

O brincar compreendido e percebido por professoras da Educação Infantil no retorno das atividades presenciais

ARTIGO

1

Lucas Vargas Bozzatoⁱ 

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

Kizzy Fernandes Antualpaⁱⁱ 

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil

Lauryn Nunes Quadrosⁱⁱⁱ 

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Andrize Ramires Costa^{iv} 

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

Este estudo busca refletir e compreender o brincar após as medidas emergenciais de distanciamento da pandemia na Educação Infantil. Utilizando uma abordagem qualitativa descritiva, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras da cidade de Campinas/SP. no retorno das atividades presenciais. Para a análise e interpretação dos resultados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Como aporte teórico, utilizamos a teoria do "Brincar e se-movimentar", de Elenor Kunz, que destaca o brincar como uma atividade dialógica, inerente à condição da criança e, por isso, peça fundamental das culturas infantis. Para compreendermos como as professoras perceberam o brincar, apresentamos e discutimos suas trajetórias profissionais, suas compreensões do fenômeno brincar e suas percepções no retorno presencial das atividades. Como resultados, destacamos a compreensão e percepção sobre o brincar como uma forma potencial de atuar sobre o mundo e de representar o contexto de vida das crianças naquele momento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docentes. Criança. Brincar.

Understanding and perception of play by Early Childhood Education teachers on their return to classroom activities

Abstract

The study seeks to reflect and understand play after the emergency distancing measures of the pandemic in Early Childhood Education. Using a descriptive qualitative approach, we conducted semi-structured interviews with two teachers from the city of Campinas/SP upon the return of in-person activities. To analyze and interpret the results, we used the content analysis technique. As a theoretical framework, we used Elenor Kunz's theory of "Play and move", which highlights play as a dialogical activity, inherent to the child's condition and, therefore, a fundamental part of children's cultures. To understand how the teachers perceived

play, we present and discuss their professional trajectories; their understanding of the phenomenon of play; and their perceptions upon the return of in-person activities. As results, we highlight the understanding and perception of play as a potential way of acting on the world and representing the context of children's lives at that time.

Keywords: Early Childhood Education. Teachers. Child. Play.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir e compreender o brincar das crianças, na concepção de professoras de Educação Infantil, após as medidas restritivas para conter a pandemia de COVID-19, sobretudo no que tange à volta das atividades presenciais. Para isso, baseamo-nos no conceito de brincar como uma relação dialógica da criança com o mundo, que se manifesta pelo movimento humano. Não há dúvida de que a restrição repentina e severa das possibilidades de brincar transformou significativamente as culturas lúdicas estabelecidas na infância.

Portanto, é fundamental entender como as crianças estão brincando no retorno às atividades presenciais, uma vez que as ressignificações socioculturais construídas e vividas nesse período podem fornecer aos professores uma visão das dimensões dos impactos contextuais sobre a cultura lúdica e, conseqüentemente, sobre seus processos educativos, especialmente no ambiente presencial.

Isso nos fez pensar: de que forma a pandemia influenciou a vida das crianças pequenas? Além disso, como as angústias e anseios de estar em casa impactaram a forma como as crianças agem sobre o mundo? E como isso foi visível nos espaços educacionais? Em um contexto onde as crianças não puderam frequentar as instituições de Educação Infantil, inviabilizando, naquele momento, as possibilidades de socialização, amizade e aprendizado de vida, a escola tornou-se uma saudade no cotidiano das crianças, sobretudo em relação aos colegas (Matos *et al.*, 2022).

O brincar é um direito universal das crianças (UNICEF, 1959), pois acreditamos que é por meio do brincar que a criança dialoga com o mundo, com os outros e consigo

mesma (Kunz, 2017); interage e socializa com seus pares e, conseqüentemente, (re)produz culturas de pares que estabelecem as culturas infantis (Corsaro, 2003; Sarmiento, 2004); permite que ela se desenvolva e se coloque no mundo de forma corporal, e, nesse diálogo, ela passa a significar o mundo, além de compreendê-lo em sua condição de ser, externalizando sua vitalidade.

O estudo de Matos *et al.* (2022), que constitui um dos estudos que buscaram traçar um panorama sobre a infância durante a pandemia, nos provocou a refletir possíveis impactos desse tipo de contexto, em que os direitos das crianças foram restringidos:

As crianças, nesse contexto, constituem, contraditoriamente, um dos grupos sociais menos atingidos de forma direta pela doença, sendo por outro lado, um dos mais comprometidos em seus direitos. Entre eles, destaca-se o direito de convivência com outras crianças, no exercício da vida coletiva, o que pode impactar seu processo de desenvolvimento, saúde física e mental, como indicam alguns estudos já desenvolvidos, bem como alertam órgãos ligados à saúde pública (Matos *et al.*, p. 92).

Destacamos que ainda há o empenho de mensurar os impactos que a pandemia possa ter gerado na vida das crianças. Além disso, a pandemia foi apenas uma das crises que nos atingiu naquela época; atualmente, o Rio Grande do Sul enfrenta outra crise humanitária devido às enchentes, mas podemos relatar tantas outras – há muitas, que acometem diretamente ou indiretamente o cotidiano das crianças, sobretudo as mais pobres, que sentem a desigualdade de forma mais intensa.

Compreendemos que o brincar é a forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos, afetos, desejos, angústias e hábitos. Dessa forma, trazemos como aporte teórico o conceito de Brincar e Se-movimentar (Kunz, 2017), que trata o brincar como “a imprescindível e vital necessidade da criança”, pois é compreendido como a essência pela qual as crianças percebem o mundo, já que este irá ser seu canal de comunicação e significação (Kunz, Costa, 2017).

