

O direito de brincar das crianças na educação infantil no contexto da pandemia de Covid-19

El derecho a jugar con los niños en la educación de la primera infancia en el contexto de la pandemia de Covid-19

Karla Pereira Aprigio Silva
Universidade de Pernambuco – UPE
Nazaré da Mata-Brasil

Douglas Vasconcelos Barbosa
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Recife-Brasil

Resumo

O direito ao brincar é garantido às crianças no Brasil. Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é refletir sobre o direito ao brincar, na Educação Infantil, diante da pandemia de COVID-19. Destarte, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa que tem como problema questionar em que medida o profissional da Educação Infantil precisa compreender esse direito diante da atual pandemia. A hipótese é que o brincar, atualmente, pode ter sido ou está sendo mitigado. Os resultados apontam ser urgente investir em processos formativos que suscitem nos profissionais da educação infantil o reconhecimento desse direito para (re)afirmá-lo, mesmo mitigado à prova de pandemia, e a criação de novas formas de organização dos ambientes onde crianças poderão explorar possibilidades de adaptação e transformação do brincar no movimento contínuo e interativo das culturas infantis.

Palavras-chave: Direito ao Brincar; Educação Infantil; Pandemia.

Resumen

El derecho al juego está garantizado a los niños en Brasil. En este sentido, el objetivo de esta investigación es reflexionar sobre el derecho a jugar en la Educación Infantil, ante la pandemia de COVID-19. Así, se trata de una investigación bibliográfica, documental y cualitativa que tiene el problema de cuestionar hasta qué punto el profesional de la educación infantil necesita entender este derecho ante la actual pandemia. La hipótesis es que el juego hoy en día puede haber sido o está siendo mitigado. Los resultados indican que es urgente invertir en procesos formativos que renuncien en los profesionales de la educación infantil al reconocimiento de este derecho a (re)afirmarlo, incluso mitigado a la prueba de la pandemia, y la creación de nuevas formas de organización de entornos donde los niños puedan explorar posibilidades de adaptación y transformación del juego en el movimiento continuo e interactivo de las culturas infantiles.

Palabras clave: Derecho a jugar; Educación de la Primera Infancia; Pandemia.

Introdução

*“Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar”
(FERNANDO PESSOA)*

A partir do verso à epígrafe, fragmento do poema “quando as crianças brincam”, de Fernando Pessoa, iniciamos uma discussão pertinente na contemporaneidade brasileira que é o direito das crianças ao brincar na Educação Infantil, sobretudo em tempos de pandemia de COVID-19. A crise sanitária mundial, ocasionada pelo coronavírus, vem, desde 2020, fazendo com que os governantes instituem medidas de isolamento e distanciamento social, na tentativa de impedir, ainda mais, a propagação do vírus entre os seres humanos. Nesse sentido, de modo mais específico, no Brasil, o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), buscou conter a pandemia, fechando diversos estabelecimentos, inclusive as escolas. Assim, crianças passaram a vivenciar, juntamente com suas famílias, um novo modo de vida: aulas remotas, trabalho remoto dos pais, encontros virtuais com parentes e amigos, etc. Atividades e brincadeiras, por exemplo, que antes eram realizadas na rua, na escola, no parque, na praia, não puderam mais ser vivenciadas pelas crianças nesses espaços, tendo em vista o contexto pandêmico. Foi e ainda está sendo, por enquanto, assim.

Destarte, as crianças são alçadas à categoria de sujeitos de direitos no nosso país, com o advento da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, de forma mais específica, com o artigo 227 (BRASIL, 1988). Esse dispositivo legal elenca uma série de direitos para as crianças e indica quem são os responsáveis pela garantia da prioridade absoluta: a família, a sociedade e o Estado. Outrossim, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, reconhece também a criança como sujeito de direito e lhe garante o direito ao brincar, enquanto um desdobramento do seu direito à liberdade, conforme preceitua o artigo 16, inciso IV (BRASIL, 1990a). Assim como a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e o ECA (BRASIL, 1990a), o Marco Legal da Primeira Infância, nº 13.257, de 8 de março de 2016, também garante, em seus artigos 5º e 17, o direito das crianças ao brincar (BRASIL, 2016).

Essas legislações apontam nossos olhares também para o que afirma Arenhart (2016, p. 143) ao mencionar que “a condição do brincar e da interação entre pares, portanto, é legitimada como um direito à infância e como condição importante para o desenvolvimento infantil, uma vez que se acredita que as crianças aprendam brincando e interagindo com seus pares”. Aliás, segundo Kishimoto (2010, p.1), “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura”.

No entanto, na pandemia de COVID-19 esse direito pode ter sido ou está sendo mitigado às crianças com o isolamento e também distanciamento social. Assim, essa pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: em que medida o profissional da Educação Infantil precisa compreender o direito ao brincar das crianças, inclusive neste momento pandêmico em que vivemos, onde o distanciamento social e as medidas sanitárias podem suscitar um novo modo das crianças brincarem? O objetivo geral é refletir sobre o direito ao brincar, na Educação Infantil, diante da pandemia de COVID-19.

Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: (1) apresentamos o percurso metodológico eleito que norteou nossa investigação científica; (2) trouxemos discussões acerca do brincar e sua relação com as culturas infantis; (3) refletimos sobre a nossa hipótese, no sentido de alcançar nosso objetivo geral e responder nossa pergunta central, trazendo argumentos baseados em referencial teórico eleito e documentos sobre a temática e, por fim, (4) apontamos algumas considerações finais acerca do que discutimos, por intermédio das inferências feitas, no decorrer do texto.

Percurso metodológico

O percurso metodológico eleito gira em torno de uma pesquisa bibliográfica, documental e de natureza qualitativa que tem como objetivo geral refletir sobre o direito ao brincar, na Educação Infantil, diante da pandemia de COVID-19; e tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: em que medida o profissional da Educação Infantil precisa compreender o direito ao brincar das crianças, inclusive neste momento pandêmico em que vivemos, onde o distanciamento social e as medidas sanitárias podem suscitar um novo modo das crianças brincarem?

Ademais, para analisar o conteúdo, fizemos uso da inferência, ou seja, a dedução lógica do conteúdo que analisamos (MINAYO, 2016). Desta forma, segundo Minayo (2016, p. 81), “para que possamos fazer inferência, é importante partirmos de premissas já aceitas a

partir de outros estudos acerca do assunto que estamos analisando”, por isso nos atemos às informações contidas no aporte bibliográfico e documental eleitos, no sentido de inferirmos acerca da temática aqui perspectivada academicamente.

Destarte, buscamos, amparados no aporte teórico sobre o brincar na Educação Infantil e em documentos – enquanto fontes secundárias – que norteiam os direitos das crianças, responder a problemática proposta nesta investigação científica; e tendo como hipótese o fato de que, por ser um direito humano das crianças consagrado em normas nacionais e internacionais, o direito ao brincar, na pandemia de COVID-19, pode ter sido ou está sendo mitigado entre as crianças e seus pares, o que poderia influenciar no processo de desenvolvimento integral das crianças.

A relevância e a urgência do brincar para as culturas infantis

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, direciona-se a crianças de zero aos cinco anos de idade (BRASIL, 1996) que trazem para as escolas o acervo das multiplicidades da vida que experienciam e com a interação das individualidades presentes nesse lugar constroem e reconstróem as culturas da infância, coletivamente, na cultura de pares em diálogo com os adultos e outras culturas de nível global e local, em um movimento de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002). Esse termo, reprodução, de acordo com Müller e Carvalho (2013, p. 47), “significa que crianças não estão somente internalizando a sociedade e a cultura, e sim contribuindo ativamente para a produção e mudança cultural, interpretativa engloba os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade”.

Assim, compreender a reprodução interpretativa nos ajuda a reconhecer a autoria das crianças no processo de construção e reconstrução da sociedade e da cultura. Como nos lembra Cohn (2005), as crianças não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes; e estes saberes outros das crianças advêm das experiências cotidianas, fortemente mediadas pelo brincar, um dos elementos geradores das “representações do mundo” que sustentam as culturas da infância (SARMENTO, 2005). De modo que as brincadeiras constituem-se como momentos de abundante manifestação dos 4 eixos estruturadores das culturas da infância elencados por Sarmiento (2004): a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

O brincar possibilita a interatividade das crianças com os pares, os adultos, os espaços, os brinquedos, os objetos, a natureza, a cultura e a sociedade (KISHIMOTO, 2010). Nesse contexto de interações, Wajskop desconsidera a ideia de que o brincar seja algo inato às crianças, sendo então “uma atitude e uma linguagem que é aprendida nas relações sociais e afetivas desde a mais tenra idade” (1995, p.67). Nessa perspectiva, Wajskop (2012) reconhece o brincar como uma experiência social pela qual as crianças, sujeitos históricos e sociais, iniciam o processo de aprendizagem e assimilam o mundo físico e relacional ao interagirem ativamente com ele durante as brincadeiras. Em consonância com a autora, Brougère (2006) aponta a necessidade de superarmos a visão de naturalização da brincadeira, que permeia o senso comum, e passemos reconhecê-la como prática social e cultural, não meramente natural; a criança aprende a brincar, gradativamente, na relação com o outro.

Brougère (2006) explica que quem brinca desenvolve uma “metacomunicação”, cujos significados, expressos de formas diversas, são compreendidos através de sinais que indicam a todos os envolvidos que aquela situação trata-se de uma brincadeira, sendo possível, inclusive, alterar a lógica usual das coisas, ou seja, “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam” (2006, p. 99-100). Com isso, a brincadeira permite o uso indeliberado da criatividade e da imaginação para a ressignificação da vida material e imaterial, essa atmosfera própria presume a utilização de regras, modificáveis ao interesse de quem brinca, que são criadas e recriadas no ato de brincar.

