as crianças estão realmente brincando e, conseqüentemente, não se pode intervir para melhorar as condições que promovam a continuidade da brincadeira. Essa postura observadora também é apontada na fala da coordenadora, quando ela enfatiza que o professor “organiza, observa e planeja com intencionalidade”. O olhar atento e reflexivo do educador permite compreender as relações que as crianças estabelecem entre si, com os materiais e com o ambiente, possibilitando um planejamento que parte das próprias experiências e interesses infantis.

Além disso, Haddad (2013) reforça que o educador precisa reconhecer a brincadeira como uma atividade dotada de sentido próprio, e não apenas como um meio para atingir objetivos escolares. Ao planejar ambientes e tempos para o brincar, o professor assume uma postura ética e estética, reconhecendo o brincar como linguagem legítima da infância e espaço de construção de cultura. Essa concepção se faz presente na fala da entrevistada quando ela menciona que “as salas foram sendo redesenhadas à medida que os materiais iam chegando” e que “as crianças foram demandando outras perspectivas”. Essa escuta ativa e responsiva às manifestações infantis demonstra um planejamento que se constrói na relação com o grupo, evidenciando o que Haddad descreve como planejamento flexível e vivo, que se renova continuamente conforme as experiências das crianças.

A autora ainda ressalta que a organização dos materiais e do espaço constitui uma forma de intervenção pedagógica indireta, pois o material oferecido influencia a criança e suas brincadeiras, devendo o educador escolher os recursos de acordo com a direção que deseja para a atividade (Haddad, 2013). Isso significa que o planejamento do educador é um gesto intencional, mas não controlador: cria condições para o brincar, mas respeita a autonomia da criança. Essa concepção encontra eco na fala da coordenadora ao afirmar que “o adulto não pode jamais

assumir essa centralidade. A centralidade é da criança”, reforçando a ideia de que a função docente é de mediação e escuta, e não de imposição.

Dessa forma, a análise da fala da coordenadora, à luz de Lenira Haddad (2013), permite compreender que o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve ser relacional e intencional, construído a partir da observação sensível, da escuta das crianças e da organização de contextos ricos e significativos. O brincar, nessa perspectiva, não é uma atividade aleatória, mas um espaço de construção de sentidos, em que o professor atua como organizador, mediador e coautor das experiências infantis.

Portanto, tanto a fala da coordenadora quanto o referencial teórico de Haddad convergem ao defender que o educador na Educação Infantil precisa planejar com intencionalidade, observar com sensibilidade e intervir com respeito, reconhecendo o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica e como direito fundamental da infância. Essa relação evidencia que a intencionalidade docente é indissociável da construção de ambientes que acolhem a curiosidade, a imaginação e a autonomia da criança, tornando o brincar um espaço legítimo de aprendizagem, cultura e formação humana.

4.3 Desafios e perspectivas para efetivar o brincar

Esta categoria apresenta as falas da entrevistada sobre as dificuldades e os desafios encontrados para a efetivação do brincar. Nesta categoria, focamos em pontuar falas da coordenadora sobre os principais motivos que, segundo ela, dificultam a garantia do direito de brincar e o reconhecimento da identidade da Educação Infantil, com base em mediação teórica.

Flores (2017) cita a CF/1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996) como os principais instrumentos legais que dão base às políticas públicas educacionais em todas as modalidades e etapas. Em relação à Educação Infantil, a legislação também incorpora avanços teóricos que aprimoram o entendimento das especificidades dessa etapa, uma vez que há reconhecimento da criança como sujeito que interage e produz cultura, aprendendo em um ambiente que a desafie e que proporcione tempo, material e espaço adequados.

Dentro desta perspectiva, a autora defende que, mais do que uma vaga de atendimento, a criança precisa de um espaço que lhe ofereça ações integradas de cuidado e educação. A autora cita Oliveira (2014) e concorda que é preciso reconhecer a importância de se ter um currículo de formação para professores que

esteja em consonância com o currículo da Educação Infantil. Nesse sentido, a fala da coordenadora aproxima-se da autora, pois a entrevistada cita a fragilidade na formação inicial dos professores como um desafio para o reconhecimento da identidade e para uma atuação pedagógica coerente com os fundamentos da Educação Infantil.

Ela continua:

Outra dimensão que eu vejo, que tem a ver com isso que eu coloquei, é a formação. No Brasil, e isso varia um pouquinho para quem, nós temos um problema crônico, formativo. Tanto em âmbito de formação inicial, mas também nas universidades, faculdades, institutos...

Aqui, a entrevistada coloca em pauta justamente essa fragilidade na formação de professores como um desafio a ser superado para a efetivação de uma Educação Infantil que, de fato, respeite os direitos das crianças brincarem.

Para a coordenadora, também há um problema relacionado à descontinuidade das políticas públicas, que afeta a identidade da Educação Infantil:

Nós temos um problema grave de identidade da Educação Infantil no Brasil, agravado pela descontinuidade das políticas públicas...

Para Flores (2017), as políticas públicas, sobretudo as de financiamento, são fundamentais para a oferta de Educação Infantil. A autora chama a atenção para a política de fundos vigente entre os anos de 1996 e 2006 e, ao observar o Fundef, discute o quanto ele se concentrou na expansão do Ensino Fundamental, não contemplando outras modalidades. Sendo assim, a ausência de políticas de financiamento afetou o desenvolvimento da Educação Infantil.