Apesar disso, a criança é vista como uma artista de uma bela obra de arte, cuja sensibilidade e originalidade são dificilmente compreendidas pela racionalidade adulta,

uma vez que o brincar é original em sua essência, enquanto ato pré-reflexivo (Cunha, Kunz, 2017, p. 81). Portanto, o brincar se torna um elemento central em nossa discussão. Quando consideramos o ambiente escolar como espaço acolhedor, sobretudo para essas crianças, quais possíveis consequências podemos identificar no cotidiano delas a partir do brincar?

Muitos são os estudos que abordam o brincar e as crianças durante a pandemia, contudo, estudos que narram a experiência vivida por professoras no retorno às atividades presenciais ainda merecem maior aprofundamento. Para isso, professoras colaboradoras que atuam na Educação Infantil, na cidade de Campinas/SP, narraram suas trajetórias profissionais, sua compreensão de brincar e como ele foi percebido após o retorno das rotinas em escolas de Educação Infantil.

2 Metodologia

A pesquisa em tela é de abordagem qualitativa do tipo descritiva, que visa refletir e compreender as experiências e significados dos participantes em relação ao fenômeno investigado. Essa abordagem considera os aspectos subjetivos em sua complexidade e dinamicidade, utilizando métodos que possibilitam a análise dessas experiências e percepções dos participantes acerca de fenômenos sociais (Minayo, 2012).

Neste trabalho, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, a qual, de acordo com Minayo (2018), é uma técnica flexível de coleta que permite uma maior liberdade para o entrevistado falar sobre o tema, sob a orientação do pesquisador, que estabelece questões norteadoras. Neste caso, as entrevistas foram realizadas com duas professoras de escolas de Educação Infantil de Campinas/SP: uma do setor privado, de uma escola Montessori, e outra da rede Municipal de Campinas/SP. Na expectativa de obter, através de suas percepções, a compreensão

do brincar e a forma como este se manifestou após o retorno das atividades presenciais. A título de contexto, as entrevistas foram realizadas via *Google Meet* em maio de 2022¹.

A escolha das professoras foi intencional, uma vez que, além da acessibilidade, essas professoras queriam ser ouvidas. Cabe destacar ambas são pedagogas que trabalham na Educação Infantil, orientando crianças de 3 a 6 anos de idade. Nesse sentido, elas foram selecionadas por suas diferentes trajetórias e redes de atuação, ampliando e enriquecendo a discussão com seus diferentes saberes docentes sobre a temática do brincar.

No que diz respeito à discussão teórica do trabalho, sobretudo no que tange à reflexão da temática do brincar, adotamos, conforme anunciado acima, um referencial com ênfase no conceito do Se-movimentar humano, o Brincar e Se-movimentar². Esse enfoque fundamenta-se na ideia de que é por meio do brincar que a criança estabelece seu diálogo com o mundo, com os outros e consigo mesma, sobretudo a partir de um brincar espontâneo (Kunz, 2017).

Nesse processo, a criança atribui significados e compreende objetos, fenômenos e dinâmicas do mundo, contribuindo para a produção e reprodução de suas culturas (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004). Em última análise, o brincar se revela como uma forma pela qual a criança compreende e se posiciona diante do mundo (Machado, 2013). A partir dessa perspectiva, reconhecemos a importância do brincar no processo educativo, especialmente por sua contínua interação com a Cultura de Movimento, que engloba diversas maneiras pelas quais os seres humanos utilizam seus corpos, ou seja, como criam e vivenciam distintas técnicas e formas.

¹ As atividades presenciais foram retomadas em agosto do ano anterior, seguindo as normativas sanitárias vigentes (Prefeitura de Campinas, 2021). Apesar das suspensões temporárias por novos surtos, as aulas presenciais continuaram até o período das entrevistas (G1, 2021).

² Teoria filosófica de movimento humano, com base na fenomenologia de Merleau-Ponty, que apresenta o brincar como forma em que a criança, de forma espontânea, dialoga com o mundo, atribuindo seus sentidos e significados através desta ação (Kunz, 2017).

No âmbito escolar, particularmente em instituições de Educação Infantil, destacam-se as interações e brincadeiras como elementos estruturantes da prática pedagógica. Isso decorre do reconhecimento do brincar não “apenas” como uma potência para o desenvolvimento infantil, mas também como uma parte intrínseca da representação deste sujeito histórico e de direito (Brasil, 2018). Além disso, utilizamos pesquisas que buscaram estudar as crianças durante a pandemia, considerando seus contextos de vida, bem como dados e aspectos que possam contextualizar a influência da pandemia em suas vidas (Silva *et al.*, 2022; Meirelles *et al.*, 2023).

Portanto, é a partir do diálogo acerca do brincar com as professoras que propomos este estudo, organizado da seguinte forma: 1) Introdução; 2) Metodologia; 3) Sujeitos da pesquisa, etapa em que buscamos compreender quem são as professoras e alguns aspectos que envolvem suas trajetórias pessoais e profissionais, ou seja, de onde parte esta narrativa sobre o brincar; 4) O brincar compreendido, onde elencamos elementos com os quais elas definem e formulam esse fenômeno; e, por fim, 5) O brincar percebido, seção em que discutimos o que as professoras observaram no brincar após o retorno das atividades presenciais.