Em um cenário de sentidos, significados e regras flexíveis, a criança testa a realidade sem receio de errar, aventura-se em novas, criativas e ousadas, experiências que ocasionam descobertas e aprendizagens em “uma dimensão aleatória” (BROUGÈRE, 2006, p. 103) que inviabiliza a presunção de que a brincadeira possa ser manipulada pelo adulto para atender a objetivos pré-determinados. Além disso, ainda de acordo com Brougère, “a brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões” (2006, p. 100) e para que ela comece é preciso que haja a decisão livre de quem brinca para escolher se brincará e de que forma brincará. Kishimoto (2010) colabora com essa perspectiva ao dizer que o brincar é conduzido pela criança, motivado na sua livre iniciativa, sem exigir resultados premeditados.

O adulto pode brincar junto à criança, mas ao retirar dela a possibilidade de escolha, a brincadeira não acontece.

Na participação optativa e tranquila, numa atmosfera não impositiva e adaptativa das brincadeiras aos interesses das crianças, onde há autonomia do sujeito no processo de participação, a ludicidade ganha espaço por ser ela “[...] um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade” (LUCKESI, 2014, p. 19). A “conduta lúdica”, que pressupõe a inexistência de cobranças por resultados e a autonomia para decidir e explorar as possibilidades sem medo, permite que o brincar seja uma situação extremamente prazerosa (KISHIMOTO, 1998), uma atividade lúdica possível apenas em experiências permeadas de “liberdade e proteção” (FORTUNA, 2011, p. 76).

Kishimoto (2010) explica que as brincadeiras são relevantes para as culturas da infância também por proporcionarem às crianças a expressão das emoções, sentimentos, opiniões, crenças e pensamentos por meio de diversas linguagens (verbais e não verbais), a descoberta do eu, dos outros e da coletividade, a negociação das preferências, a resolução de conflitos e a solução de problemas com criatividade. Desta forma, “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura” (KISHIMOTO, 2010, p.1). Para Wajskop (1995, 2012), nessa exploração do mundo, a imaginação permite que a criança compreenda, interprete e recrie a realidade ao fazer experiências socioculturais de aproximação do universo adulto, sem pressões e exposições diretas.

Apesar de reconhecer as contribuições do faz-de-conta para as crianças no processo de compreensão e significação dos diversos elementos do seu contexto, Sarmiento encontra uma limitação no uso do termo “faz-de-conta” para reportar a forma particular como “as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário” (SARMENTO, 2004, p.16), assim propõe a “fantasia do real” para referenciar a capacidade das crianças interpretarem o mundo e resistirem aos infortúnios a partir de uma transposição da realidade, por vezes não literal, mediada pela imaginação. O português endossa a fragilidade que há na oposição entre realidade e fantasia e enfatiza que estão elas relacionadas e coexistem, em permanente diálogo, no contexto das culturas infantis.

A imaginação, ao associar fantasia e realidade, faz da brincadeira um lugar onde o tempo não segue um rigor cronológico, manifesta-se então no brincar a reiteração, último

dos 4 eixos das culturas da infância postulados por Sarmiento (2004). Enquanto brincam, as crianças manipulam um tempo infinito para que as situações sejam recomeçadas ou repetidas a qualquer momento, “ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades” (WASJKOP, 1995, p.67). Nesse tempo não linear, formam-se “os fluxos de inter(acção)” (SARMENTO, 2004), neles as brincadeiras são pensadas e repensadas, as tarefas são divididas e as ações sequenciadas, as regras são definidas e negociadas, a participação acontece e é descontinuada, a comunicação é estabelecida e reconfigurada, uma dinâmica de interações, aprendizagens, escolhas e criações que acontece, conforme Brougère (2006) e Kishimoto (2010), seguindo a diversidade de ritmos de cada criança; fato que exige a disponibilização de um tempo prolongado para que o brincar aconteça com qualidade, sem interrupções e pressões externas.

Brougère (2006) ressalta que, no movimento de fluidez da lógica imaginativa e da liberdade criativa, as crianças incorporam nas brincadeiras objetos disponíveis ao seu redor, conferindo-lhes utilidades diferentes das funções comuns do cotidiano para que sirvam às necessidades do brincar. Dessa forma, as brincadeiras produzem seus próprios objetos lúdicos de suporte, os brinquedos, cuja funcionalidade é determinada pelo “valor simbólico” que o objeto recebe enquanto a criança brinca. O autor reflete ainda que para se constituir de fato um brinquedo, o objeto deve ser um “fornecedor de representações manipuláveis” (BROUGÈRE, 2006, p.14), de modo que sua forma e conteúdo sejam adaptáveis aos desejos das crianças; anseios que desencadeiam as brincadeiras. Outrossim, Kishimoto conjectura sobre a relevância da interação da criança com brinquedos e materiais que apresentem uma “diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto” (2010, p.3). Ademais, novas e ampliadas descobertas como, por exemplo, o processo de construção e reconstrução da identidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013), se alimentam do acesso e da exploração, durante as brincadeiras, à pluralidade de objetos presentes no mundo social e cultural que envolve a criança.

