



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Jogando em casa na pandemia: um estudo brasileiro de
crianças de 1 a 10 anos no isolamento social pelo COVID -19**

Natássia Novaes Pereira

São Carlos – SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**Jogando em casa na pandemia: um estudo brasileiro de
crianças de 1 a 10 anos no isolamento social pelo COVID -19**

Natássia Novaes Pereira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte da obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a. Dr.^a. Aline Sommerhalder.

São Carlos – SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Natássia Novaes Pereira, realizada em 13/07/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UFSCar)

Profa. Dra. Antonella Pugnaghi (UniMoRe)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradecimentos

Ao Deus criador que, em sua bondade e graça, me fortaleceu e guiou todos os dias até aqui.

A meus pais, Joana Inês Novaes e Varlei Borges dos Santos, também professores, por me encorajarem na escolha de minha profissão e acreditarem e mim mais do que eu poderia.

À Professora Doutora Aline Sommerhalder, que me orientou ao longo desse trabalho e muito contribuiu ao meu processo formativo enquanto pesquisadora.

Ao CFEI (Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância), seus coordenadores, Prof.^a. Dr.^a. Aline Sommerhalder e Prof.^o. Dr.^o. Fernando Donizete Alves, e seus membros, que tanto apoiaram a conclusão deste trabalho.

Às minhas amigas Carolina Zozzi, Pietra Magela e Poliana Piatezzi por serem, desde a graduação, as melhores amigas que eu poderia ter, minha fonte de apoio e de coragem.

Aos amigos e irmãos da Igreja Presbiteriana Central de São José do Rio Preto, especialmente aqueles que integram o grupo “Carona” por tanto me encorajarem, acreditarem e orarem por mim e minha trajetória.

Resumo

Em 2020 muitos países foram abruptamente surpreendidos pelo contágio acelerado e descontrolado do vírus SARS-COV-2 (COVID-19). Em março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde classificou a contaminação como pandemia, o que desencadeou medidas urgentes de controle de contágio. Desse modo, o mundo todo passou a adotar medidas de enfrentamento para que a pandemia fosse superada. A presente pesquisa tem como foco o conhecimento e o exame do jogo infantil no isolamento social em lares domésticos, pela pandemia. Foram estruturadas quatro seções do presente relatório de pesquisa: sobre o jogo; sobre a criança como um sujeito de direito e a infância virtual; sobre a educação escolar, especialmente a etapa da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tomando como aporte teórico a literatura do campo do jogo na infância e da educação escolar. Teceu reflexões acerca do ensino remoto e a vida cotidiana; sobre a família contemporânea e sua característica relacional e considerações sobre a relação da família e escola, além da família em contexto de pandemia ou doenças de vasta amplitude de contaminação. Essa pesquisa derivou de um estudo mais amplo e buscou responder: No período de isolamento social, do que crianças brasileiras jogaram (brincaram) em suas residências (casas)? O objetivo foi identificar e descrever realizando um exame do jogo (brincadeiras) que ocorreram no cotidiano doméstico de crianças brasileiras durante o isolamento social, pelo COVID-19. Trata-se de um estudo quali-quantitativo que utilizou um questionário online (*e-survey*) como instrumento de coleta, obtendo 541 respostas de adultos, familiares de crianças. Os resultados obtidos foram organizados na perspectiva qualitativa, mediante a pergunta aberta (questão 12) e ordenou-se por meio de eixos e na vertente quantitativa, os resultados foram organizados por meio de formato 'pizza'. O estudo verificou uma maior participação de respondentes do estado de São Paulo, residentes de casa e fora de condomínios fechados. Verificou, ainda, haver uma maior participação das mães nas respostas a essa pesquisa em relação aos pais. O estudo também averiguou que, as crianças não pararam de jogar e lançaram mão de inúmeras atividades, dentro e fora de casa, com aquilo que lhes era possível. Por fim, o estudo demonstra um aumento, entre os participantes, do consumo de telas por parte das crianças durante a pandemia.

Palavras-chave: pandemia no Brasil; isolamento social; jogo em contexto doméstico; criança; mídias digitais.