A análise dos dados foi realizada sob a lógica da Análise de Conteúdo discutida por Gomes (2009), a qual permite explorar e compreender a estrutura e o significado do conteúdo coletado. Nesse sentido, a decodificação dos dados envolveu um processo de transformação dos dados brutos em categorias, estabelecidas *a posteriori*, com unidades de registro e de sentido, o que possibilitou sua análise, interpretação e discussão à luz da literatura.

O projeto de pesquisa foi aceito pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da ESEF/UFPel, sob o CAAE de nº 37874820.6.0000.5313. Após o projeto ter sido aprovado, as entrevistas foram realizadas mediante sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As falas foram transcritas e validadas pelas professoras colaboradoras. Utilizamos nomes de flores para manter o anonimato das professoras.

3 Sujeitos da pesquisa

7

A compreensão e a maneira como esse fenômeno foi percebido pelas professoras passa por elementos que as constituem como profissionais. É através dessa abordagem que poderemos nos aproximar de suas perspectivas e subjetividades em relação ao fenômeno (Minayo, 2018). Além da formação inicial, cabe levar em conta Oliveira (2003), ao apontar que os saberes docentes são constituídos para além da teoria estudada em sua formação inicial, mas também a partir de seu trabalho docente e as relações que dele se originam e se consolidam.

A Profa. Margarida formou-se inicialmente em Jornalismo e, posteriormente, em Pedagogia, área à qual se aproximou por curiosidade e decidiu fazer dessa a sua principal área de atuação. Mais tarde, ela se especializou em Sociologia da Cultura na Unicamp e continuou seu movimento de formação com cursos de práticas alternativas com crianças, como meditação, sala de aula compassiva, aprendizagem socioemocional, ética, comunicação não violenta e pedagogia Freinet, sendo o último o motivo da sua mudança de São Paulo capital para Campinas. Após uma experiência de três anos em uma escola com pedagogia Freinet, ela foi aprovada em um concurso público para o município, onde atua há pelo menos 3 anos.

Já para a colaboradora professora Rosa, seu desejo de trabalhar como professora regente foi semeado a partir de seu trabalho como auxiliar de sala por três anos em uma escola Montessori. Logo, formou-se em Pedagogia, fez o curso da pedagogia Montessori e, ao realizar o estágio do curso na mesma escola onde atuava como auxiliar, foi contratada como professora regente, função que exerce há cinco anos.

Podemos perceber que as colaboradoras constituíram e agregaram seus saberes com cursos complementares de diferentes teorias e abordagens pedagógicas, além de sua formação inicial. Isso lhes proporcionou a ampliação da compreensão de criança e da forma que se dá seu processo educativo, bem como o papel do brincar nesse desenvolvimento. Nunes (2011) aponta que o brincar é fundamental na formação da

criança em ambas teorias, embora compreendido de diferentes formas quando relacionados à sua conexão com o ensino.

No contexto da pedagogia Montessori, o brincar é compreendido como uma atividade exploratória de vivência e representação da vida prática. A criança brinca com o objetivo de aprender sobre as questões relativas ao seu meio sociocultural, e isso, na escola, se dá através de um contexto pedagógico adaptado para as crianças (Nunes, 2011). Esse contexto é organizado pelo adulto, mas explorado e experimentado pela criança, a partir de materiais desenvolvidos por Maria Montessori, projetados para aguçar suas percepções sensoriais, sob uma orientação indireta do professor. Montessori enfatizava o brincar pois o via como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, considerando-o um meio potente para a exploração, permitindo que aprendam experimentando e interagindo com o ambiente ao seu redor.

Por outro lado, na pedagogia Freinet, o brincar é entendido como uma espécie de jogo-trabalho, uma vez que serve para saciar as necessidades individuais e sociais das crianças e que são naturalmente iniciadas por ela (Nunes, 2011). O autor valoriza a livre expressão e o trabalho coletivo, propondo que as crianças participem ativamente da organização do tempo, do espaço e do conhecimento que elas sentem necessidade de aprender. Para Freinet, a participação direta das crianças é fundamental na organização do ambiente escolar e na definição das atividades de aprendizagem, promovendo um ambiente mais participativo e colaborativo. O autor também salienta que essa abordagem promove a constante invenção, a criatividade, o estímulo à imaginação e a apropriação do que o grupo elaborou em conjunto, respeitando a individualidade de cada um (Nunes, 2011).

Tanto Maria Montessori quanto Celestin Freinet valorizam a importância da autonomia e do brincar na prática pedagógica, buscando integrar essa atividade ao processo de ensino e aprendizagem. Enquanto Montessori enfatiza a relação da criança com os objetos da cultura, bem como com seus materiais didáticos construídos por ela, Freinet valoriza a livre expressão e o trabalho coletivo, a partir do interesse e do trabalho

em grupo. Nesse sentido, o brincar é considerado uma dinâmica nas relações entre a criança, o outro e o ambiente.

Embora as professoras tenham participado de um processo de formação continuada, sobretudo explorando outras teorias pedagógicas para a educação infantil, é relevante destacar que essas formações não determinam de maneira rígida sua abordagem ou um saber docente “final”. Em vez disso, elas contribuem significativamente para uma compreensão mais aprofundada da prática docente com as crianças. Complementando Oliveira (2003), anteriormente citada, Iza *et al.*, (2014), em seu estudo sobre a constituição da identidade docente, apontam que esta é constituída por fatores internos e externos, e que isso perpassa diretamente a sua forma de compreensão. Os fatores internos, relacionados aos saberes e reflexões das experiências vivenciadas pelo docente ao longo de sua carreira, são decisivos na constituição de sua identidade e na percepção de sua prática pedagógica, uma vez que refletem a construção contínua do conhecimento profissional, crenças, valores, e a adaptação às demandas e desafios do contexto educacional.