Igualmente, o brincar, ao se consistir em uma das formas das crianças produzirem e transmitirem cultura (COHN, 2005), se estrutura no diálogo da criatividade e imaginação da criança com os bens culturais e sociais que existem no mundo, “ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2006, p.105). Desta forma, as possibilidades

e limites da liberdade experienciada pelas crianças, as interações, o tempo e os objetos dos quais dispõem para brincar, são elementos que conformam o que Brougère (2006) chama de “ambiente indutor”. Nessa conjuntura, as condições contextuais que a criança tem acesso influenciam na dinâmica das brincadeiras, que tanto podem contribuir para a adequação do sujeito à sociedade e à cultura, quanto para a ressignificação da realidade imposta. Assim sendo, de acordo com Viana (2019, p. 69):

é nas brincadeiras, nos relacionamentos entre si, nas amizades construídas que as crianças fundam o senso de lugar e partilham os significados deste lugar, reconfigurando-o a partir de suas próprias vivências e interpretações que, na coletividade, se estabelecem como convenções, gerando modos de agir, pensar e vivenciar.

No entanto, a ideia de infância e de brincar que pauta a relação que os adultos, no caso deste estudo, mais precisamente, os(as) professores(as), estabelecem com as crianças, pode interferir diretamente nas condições que elas dispõem para brincar. Na pesquisa de Viana (2019), por exemplo, realizada na cidade Campina Grande, no Estado da Paraíba, “o brincar também se estabeleceu como aspecto regulador do espaço e das relações, sua ocorrência esteve circunscrita a espaços e tempos restritos” (VIANA, 2019, p. 69). Ainda de acordo com a autora, na sala de aula, o brincar não cabia, porque a sala de aula era o local de escrever, e o pátio da escola, o local de brincar; e ao burlar essa questão incidia na lógica disciplinar (VIANA, 2019). Nesta mesma perspectiva de Viana (2019), de que havia o entendimento das crianças por parte do local de brincar, que era o pátio, e do local de estudo, que era a sala de aula, a pesquisa de Arruda (2019, p. 8), realizada em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, na mesma direção, também relevou que “as crianças fazem uma associação direta do brincar aos espaços externos, enquanto a sala de aula é vista como espaço de aprendizagem e estudo”.

Descobertas semelhantes encontramos na pesquisa de Silva (2019) que, a partir de uma investigação sobre o brincar na educação infantil em uma escola de Nazaré da Mata, Estado de Pernambuco, descreveu a existência de uma relação de causa e efeito entre a precariedade do ambiente material e relacional onde as brincadeiras aconteciam com a concepção do brincar como ação oposta ao aprender, compreensão que permeava o discurso e a prática das professoras. “Como as brincadeiras não eram entendidas como

experiências de aprendizagem na cultura escolar investigada, os espaços inadequados e os recursos limitados faziam parte do contexto do brincar das crianças [...]” (2019, p.100).

Desta forma, Wajskop ratifica que no contexto de espaços de educação infantil fundamentados “no controle de aprendizagens e conteúdos” (1995, p. 66) ainda impera a compreensão do brincar como uma atividade natural e improdutiva da criança, oposta ao estudo que é, por vezes, tratado como o trabalho da criança, entendimento materializado em práticas docentes que depreciam o brincar, inserindo-o na rotina escolar como um passatempo ou uma metodologia de ensino, sem investimento intencional, por parte dos professores, nos espaços, recursos e tempos para brincar.

Essa realidade de desvalorização do brincar na educação infantil, apresentada por Wajskop (1995), é descrita em uma pesquisa realizada por Nicolielo, Sommerhalder e Alves (2017), que buscou investigar as experiências compartilhadas pelas crianças no brincar enquanto construção social. Os autores relatam no referido estudo que os saberes adquiridos nas brincadeiras não são investigados e legitimados, tão pouco priorizados no âmbito da prática docente, de modo que no contexto de Educação Infantil pesquisado havia poucos momentos dedicados ao brincar livre e a professora mantinha-se distante das brincadeiras, interagindo, sobretudo, nos atritos que surgiam entre as crianças.

A valorização das atividades pedagógicas e a concomitante depreciação do brincar estão presentes também na formação inicial dos professores, como destaca a pesquisa de Barbosa e Fortuna (2015) que investigou as concepções de estudantes do curso de pedagogia sobre o brincar livre na educação infantil, revelando compreensões como a relação de oposição entre brincar e aprender, a dissociação do brincar como elemento da proposta pedagógica e o reconhecimento da não participação das professoras nos momentos de brincadeira como algo natural, percepções que para as autoras manifestam um desrespeito às especificidades da infância e evidenciam a necessidade de modificar, em uma perspectiva lúdica, as propostas formativas sobre o brincar nas universidades.