A ausência de uma política de financiamento prejudicou sobremaneira a expansão da educação infantil, efetivando-se uma década de ausência de investimento federal na área, entre os anos de 1995 a 2006, conforme estudo de Castro (2010). (Flores, 2017, p. 214).

A coordenadora, em uma última fala sobre este tema, relata:

mas eu delimito a importância política e a formação, para mim são as duas entradas, que fazem com que a identidade dessa etapa fique tão frágil como fica.

Esta última fala da coordenadora ressalta seu ponto de vista acerca da dificuldade de se estabelecer continuidade em políticas públicas que reconheçam os fundamentos da Educação Infantil e efetivem sua existência, bem como a deficiência nos currículos formativos dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino. Assim, esses dois pontos configuram-se como problemas e desafios para a efetivação da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as concepções da coordenação pedagógica acerca do brincar na pré-escola, compreendendo de que modo essas concepções orientaram as práticas docentes e contribuíram para a efetivação do direito das crianças de brincar. A partir do diálogo com Brougère (1998), Fernandes (2004) e Haddad (2013), bem como da escuta da coordenadora participante, o estudo evidenciou que o brincar não foi tratado apenas como recurso metodológico ou como “intervalo” na rotina, mas como uma dimensão constitutiva do ser criança e como linguagem central da Educação Infantil.

Os dados indicaram que a coordenação pedagógica assumiu um lugar decisivo na sustentação do brincar como eixo estruturante. Ao compreender o professor como sujeito ativo, mediador e intencional, a coordenadora reforçou que o brincar, embora pertença ao universo infantil, exigiu do educador organização, observação sensível e planejamento que respeitou a espontaneidade da brincadeira. Nessa direção, a organização de espaços e materiais apareceu como uma intervenção pedagógica indireta, capaz de ampliar as possibilidades brincantes, favorecer a imaginação e fortalecer o protagonismo das crianças, sem deslocar a centralidade da infância para o controle adulto.

Ao mesmo tempo, o estudo apontou desafios que tensionaram a efetivação do brincar na instituição. A fragilidade da formação inicial e continuada, a descontinuidade das políticas públicas e a própria instabilidade da identidade da Educação Infantil surgiram como elementos que limitaram a consolidação de práticas coerentes com os fundamentos da etapa. Assim, a garantia do brincar não dependeu apenas de vontade individual, mas também de condições institucionais, políticas e formativas que sustentaram a continuidade do trabalho pedagógico e fortaleceram uma cultura escolar comprometida com a infância.

A partir disso, compreendeu-se que o brincar, quando assumido como eixo, demandou uma prática pedagógica coerente com a ideia de criança como sujeito potente, cognoscente e produtor de cultura. Isso significou reconhecer que o brincar não se esgotou em momentos pontuais da rotina, mas atravessou relações, escolhas e intencionalidades, constituindo-se como modo de aprender, de se relacionar e de participar da vida social. Também se confirmou que, no cotidiano, o brincar foi atravessado pelas concepções dos profissionais que orientaram o trabalho pedagógico, o que reforçou a importância da coordenação como instância formativa e organizadora da prática.

Nesse sentido, as falas analisadas permitiram perceber que a coordenação pedagógica ocupou um lugar estratégico, pois articulou concepções, planejamento e acompanhamento, influenciando diretamente a forma como o professor organizou o tempo, o espaço e os materiais. Quando essa coordenação valorizou a liberdade, a autonomia e a cultura lúdica, o brincar ganhou força como experiência viva; quando a formação foi frágil ou as políticas foram descontínuas, a identidade da Educação Infantil mostrou-se vulnerável, abrindo espaço para práticas mais escolarizantes e reducionistas. Por isso, a pesquisa reforçou que a defesa do brincar não se limitou ao discurso: ela exigiu condições concretas de trabalho, formação e continuidade institucional.

Por fim, ao considerar que este estudo se desenvolveu a partir de uma entrevista com uma coordenadora pedagógica, reconheceu-se que seus achados não buscaram generalização, mas aprofundamento interpretativo. Ainda assim, os elementos discutidos abriram possibilidades para novas investigações, sobretudo porque o tema revelou tensões que atravessaram a Educação Infantil de modo amplo. A partir desta indagação, outras pesquisas puderam emergir, por exemplo, investigando como diferentes coordenadores(as) compreendem o brincar em realidades institucionais diversas, ou ainda analisando como a formação inicial e continuada impacta a tomada de decisão pedagógica sobre o brincar.

Além disso, futuras pesquisas puderam explorar a relação entre políticas públicas, financiamento e organização cotidiana do brincar, observando como mudanças e discontinuidades afetaram práticas, espaços e materiais disponíveis. Também se mostrou relevante ampliar o olhar para a perspectiva docente e para a perspectiva das próprias crianças, buscando compreender como elas significaram o brincar e como perceberam as intervenções adultas no cotidiano da instituição. Assim, o estudo apontou que o brincar permaneceu como uma questão viva e necessária, não apenas como tema acadêmico, mas como compromisso ético e pedagógico com a infância e com a qualidade da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 195-315.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A construção do direito à Educação Infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: DOI:10.20500/rce.v12i24.3679. Acesso em: 27 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil.** v. 1. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 113-126.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2014.

SAITTA, Laura Restuccia. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 114-120.