Ainda que a identidade docente e os saberes que a constituem estejam em constante movimento, conseguimos relacionar esses elos que perpassaram suas formações. Portanto, o próximo capítulo terá como expectativa o diálogo entre esses elementos iniciais e a discussão acerca do brincar enquanto fenômeno a ser compreendido.

4 O brincar compreendido

Neste tópico, abordaremos a compreensão do fenômeno brincar pelas professoras, de modo a tangenciar elementos para que possamos discutir posteriormente de que forma esse brincar foi percebido. Como um breve panorama, o brincar, conforme compreendido pelas professoras, é visto sobretudo como um ato criativo da criança, uma

forma de intervenção na realidade que dá sentido e gerencia seu modo de vida; e um brincar que representa seu cotidiano, marcado por representações e fenômenos sociais.

No caso da profa. Margarida, o brincar é compreendido, sobretudo, como uma forma criativa da criança intervir e lidar com a realidade material:

10

A criança, a partir de... isso aqui [mostra um rolo de cartolina] na mão da criança vira uma espada de pirata! E a criança vai usar ela depois como cobra, como corda... impossível para nós adultos vermos a mesma espada né?! (Profa. Margarida).

Essa compreensão vai ao encontro do que compreendem Kunz e Costa (2017), que tratam o brincar como um ato criativo da criança de intervir e lidar com a realidade através de aspectos subjetivos como a imaginação e a fantasia, que, nesse processo, dão sentido ao mundo.

O brincar como ato criativo, interpretado como recriar e/ou ressignificar objetos através da lente da fantasia e do lúdico, esse estado ou espaço subjetivo de criação, vai ao encontro do que Machado (2013) traz como espaço potencial. Para a autora, esse espaço um domínio onde impera o ímpeto criativo humano, no qual a criança cria formas de lidar e atuar na realidade de forma polimorfa. Cunha e Kunz (2017, p. 79) complementam que o brincar da criança é uma obra de arte, uma vez que ela abarca o sentido estético da essência da novidade e da criação da criança, sendo assim “radicalmente novo e radicalmente inaugural”.

Nunes (2011) explica que Freinet apresentava a importância do brincar principalmente por promover amplas experiências que, lembrando da noção de “jogo-trabalho”, poderiam contribuir para o que ele chamava de “inteligência prática”. Essa prática possibilita superar os desafios de maneira criativa, adequada e segura, na medida em que as crianças brincam. Portanto, a experiência do brincar é fundamental para ampliar aspectos criativos para uma inteligência prática, na medida a criança também se (re)inventa nessa tarefa.

A professora também ressalta a importância do brincar livre em suas propostas e explica de que forma isso contribui para as dinâmicas infantis de sua turma:

O brincar livre é muito sensível para mim! Oportuniza a criança... que ela faça a autogestão daquele grupo, daquela brincadeira, daquela proposta, é de uma preciosidade muito grande! É onde a criança consegue ser, estar do jeito que ela é no mundo! (Prof. Margarida).

11

Ao apontar aspectos de um brincar livre, a professora também acentua outros elementos que apresentam uma compreensão sobre essa atividade. Ela complementa que o brincar livre é planejado em sessões, nas quais o ambiente é organizado por um período determinado, com materiais específicos. Nesse sentido, é colocado um brincar livre em relação ao ambiente, que é organizado e mediado pela professora, sobretudo na questão de conflitos, auxílios, acessos, entre outros fatores.

Kunz e Costa (2017, p. 14), ao discutirem o brincar como “a imprescindível e vital necessidade da criança”, apontam a espontaneidade e a liberdade como elementos centrais da teoria filosófica de movimento humano “Brincar e Se-movimentar”. Isso porque é nesse estado de liberdade e na intensa vivência do tempo presente que a criança se revela em seu “ser-estar-no-mundo”, sobretudo por não estar sob pressão da expectativa adulta. É na liberdade que a criança encontra espaço para, junto com as outras, (re)significar aspectos mundanos por meio de seu brincar.

A autogerência e a forma como as crianças organizam suas brincadeiras no brincar livre estão relacionadas também às dinâmicas sociais das culturas de pares, presentes nas culturas infantis. Através dessas interações, também por meio do brincar, as crianças estabelecem um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que correspondem ao seu grupo social (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2003). Aliás, muitas vezes, quando os adultos veem “bagunça” nas brincadeiras das crianças e passam a “organizá-las”, acabam por subtrair ou esvaziar o sentido construído e atribuído

pela subjetividade de cada criança que participou da brincadeira, assim como desqualifica a carga intersubjetiva do grupo que organizou e pautou a lógica interna da mesma.

A profa. Rosa aponta outra compreensão de brincar, sobretudo em relação à representação da vida cotidiana. Como aponta:

12

O brincar imita a vida né?! A gente brinca daquilo que acontece de verdade, a casinha, o papai, a mamãe e o filhinho, a corrida, a gente brinca do carro, eles brincam imitando a vida [...] (Profa. Rosa).