Nessa linha de pensamento, Brougère (2006) sustenta que para demonstrar consideração pelo brincar como prática fundante das culturas infantis, os professores precisam esboçar uma atitude interativa de apoio a essa atividade lúdica das crianças, além de investirem na organização de um contexto material e social que incentive e aguace as brincadeiras livres. Desafio que ganha novas dimensões no contexto pandêmico em que

algumas crianças encontram-se limitadas a interagir no espaço e com as pessoas do ambiente doméstico, enquanto outras retornaram às instituições de educação infantil vivenciando uma rotina de restrições sanitárias e distanciamento social. Nesse cenário, os profissionais de educação infantil são desafiados a pensar novas formas de favorecer a qualidade do direito ao brincar e a consequente produção e transmissão das culturas infantis por meio dele. É por isso que, com essa perspectiva de Brougère (2006) e dos argumentos aludidos outrora, sustentamos, a seguir, o próprio brincar como (re)afirmação do direito que as crianças têm, amparado em normativas legais nacionais e internacionais acerca da temática, bem como no referencial eleito, atividade dominante da infância que repercute no desenvolvimento integral da criança e que por isso precisa ser garantido mesmo em um contexto pandêmico.

Afirmação do direito ao brincar no contexto da pandemia: reflexões atuais

O reconhecimento das crianças como sujeito de direitos na República Federativa do Brasil tem, na atual Constituição Federal do nosso país (BRASIL, 1988), a sua afirmação – e não somente neste diploma legal, mas em tantos outros como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990a), a Convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas – ONU (BRASIL, 1990b), etc; documentos legais que representam os alicerces para se pensar numa infância brasileira para nossas crianças sem extremismos. Assim, essa história de reconhecimento de direitos para as crianças parte do próprio artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que outorgou às crianças da nossa Nação uma absoluta prioridade em relação aos direitos à vida, à alimentação, à saúde, ao esporte, ao lazer, etc., devendo a família, a sociedade e o Estado buscar garantir essa prioridade.

Foi a partir desse dispositivo legal-constitucional que abriu portas para que houvesse a promulgação, em 13 de julho de 1990, do ECA. Essa lei prevê, logo no seu primeiro artigo, o fato de que vai tratar da doutrina de proteção integral. Desta forma, a doutrina da proteção integral é a garantia de que as crianças – e não somente elas, mas adolescentes também – tenham um aparato de proteção com amplos direitos consagrados e protegidos. Aliás, de acordo com Rossato (2019, p. 40), “a criança é considerada um sujeito de direitos, que faz jus à proteção integral”. Dentro dessa perspectiva de Rossato (2019) acima, ele ainda nos chama atenção argumentando que as crianças são possuidoras de direitos como quaisquer

outros seres humanos, sobretudo “em razão de sua condição de pessoa em desenvolvimento, fazem jus a um tratamento diferenciado” (ROSSATO, 2019, p. 39).

Não obstante essa afirmação, é necessário também refletir que na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, consta que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). Ainda de acordo com a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, estão voltados para conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). No tocante ao brincar, afirma a BNCC (BRASIL, 2017) que as crianças precisam ter garantido o:

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesta linha de raciocínio de Rossato (2019) e da própria BNCC (BRASIL, 2017), Oliveira e Francischini (2009, p. 59) dialogam no sentido de que “podemos eleger o brincar como uma atividade tipicamente infantil, que ganha *status* na lei Estatuto da Criança e do Adolescente”. Assim sendo, entre tantas garantias legais conferidas pelas legislações, vamos nos deter ao direito das crianças ao brincar, mormente o direito ao brincar na Educação Infantil. Esse direito, de acordo com o ECA (BRASIL, 1990a), é um desdobramento da liberdade que as crianças têm, estampada no artigo 16, inciso IV, ou seja, o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990a).

Assim, de acordo com Nucci (2018), nada natural do que outorgar às crianças à liberdade com as condutas de brincar. No entanto, ainda segundo o autor, “o difícil, nesse campo, é garantir a consecução de tais direitos decorrentes da sua liberdade” (NUCCI, 2018, p. 59). Se, antes da pandemia de COVID-19, havia inúmeras discussões sobre o direito ao brincar das crianças na Educação Infantil (ARRUDA, 2019; VIANA, 2019; SILVA, 2019), certamente muitas outras surgiram (LIMA; MEIRELLES, 2020; ALBUQUERQUE; FLORES, 2021) e ainda podem emergir acerca desse direito. Argumentamos isso no sentido de que, por ser uma garantia legal, não pode o direito ao brincar permanecer, apenas, no plano teórico, mas que haja sua efetivação social para as crianças no cenário atual de pandemia; e

esse é um grande desafio: garantir o direito ao brincar das crianças na Educação Infantil em tempos de pandemia de COVID-19 e distanciamento social.