Abstract

In 2020 many countries were abruptly surprised by the accelerated and uncontrolled contagion of the SARS-COV-2 virus (COVID-19). In March of the same year, the World Health Organization classified the infection as a pandemic, which triggered urgent measures to control the contagion. Thus, the whole world started to adopt measures to face the pandemic. The present research focuses on the knowledge and examination of children's play in the social isolation in domestic homes by the pandemic. Four sections of this research report were structured: about the game; about the child as a subject of law and virtual childhood; about school education, especially the stage of Childhood Education and the Early Years of Elementary School, taking as theoretical basis the literature in the field of childhood game and school education. It also reflects on remote education and everyday life; on the contemporary family and its relational characteristics and considerations about the relationship between family and school, and the family in the context of pandemics or diseases with a wide range of contamination. This research derived from a larger study and sought to answer: During the period of social isolation, what did Brazilian children play in their residences (homes)? The objective was to identify and describe by COVID-19 an examination of the play (games) that occurred in the daily domestic life of Brazilian children during social isolation. This is a quali-quantitative study that used an online questionnaire (e-survey) as a collection instrument, obtaining 541 responses from adults, family members of children. The results obtained were organized in the qualitative perspective, by means of the open question (question 12) and ordered by means of axes, and in the quantitative perspective, the results were organized by means of a 'pie chart' format. The study verified a larger participation of respondents from the state of São Paulo, living at home and outside gated communities. It also verified a higher participation of mothers in the answers to this survey in relation to fathers. The study also found that, the children did not stop playing, and took advantage of numerous activities, inside and outside the home, with what was possible to them. Finally, the study shows an increase, among the participants, in the children's consumption of screens during the pandemic.

Keywords: Pandemic; social isolation; play; child; digital media.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1: Estado dos respondentes	91
Gráfico 2: Maior escolaridade dos participantes.....	92
Gráfico 3: Local em que residiam os participantes.....	92
Gráfico 4: Participantes que viviam em condomínio.....	92
Gráfico 5: Grau de parentesco entre os participantes e as crianças com quem conviviam.....	95
Gráfico 6: Sexo dos respondentes.....	96
Gráfico 7: Quantidade de adultos na residência.....	96
Gráfico 8: Quantidade de adultos trabalhando de casa, em regime remoto.....	96
Gráfico 9: Crianças de 0 a 5 anos na residência	100
Gráfico 10: Crianças de 5 a 10 anos na residência.....	100
Gráfico 11: Frequência de uso de aparelhos digitais.....	105
Gráfico 12: Quantidade de dias na semana	105
Gráfico 13: Frequência de consumo de televisão	106
Gráfico 14: Quantidade de dias na semana	106
Gráfico 15: Sobre o uso de aparelhos digitais	107

Quadros

Quadro 1: Apresentação do questionário	83
Quadro 2: Termo de consentimento	84
Quadro 3: Questões do questionário	85
Quadro 4: Categoria 1 – Jogos diversificados.....	109
Quadro 5: Categoria 2 – Jogos de faz de conta	118
Quadro 6: Categoria 3 – Jogos e tecnologia	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O JOGO: algumas aproximações	17
1.1 Jogar é brincar	17
1.2 O jogo na história	17
1.3 As concepções clássicas de jogo: visão de Huizinga, Caillois e Chateau	20
1.4 O jogo e a cultura lúdica	29
2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA DIGITAL	36
2.1 O sujeito de direitos	36
2.2 A infância digital	40
3 A EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
3.1 A etapa da educação infantil e suas finalidades	43
3.2 Anos iniciais do Ensino Fundamental e suas finalidades	54
3.3 O Ensino Remoto Emergencial	59
3.4 Considerações sobre a vida cotidiana e a rotina	63
4. A FAMÍLIA	69
4.1 Até a ideia de família contemporânea	69
3.3 Considerações sobre a família e a pandemia de COVID-19.....	76
5 CAMINHO METODOLÓGICO	80
5.1 Desenho metodológico da pesquisa	80
5.2 Caracterização do Questionário	81
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
6.1 Resultados quantitativos provenientes dos questionários	91
6.1.1 Caracterizando os participantes: local e residências brasileiras.....	91
6.1.2 Família, trabalho e escola: possíveis reflexões	95
6.1.3 Pandemia e exposição às tecnologias	104
6.2 Resultados qualitativos provenientes do questionário	109
6.2.1 Jogos na pandemia pelo COVID-19.....	109
6.2.1.1 <i>Jogos diversificados</i>	109
6.2.1.2 <i>O jogo de faz de conta</i>	118
6.2.1.3 <i>Jogos com tecnologia</i>	125
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	143

APÊNDICES.....	145
----------------	-----

INTRODUÇÃO

Em 2020, muitos países passaram a vivenciar um evento sanitário sem precedentes na história contemporânea: a pandemia causada pelo contágio do vírus SARS-COV-2 (COVID-19). Foi em 30 de janeiro de 2020 que a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) classificou o surto do novo vírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o que configura segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o mais alto nível de alerta da OMS.