Embora as crianças (re)produzam suas culturas entre pares, elas estão imersas na cultura do mundo adulto, onde acabam por reproduzir hábitos, comportamentos, papéis sociais e outras práticas, ou seja, a forma como o mundo é compreendido e produzido por adultos (Machado, 2013; Kunz, Costa, 2017). É importante salientar que, embora elas reproduzam elementos da cultura adulta por meio do brincar, isso não se dá de forma passiva. Nesse espaço de criação e interação com as outras crianças, as crianças também passam a ser agentes de transformação dos elementos que compõem as dinâmicas sociais:

As crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais (Sarmiento, 2009, p. 29).

As crianças não são meras receptoras de uma cultura preestabelecida, que lhes atribui um lugar e um papel social, mas sim agentes de transformação dentro dessa cultura. Elas atuam tanto na forma como interpretam e assimilam essa cultura quanto nos efeitos que geram por meio de suas próprias práticas. Um exemplo disso é evidenciado na arte contemporânea, que ilustra de forma significativa o impacto das expressões infantis integradas ao imaginário coletivo (Sarmiento, 2009).

A reprodução do cotidiano vai ao encontro da trajetória da profa. Rosa, que possui formação e atua com a pedagogia Montessori. De acordo com Nunes (2011), Montessori compreendia o brincar como uma atividade de vivência e representação da vida prática. Para que isso ocorresse na escola, Montessori projetou um ambiente na sala com móveis e objetos do cotidiano adaptados ao tamanho e às necessidades das crianças, permitindo que elas os utilizassem, carregassem e transportassem, modificando o espaço conforme suas necessidades. Através dessas atividades e de materiais que ela nomeou de “materiais de desenvolvimento para aquisição de cultura”, Montessori acreditava que as crianças aprenderiam a controlar seus movimentos, desenvolver a coordenação motora e buscar autonomia e independência ao realizar tarefas comuns do cotidiano.

5 O brincar percebido

Ao identificar como as professoras compreendem o brincar, aqui iremos discutir como foi percebido no contexto da volta às atividades presenciais após um ano de atividades remotas. Embora tratemos aqui da perspectiva das docentes, buscamos também endossar nossas observações com estudos que trouxeram a perspectiva das crianças nesse período, incluindo como ocorreram suas brincadeiras (Meirelles *et al.*, 2022) e os sentimentos expressados naquele contexto (Matos *et al.*, 2022; Fabiani *et al.*, 2021; Marques *et al.*, 2022).

O brincar, percebido pelas colaboradoras durante as atividades presenciais nas unidades educativas após as atividades remotas emergenciais, foi relacionado a: um brincar reproduzido, com marcas de uma cultura digital; um brincar com representação de vida confinada, estática, e sem muita bagagem; e, ainda, um brincar adoecido, ansioso e confuso em suas relações de pares.

O brincar, conforme percebido após a pandemia, é marcado, de acordo com a profa. Rosa, por aspectos de uma cultura digital, voltado ao uso das mídias digitais:

As crianças ficaram muito no mundo digital... a “peppa” brinca, “peppa” pula na poça, o “mister maker”, ele pinta, o “PJ Masks”, ele faz isso e aquilo... mas eles não brincam, eles não vivem, eles só reproduzem (Profa. Rosa).

14

A percepção desse brincar com traços das mídias digitais, especialmente de plataformas online, converge com o que Matos *et al.* (2022) apontam sobre um brincar ressignificado pelo uso intensificado dessas mídias. Embora não se possa atribuir a introdução das crianças às mídias digitais ao ensino remoto da pandemia, podemos afirmar que a incorporação dessas tecnologias ao cotidiano infantil, também pela via educativa, mudou a dinâmica de vida. Diante das telas, o corpo estático passa a absorver informações que são pensadas para prender a atenção das crianças por muito tempo (Matos *et al.*, 2022).

Kunz e Costa (2017, p. 16) já alertavam que “as mídias eletrônicas pouco atendem as necessidades do se-movimentar humano”, pois consistem em atividades em um mundo virtual estático, com sentidos e significados já postos, que influenciam seus valores e compreensão de mundo, tolhendo o ímpeto criativo da criança e interferindo na forma como ela descobre e atribui significado ao mundo. Matos *et al.* (2022) complementam que, no contexto infantil, as mídias e tecnologias alteraram o tempo e os espaços em casa e na escola, influenciando as práticas culturais, como as brincadeiras. Isso resulta em mudanças significativas na comunicação, na interação social, nos métodos de aprendizado e na percepção da realidade pelas crianças, bem como nas relações com os outros e consigo mesmas.

Embora a intensificação do uso das mídias tenha sido uma realidade, sobretudo para que as atividades pedagógicas das escolas não fossem interrompidas completamente, elas também estiveram presentes nos lares, nas mãos das crianças, com outros propósitos. Um deles foi a comunicação, como bem apontado por Matos *et al.* (2022), em que as crianças as utilizaram para se comunicar com pessoas queridas como amigos e familiares, o que amenizou um pouco a distância que sentiam. Ademais, as mídias digitais também foram utilizadas pelos responsáveis, com o fim de entreter a

criança enquanto trabalhavam ou faziam suas atividades domésticas, como forma de conseguir gerenciar seu cotidiano.

O uso das mídias digitais permitiu, em meio a um contexto pandêmico, outras formas de relações, sobretudo no trabalho, as práticas de produção da vida humana, como no caso do *home office*. Isso também impactou severamente a forma de representação de vida para as crianças, reverberando no seu brincar, como explica a profa. Rosa:

As crianças estavam em casa, mas os pais ainda trabalhando [em casa], é impossível ali você dar atenção para essa criança para brincar e participar com ela... então, de certa forma, ela não via a vida acontecer, ela via os pais em casa sentados em frente ao computador ou pelo menos um dos pais sentados em frente ao computador! Quando a vida de fato acontecia as pessoas estavam frustradas, cansadas, sobrecarregadas, e aí era esse momento ali de vida que elas viam (Profa. Rosa).