Aqui no Brasil, antes mesmo da confirmação do primeiro caso de COVID-19 em território nacional, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), já previa o isolamento social e a quarentena como medidas de enfrentamento à uma possível situação de emergência na saúde pública que poderia ser causada pelo novo corona vírus. Com o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), o estado de calamidade pública foi oficializado, fato que desencadeou o surgimento de leis e documentos norteadores que visavam orientar as instituições de ensino do país em como proceder nessa situação atípica que ocasionou o fechamento das escolas. No caso da Educação Infantil, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), garantiu a dispensa da obrigatoriedade dos 200 dias letivos, concessão reiterada na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020d), que acrescentou a dispensa da carga horária mínima anual enquanto durasse o estado de calamidade pública e o uso de atividades pedagógicas não presenciais, desde que respeitadas às características curriculares dessa etapa da educação básica e observadas as orientações pediátricas com relação à exposição das crianças aos aparelhos eletrônicos.

Para dar diretrizes mais claras sobre como efetivar o disposto na Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020c) e na Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020d), o Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) – CNE publicou o Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 (CNE, 2020a), editado pelo Parecer nº 9/2020, de 08 de junho de 2020 (CNE, 2020b), e a Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020, documentos que orientaram as instituições de educação infantil a realizarem um contato virtual com as famílias das crianças para compartilhar materiais orientativos sobre rotinas e atividades lúdicas possíveis de serem mediadas pelos responsáveis em contexto domiciliar, de modo que as ações propostas pelas escolas considerassem que “[...] as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente” (CNE, 2020b, p. 12).

Para o retorno presencial gradativo, o artigo 20, inciso IV da Resolução nº 2 (CNE, 2020c, p.7), prevê “garantir atenção ao planejamento didático-pedagógico dos professores para que não envolvam atividades de interação com contato direto, nem compartilhamento de materiais, privilegiando o uso de áreas ao ar livre”. Na mesma vertente, o material –

Subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas na perspectiva das redes municipais de educação – elaborado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, enumera, dentre os protocolos necessários para o retorno presencial das crianças nas escolas e centros de educação infantil, a necessidade de “organizar o uso de materiais didáticos, brinquedos e jogos de modo a fim de evitar o compartilhamento” (BRASÍLIA, 2020, p.14).

Por outro lado, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, no documento intitulado – *Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil* – reafirma a necessidade de investir em processos formativos direcionados aos profissionais da educação infantil, de modo que a formação suscite experiências em ambiente virtual pautadas nas interações e brincadeiras e ainda inspire adaptações necessárias à retomada das atividades presenciais que prevejam sim as medidas sanitárias e de distanciamento social, mas que priorizem possibilidades de vivenciar “momentos, situações e experiências ao ar livre com a utilização de espaços e equipamentos públicos para garantir o atendimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em parceria com as famílias que puderem contribuir” (MIEIB, 2021, p. 6).

Tanto as atividades remotas que acontecem no ambiente doméstico que, muitas vezes, limita as crianças a interagirem sempre nos mesmos espaços, com os mesmos parceiros, brinquedos e materiais; quanto o retorno à instituição de educação infantil que, por enquanto, não permite a interação coletiva e o compartilhamento de objetos, são realidades que a priori revelam uma possível diminuição das interações entre as crianças e delas com o mundo e o conseqüente risco do silenciamento e desqualificação do brincar. No entanto, tendo em vista que “o brincar não é naturalmente progressista, pois contém tanto a possibilidade da tradição quanto da inovação. É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano” (FORTUNA, 2018, p. 21). O convite do MIEIB à formação dos profissionais da educação infantil, frente aos desafios impostos, sugere que o olhar reflexivo sobre o contexto pandêmico pode suscitar novas formas de organizar ambientes favoráveis às brincadeiras e interações.

Boaventura de Sousa Santos publicou em 2020 um livro – *A Cruel Pedagogia do Vírus* – que reflete diversas questões a serem (re)pensadas por conta da pandemia. Talvez a que possa dialogar com nossa discussão, seja o entendimento dele de que a pandemia e a

quarentena estão revelando outras possíveis alternativas de interação social e que as sociedades podem adaptar-se a novos modos de viver, assim como a situação pandêmica evidencia outras formas de convivências humanas (SANTOS, 2020). Esse pensamento de Santos (2020) nos faz inferir acerca daquele desafio aludido, ou seja, de garantir o direito em questão às crianças em tempo de pandemia, sobretudo se pensarmos nesse direito sendo mitigado tendo em vista as medidas de distanciamento que a sociedade enfrenta no mundo hodierno.

Nesta caminhada, na pesquisa de Lima e Meirelles (2020) sobre o direito ao brincar na pandemia, na perspectiva das crianças, elas puderam identificar que “não estar entre seus pares é um problema que essa geração de crianças está vivenciando e que, em nossa opinião, pode ter efeitos nos modos de brincar futuramente” (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 16). As autoras sinalizaram em sua investigação com crianças que elas – as crianças – não vão sair ilesas da pandemia, porque isso vai impactar no seu direito ao brincar; e apontaram, na pesquisa, que as crianças têm dificuldades de “saber do que brincar” e que o brincar, nesta conjunta pandêmica, necessitou de adaptações por conta do distanciamento social, o que pode indicar, de acordo com a pesquisa em questão, a nossa hipótese sobre a mitigação do direito ao brincar das crianças na atualidade (LIMA; MEIRELLES, 2020).

Assim como Lima e Meirelles (2020), Albuquerque e Flores (2021) refletem que uma das grandes questões ligadas às crianças na pandemia foi fato de que elas puderam brincar com os integrantes de suas famílias que moram em sua casa, assim como brincar noutros espaços, com diversificados materiais e com brinquedos. No entanto, em que pese tal constatação, as autoras nos chamam atenção que as relações que as crianças têm com os espaços e ambientes também proporcionam diferentes aprendizagens e que, antes da pandemia, as crianças brincavam em casa, nas escolas, ruas, sozinhas ou em grupos e, durante a pandemia, permanecem muito tempo em casa (ALBUQUERQUE; FLORES, 2021).

Ainda de acordo com essas autoras, é preciso reinventar os espaços juntamente com as crianças para proporcionar o direito ao brincar e que “a escola ocupa um papel fundamental em criar oportunidades para que as famílias se sintam seguras em descobrir possibilidades com as crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (ALBUQUERQUE; FLORES, 2021, p. 143). E se a gente pensa na escola, devemos, também, pensar nos docentes, até porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

– LDB, informa que os professores precisam zelar pela aprendizagem dos alunos e colaborar com atividades articuladas entre a escola, a família e a comunidade (BRASIL, 1996). Ademais, segundo Albuquerque e Flores (2021), “o direito ao brincar é parte constitutiva dos direitos das crianças, sendo um elemento fundamental para sua felicidade” (p. 145) o que pode ser efetivado, na pandemia, por exemplo, como “brincar e imaginar como era o passado” (p. 145).

Não obstante os pensamentos de Lima e Meirelles (2020), assim como Albuquerque e Flores (2021), o Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: estudos intedisciplinares – GPIEDUC, norteou a Educação Infantil com um documento, bem no início da pandemia, onde constam caminhos para os profissionais da educação, crianças e suas famílias, frente aos desafios – como isolamento social, aulas remotas, uso de tecnologias, etc. – impostos por essa “nova normalidade”. Nestes nortes propostos pelo grupo de pesquisa, há o direito ao brincar numa perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos de direitos ativos e cidadãos e “a infância como fenômeno social contextualizado” (GPIEDUC, 2020, p. 6). O grupo propôs direcionamentos na Educação Infantil que preservem a vivência do brincar e, sobretudo, o espaço da casa “como possibilidades de significar as experiências relacionais do contexto familiar” (GPIEDUC, 2020, p. 22) já que as crianças estiveram, e ainda estão, em certa medida, confinadas. Ademais, de acordo com o GPIEDUC (2020, p. 22)

A proposta é que as professoras e professores desenvolvam um trabalho de orientação junto às famílias, no sentido de buscar **preservar os direitos de aprendizagens**: conviver, **brincar**, participar, explorar, expressar e conhecer. Também compreendemos que todas as atividades devem ter como elementos estruturadores as interações e brincadeiras que se desenvolvam nas relações familiares. (**grifo nosso**).

Nesse sentido de preservação dos direitos das crianças na pandemia, proposto pelo GPIEDUC (2020), Sarmiento (2020, p. 3) também aduz que é preciso “garantir a qualidade das ações educativas e de cuidado realizadas nessas instituições, com reforço e melhoria dos processos de qualificação dos seus e das suas profissionais”. Ainda segundo o português (2020, p. 5), “os desafios atuais exigem ações focadas nos direitos das crianças, profissionalmente muito bem sustentadas e competentemente articuladas nos planos nacional, regional e local”; quiçá esse argumento pode ser um caminho, nos dias atuais, para efetivar o direito ao brincar na pandemia de COVID-19.

Considerações finais

Nas considerações que aqui alcançamos, com as inferências feitas para responder nossa problemática e atingir nosso objetivo, é salutar aduzir o quanto se faz necessário o(a) profissional da Educação Infantil compreender a importância do brincar como um direito estampado nas legislações aludidas no decorrer do texto, mormente como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Não pode esse direito ser tolhido. Não pode esse direito ser esquecido. É preciso afirmá-lo e preservar sua garantia diuturnamente.