Nessa perspectiva, as crianças ainda tinham a vida cotidiana como representação de seu brincar, mas, ao contrário do que antes era visto, as crianças passaram a ter a referência de uma vida estática, sem representação dinâmica, como depois a professora explica:

A gente vê as crianças ociosas no parque, aí fala: - “como que está ocioso no parque”? Aqui na escola, a gente nunca precisou de ter muitos brinquedos, escorregadores, porque a gente incentiva mesmo o brincar livre. Fazer comidinha ali com a terra, fazer um bolo, subir na árvore, correr e inventar uma brincadeira com caixa... a gente sempre deixou livre, para eles imaginarem, só que sem bagagem não tem imaginação, né? Tipo o sonho... Você não vai sonhar se não tiver referência [...] (Profa. Rosa).

Embora as crianças brincassem mais durante a pandemia, especialmente as crianças mais novas, elas o fizeram sozinhas, o que gerou preocupação antes da retomada das atividades presenciais, pela falta de sociabilidade entre seus pares (Fabiani *et al.*, 2021). Isso fez com que as crianças demonstrassem solidão e, conseqüentemente, saudade da escola pela falta de seus colegas (Matos *et al.*, 2022), sendo ainda mais doloroso para filhos únicos (Meirelles *et al.*, 2022). Por outro lado, Meirelles *et al.* (2022)

apontam que, mesmo com a solidão e o tédio, houve relatos de que o brincar livre mostrou sua potencialidade, mesmo em momentos desafiadores. Mesmo sozinhas, as crianças transformaram seus lares em um universo propício a diferentes experiências corporais, seja com os cômodos ou com os objetos da casa.

A profa. Margarida relatou o princípio de um brincar inerte em sua fala:

De você perguntar para ela: - “Qual é o seu nome?” - “seu nome...”. Ela repetia né... - “O que que você quer brincar?” Aí a criança fica paralisada e não responde [...] durante as brincadeiras vi muita ansiedade de brincar com os brinquedos e também de aprender uma brincadeira que eles não conheciam (Profa. Margarida).

De fato, as crianças não pararam de brincar em casa; contudo, passaram a brincar sozinhas e, possivelmente, menos, sobretudo devido ao aumento do tempo de tela ao longo da pandemia (Meirelles *et al.*, 2022). Nesse sentido, as crianças que começaram suas atividades na escola durante esse período podem não ter vivenciado a sociabilização que o brincar proporciona, a qual promove um espaço de aprendizado entre pares, seja na forma de partilha de brinquedos, seja na produção ou reprodução de outras brincadeiras e aspectos de suas culturas de pares (Corsaro, 2003).

A forma como é colocado, um corpo inerte, estático e confuso mostra o impacto profundo que esse período provocou nas emoções e sentimentos das crianças. Além de terem de lidar com a solidão, elas também enfrentaram a insegurança e o medo da doença atingir seus familiares (Marques *et al.*, 2022). A professora descreve a ansiedade de lidar com os brinquedos e de aprender uma brincadeira nova como “sedentas por brincar”. Isso pode estar relacionado à baixa vivência e experiência de um brincar corporal, que coloca a criança em contato com o outro e com o mundo (Machado, 2013), fazendo com que as crianças sintam o intenso impulso de satisfazer suas necessidades por meio dessa fonte inesgotável de prazer que é o brincar (Costa, Kunz, 2017).

Veja, trata-se de crianças pequenas, seres que chegaram há pouco no mundo e, portanto, vivem intensas revoluções sensoriais dia após dia, à medida que apreendem

culturas e decodificam a linguagem do mundo como corpo-sujeito. Limitar o tempo e o espaço dessa energia, mesmo que momentaneamente, pode tornar-se algo adoecedor, com impactos profundos a longo prazo. Algo como Kunz e Costa (2017) trazem, com base em Zur Lippe (1987), uma “*Lebensentzug*”, traduzida como “extração de vida sem morrer” (p. 14). Aquilo que antes era tido como uma expressão de vitalidade e dinamismo, sobretudo antes do recorte de tempo relacionado ao retorno às atividades presenciais, foi percebido como um ato adoecido.

Silveira e Cunha (2014, p. 35) salientam que o brincar representa a manifestação dessa interioridade, abrangendo um arcabouço subjetivo que constitui o ser e as relações da criança, e que muitas vezes é esquecido ou desconsiderado pela escola. Eles explicam:

A criança está (vive), assim, entre uma interioridade e uma exterioridade. No entanto, a escola/educação parece só dar, estimular ou propor exterioridade. O próprio brincar, que é a excelência onde se mostra intencionalidade, é, agora, substituído por ordens vindas de fora – exterioridade, baseadas em teorias mecanicistas, idealistas, maturacionistas, onde tudo tem um tempo e um espaço de acontecimentos (fases, etapas, progressões, erros a evitar, componentes críticas a concretizar – coisas da ciência). São esquecidos os intervalos subjetivos e intersubjetivos, a percepção do mundo vivido, as relações sujeito objeto, que constituem um mesmo, sem olvidar a dimensão ecológica – a história, a cultura, a identidade [...].