Assim, conforme percebemos, bem antes da pandemia de Covid-19, com as pesquisas de Arruda (2019), Viana (2019) e Silva (2019) sobre o brincar na Educação Infantil, ficou evidente que esse direito já era, de certa forma, mitigado, quando as pesquisadoras trouxeram aos seus resultados o fato de que o brincar estava associado, não à sala de aula, mas ao externo dela. Se, antes do isolamento e distanciamento social ocasionados pela crise sanitária atual, o brincar para as crianças da Educação Infantil já tinha esse contexto revelado pelas pesquisas mencionadas, com a pandemia isso pode ter ficado mais evidente, conforme – também – as normativas legais nos ajudaram a chegar nesta inferência.

Outrossim, apesar do brincar ser um direito da criança expresso em diversas legislações, sobretudo para/no âmbito da Educação Infantil, definido como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017), a efetivação qualitativa desse direito, que se dá no acesso das crianças a um ambiente rico em possibilidades de interação, depende em demasia do engajamento dos adultos, por isso – confirmando nossa hipótese – é urgente que os profissionais da educação infantil reconheçam esse direito e que possamos (re)afirmá-lo contemporaneamente, mesmo que mitigado à prova de pandemia.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone; FLORES, Maria Luiza. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. In: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. P. 116-147

ARENHART, Deise. Brincadeira e culturas infantis: a influência dos contextos sociais. In: ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016, p. 141-188.

ARRUDA, Harumi Matsumiya Alves. **O brincar no contexto da educação infantil: O que revelam as crianças?**. 2019. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2019.

BARBOSA, Cláudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. In: Dossiê educar e brincar. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, n. 15, Ano IX, p.13-40, jul./dez. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 ag. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020b**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União, Senado Federal, Brasília, DF, de 20 de março 2020.

BRASIL. **Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990b**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 21 de novembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 09 de março 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 07 de fevereiro 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020d**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 19 de agosto 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 16 de julho 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 23 de dezembro 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020c**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para

enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 01 de abril 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020a**. Reorganização do Calendário Escolar, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, DF, de 28 de abril 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Parecer nº 9/2020, de 08 de junho de 2020b**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, DF, de 07 de julho 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020c**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, Brasília, DF, de 11 de dezembro 2020.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. Entrevista com William Corsaro. [Entrevista concedida a] FERNANDA MÜLLER. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica pedagógica**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância do brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2018. P. 13-44.

GRUPO DE PESQUISA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES – GPIEDUC. **NOVA NORMALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: subsídios para as redes de ensino e instituições no debate e na construção de possibilidades de atuação e retorno às atividades durante e pós-pandemia/GPIEDUC**. - Recife, PE, 2020. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/cieg/covid/notas/Reorganizacao_das_atividades_na_Educao_Infantil_ps-pandemia_GPIEDUC.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010,

Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. P. 01-20. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> . Acesso em: 10 maio 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998. p. 139-153.

LIMA, Samantha Dias de; MEIRELLES, Melina C. Benincasa. O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância?. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020, p. 1-21.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. Diretrizes para o debate sobre as condições de retomada das experiências interativas no contexto da educação infantil. Brasília/DF, 2021. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/05/DIRETRIZES-PARA-O-DEBATE-SOBRE-AS-CONDI%C3%87%C3%95ES-DE-RETOMADA-DAS-EXPERI%C3%8ANCIAS-INTERATIVAS-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 14 de ago. 2021.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. O futuro da criança é o presente. **Revista educação**, São Paulo, Editora Segmento, p. 42-55, 2013.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 285-298, maio/ago. 2017.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 4ª edição. Grupo GEN, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva educativa da associação da criança**. Porto: Porto editora, 2013.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. Direito de brincar: as (im) possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 59-70, abril de 2009.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995).

ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da criança e do adolescente - Lei n. 8.069 / 90**. 11 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a crise pandémica**. Jornal O Público, 3 junho 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/66518>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SILVA, Karla Pereira Aprígio. **Para uma etnografia do brincar no contexto da educação infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE**. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte, Nazaré da Mata/PE, 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME. **Subsídios para a Elaboração de Protocolos de Retorno às Aulas na Perspectiva das Redes Municipais de Educação**. Brasília/DF, 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7us6wi_5ef60b2c141df.pdf. Acesso em: 14 de ago. 2021.

VIANA, Camila Matos. **Aqui é brincar e ali é escrever: identidades infantis e espaços escolares em discussão**. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2019.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Sobre os autores

Karla Pereira Aprígio Silva

Mestra em Educação e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Pernambuco – UPE. Docente da Faculdade de Belo Jardim – FBJ/PE. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares – GPIEDUC/FUNDAJ/CNPq. E-mail: karlinhaconsc@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7641-366X>.

Douglas Vasconcelos Barbosa

Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Pós-graduado em Ciência Criminal pela Pontifícia Universidade

Católica de Minas Gerais – PUCMinas. Docente da Associação de Ensino Superior Santa Terezinha – AESST/PE. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares – GPIEDUC/FUNDAJ/CNPq. Avaliador Ad-Hoc em revistas científicas e projetos. E-mail: professor.douglasvasconcelos@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-529X>.

Recebido em: 16/08/2021

Aceito para publicação em: 20/08/2021