Isso nos convida a pensar em um brincar que parte da criança para o mundo, de forma espontânea, como um ato pré-reflexivo em sua experiência de momento, atravessada por elementos que a constituem enquanto *aquela* criança. Por ser autora principal de seu brincar no ambiente, junto a outras crianças que colaboram para uma rede intersubjetiva de relações, ela exerce sua autonomia e gestão de seus espaços e tempos. Esse é um exercício de um processo educativo de seres emancipados a partir de vivências subjetivas de seu movimento (Silveira, Cunha, 2014; Kunz, Costa, 2017). Os autores destacam a valorização da experiência no mundo vivido, e não meramente apresentado ou reproduzido.

6 Considerações Finais

Inicialmente, cabe dizer que não apoiávamos, principalmente naquele momento, um processo educativo presencial, uma vez que a gestão do governo Bolsonaro utilizou medidas que facilitaram a disseminação do vírus, com base na tese da imunidade de rebanho, o que não era sequer discutido no meio científico (Ventura, Reis, 2021). Embora as crianças fossem uma população com menor risco de agravar o quadro clínico, a facilidade de propagação do vírus, característica fundamental para compreender seu impacto global, fez com que o Brasil ocupasse o segundo lugar entre os países com mais mortes de crianças (Hallal, 2021). Apenas em janeiro de 2022 foram disponibilizadas as vacinas contra a Covid-19 para crianças de 5 a 11 anos (Guedes, 2022), e somente no final de dezembro do mesmo ano foram liberadas para crianças de 6 meses a 5 anos de idade (Brasil, 2022), abrangendo assim maior parte da Educação Infantil.

Este trabalho se propôs a refletir sobre o brincar das crianças após as medidas de distanciamento, principalmente no que diz respeito à incorporação das tecnologias digitais no brincar. Para tanto, levamos em consideração a compreensão e percepção do brincar na perspectiva de professoras da Educação Infantil naquele período. Nesse esforço hermenêutico, buscamos compreender nossas colaboradoras em uma breve trajetória, bem como os elementos que contribuíram para a compreensão do fenômeno brincar e a sua percepção no retorno às atividades presenciais nas escolas.

O brincar apresentado e compreendido pelas professoras não se esgota neste breve recorte, pois elas compreendem a diversidade do mundo infantil, assim como as múltiplas infâncias que ele representa. Diante disso, percebemos que há diferenças entre as docentes na questão da formação, seja inicial ou continuada, bem como diferentes espaços e contextos de atuação, reverberando principalmente no que concerne ao brincar na Educação Infantil.

Os principais elementos para a compreensão do brincar versaram sobre um ato criativo de intervenção na realidade concreta, tal como representação de seus contextos de vida e forma de significar objetos e autogerenciar suas vidas. Embora tenha suscitado

em uma estreita relação com suas formações, cabe levar em consideração o contexto em que a pesquisa foi realizada, no princípio do retorno das atividades presenciais, mas ainda longe da realidade de hoje. As docentes também vivenciaram diferentes formas de ensino, como o remoto, o híbrido e a entrega de materiais, entre outros, e sentiram também a distância e a falta de retorno das crianças. Esses fatores podem ter influenciado a forma de compreender e perceber o fenômeno.

Embora o brincar possa ser compreendido como um potente ato de resiliência humana, sobretudo nesses momentos críticos, como bem trouxe Meirelles *et al.* (2022), o brincar foi percebido pelas professoras de forma ansiosa. Potente para a externalização de sentimentos, mas pouco “contido” nas relações entre a criança, o brincar e o outro, algo como um brincar adoecido em sua dimensão sociabilizante, com falta de representação de uma vida dinâmica. Outrossim, mostrou que carrega consigo aspectos de uma cultura marcada pelo uso das mídias digitais, reverberando em suas brincadeiras, o que não é novidade quando se trata desse contexto marcado pelas revoluções tecnológicas modernas.

Este trabalho não teve a pretensão de trazer respostas, mas de refletir sobre como esses fenômenos globais podem impactar a vida das crianças e a maneira que isso repercute em seu diálogo com o mundo, expressado por meio do brincar. Tendo em vista que a representação do cotidiano foi algo presente na narrativa das professoras, a forma como lidamos com nosso cotidiano é notado e reproduzido pelas crianças. Isso significa também que nossos atos são exemplos ininterruptos, seja no cuidado de si, no cuidado com o outro ou com a natureza, sendo (re)significados pelas crianças e moldando a novas formas de ser, sentir e agir.

Portanto, refletir sobre o brincar em um mundo pós-pandêmico, endêmico e de “novos normais”, entre tantos outros discutidos em períodos de crise, nos provoca a pensar em formas de acolher um brincar com diferentes representações sociais, abarcado por diferentes emoções e sentimentos que decorrem de fenômenos que impactam profundamente o tecido intersubjetivo da sociedade. Que possamos, assim, lidar de forma

mais humana e amorosa com esses impactos, que afligem e refletem, de forma brutal, no diálogo das crianças com o mundo.

Referências

20

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. **Portaria SCTIE/MS nº 181, de 29 de dezembro de 2022**. Ministério da Saúde incorpora vacina Covid-19 para crianças de 6 meses a menores de 5 anos no SUS. Diário Oficial da União, Brasília, Ed. 245, p.943, seção 1, 28 de dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/dezembro/ministerio-da-saude-incorpora-vacina-covid-19-para-criancas-de-6-meses-a-menores-de-5-anos-no-sus>. Acesso em: 26 mai. 2024.

CORSARO, Willian Arnold. A estrutura da infância e as reproduções interpretativas de crianças. In: CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 41-56.

CORSARO, Willian Arnold. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

CUNHA, Antonio Camilo; KUNZ, Elenor. A criança e o brincar como obra de arte: o sentindo de um esclarecimento. In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p. 71-82.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SILVA, Luis Felipe Nogueira; JÚNIOR, Alberto Lobato Góes; JÚNIOR, João Bosco Gomes Lima; SCAGLIA, Alcides José. Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica. **Educación Física y Ciencia**, v. 23, n. 4, p. 197-197, 2021. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce197>. Acesso em: 26 mai. 2024.

G1. **Escola de Campinas suspende aulas presenciais por 1 semana após caso de Covid-19**. G1: Campinas e Região, 2021. Disponível em: <https://l1nk.dev/06Rc2>. Acesso em: 26 mai. 2024.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28a edição. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-108.

GUEDES, Aline. Início da vacinação de crianças contra covid-19 repercute entre os senadores. **Agência senado**, Brasília, meio eletrônico, 17 de out. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/01/17/inicio-da-vacinacao-de-criancas-contracovid-19-repercute-entre-os-senadores-1>. Acesso em: 26 mai. 2024.

HALLAL, Mariana. **Brasil é o 2º país com mais mortes de crianças por covid**. Estadão, São Paulo, meio eletrônico, 7 de jun. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/saude/sem-escolas-e-sem-controle-da-pandemia-brasil-e-o-2-pais-que-mais-perdeu-criancas-para-a-covid/>. Acesso em: 26 mai. 2024.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 26 mai. 2024.

KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: 2. Ed. Unijuí, 2017. p.13-37
MACHADO, Marina M. **Merleau-Ponty & educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2013.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; TAMIETTI, Julia Ribeiro; BIZZOTTO, Luciana Maciel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Emoções e sentimentos das crianças em tempos. In: SILVA (org.). **Infância e Pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022. p.117-154. Disponível em: <https://www.editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/943>. Acesso em: 26 mai. 2024.

MATOS, Camila Trigo; CERQUEIRA, Joelma Andreão de; BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; MARTINS, Lucas Ramos; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social. In: SILVA (org.). **Infância e Pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo

Horizonte: Incipit, 2022. p.89-115. Disponível em:
<https://www.editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/943>. Acesso em: 26 mai. 2024.

MEIRELLES, Renata Dias de Carvalho; ECKSCHMIDT, Sandra; HORNETT, Elisa; LIMAVERDE, Gabriel; MATTOS, Lia; NASCIMENTO, Reinaldo; SAURA, Soraia Chung. A cidade que virou casa: considerações sobre o brincar livre e espontâneo durante o período de isolamento social de 2020. **Movimento**, v. 28, p. e28073, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//Movimento/article/view/117179>. Acesso em: 26 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 26 mai. 2024.

NUNES, Cristine Manica. **O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais**: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. 2011. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95030>. Acesso em: 26 mai. 2024.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Narrativas e saberes docentes**. Educação em Revista, n. 37, p. 213-228, 2003.

Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas estabelece regras para a volta às aulas presenciais em agosto. **Portal da Educação**, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dinW9>. Acesso em: 26 mai. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: SARMENTO, Manoel Jacinto (org). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Editora Vozes, p.17-39, 2009. Disponível em:

<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Infância e pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: Incipit, 2022. Disponível em:

<https://www.editoraufmg.com.br/#/pages/ebook/943>. Acesso em: 26 mai. 2024.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm . Acesso em: 26 mai. 2024.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima; REIS, Rosana. A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da covid-19. **Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil**. Conectas, São Paulo, n. 10, p. 6-31, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003016698> . Acesso em: 26 mai. 2024.

ⁱ **Lucas Vargas Bozzato**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8876-4042>

Universidade Federal de Pelotas

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) na linha de Teoria e Prática pedagógica na escola na condição de Bolsista CAPES.

Contribuição de autoria: Coleta de dados, análise e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1257476438797066>

E-mail: lucasbozzato2@gmail.com

ⁱⁱ **Kizzy Fernandes Antualpa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4159-7195>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Professora adjunta do curso de Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Coordenadora do grupo de estudos em Ginástica da UFBA (GEGINBA).

Contribuição de autoria: Coleta de dados, revisão e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1707052646013565>

E-mail: kizzyantualpa@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Lauryn Nunes de Quadros**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5742-7863>

Universidade Federal de Santa Catarina

Graduada em Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Rede Municipal de Florianópolis.

Contribuição de autoria: Revisão e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5997057808503228>

E-mail: lauryn.quadros@prof.pmf.sc.gov.br

^{iv} **Andrize Ramires Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6020-8722>



Universidade Federal de Santa Catarina
Professora efetiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CED/MEN) e coordenadora do LEPGIC (Laboratório de Estudos Pesquisa em Ginásticas, Infâncias e Crianças).
Contribuição de autoria: Orientação, revisão e escrita.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235035547859308>
E-mail: andrize.costa@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Debora Luppi Souto e Juliana Diniz Gutierrez Borges.

Como citar este artigo (ABNT):

BOZZATO, Lucas Vargas *et al.* O brincar compreendido e percebido por professoras da Educação Infantil no retorno das atividades presenciais. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e13243, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13243>

Recebido em 04 de junho de 2024.
Aceito em 04 de agosto de 2024.
Publicado em 15 de outubro de 2024.