No Brasil, no dia 6 de fevereiro do mesmo ano foi publicada a lei nº 13.979, que dispôs sobre as medidas a serem adotadas para o enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, recomendando o isolamento social e cumprimento para pessoas contaminadas (BRASIL, 2020). Em 11 de março, a OMS elevou o estágio de contaminação do COVID-19, que atingiu o status de pandemia. No mês seguinte foi publicado, a nível federal, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 aprovado em 28 de abril de 2020, que indicou a reorganização dos Calendários Escolares para a possibilidade de realização de atividades remotas para cumprir a carga horária anual.

A orientação foi para que as crianças brasileiras permanecessem em suas residências, estudando de forma remota, com uso ou não de tecnologias como apoio. Para aqueles que tinham acesso a aparelhos digitais e a rede informatizada, o estudo foi direcionado para os contextos domésticos e as crianças passaram a dividir o mesmo espaço, com seus familiares e por mais tempo diário. Muitos pais ou responsáveis por estas crianças também foram deslocados de seus locais de trabalho, para atuarem profissionalmente por meio de sistema de trabalho remoto (muitos adultos com uso de tecnologias, como celulares e tablets como apoio).

Considerando o cenário mundial de pandemia pela COVID -19 e o possível impacto gerado no cotidiano de vida das crianças, não somente o escolar, o presente estudo aborda parte de uma pesquisa ampla intitulada: “Crianças de 01 a 10 anos no contexto do SARS-COV-2 (COVID-19): investigação sobre o espaço de brincadeira em famílias brasileiras”, derivada de parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras e que buscou investigar a brincadeira na rotina de ambientes domésticos de crianças entre 01 a 10 anos durante o isolamento

social e suspensão de atendimento escolar, por decorrência da pandemia no Brasil pelo SARS-COV-2 (COVID-19).

Dado o exposto, a presente pesquisa tem como foco identificar e reconhecer as brincadeiras das quais as crianças entre 1 e 10 anos realizaram no contexto doméstico, decorrente da pandemia do vírus da COVID-19. A problemática se insere na complexidade considerada da interrupção do atendimento presencial nas escolas, local esse de estudo e do aprender pelo jogo, além de espaço de interações e centro de aprendizagens dos conhecimentos científicos reconhecidos pela humanidade. A interrupção do atendimento e o desencadeamento da amplitude do tempo em contextos domésticos, o ensino remoto com uso ou não de suporte de tecnologias em casa e demanda acentuada de apoio dos familiares das crianças desencadeou um conjunto de possíveis mudanças no cotidiano de vida das crianças, na rotina de estudo e do viver o jogo na infância, ou seja, os modos de brincar/jogar e a rotina da presença dessa experiência foram abruptamente implicados pelo isolamento dada a pandemia pelo COVID-19.

O questionamento científico vinculado a esta problemática surgiu a partir da urgência da produção de estudos que pudessem trazer considerações sobre um contexto mundial e desconhecido em termos de encaminhamento ou modos de agir. Muitas inquietações estavam presentes, como: O que fazer em casa, com as crianças, quando do atendimento escolar presencial interrompido? O que elas farão com mais tempo no doméstico, nessa condição? Com possível mais acesso a tecnologias e a permanência ampliada com os familiares, o cotidiano do brincar se transforma? Que contributos a ciência, no campo educacional e pedagógico, pode trazer para melhor condição do viver a infância em maior tempo de permanência em residência - lares domésticos? Essas questões derivam em muitos estudos, que demandaria um conjunto de cientistas dispostos a debruçar-se sobre.

Mas, o fato que se colocou foi a urgência da produção científica sobre o acontecimento da pandemia no setor não apenas sanitário, mas ainda educacional. O desconhecimento em termos de experiência científica na área educacional (e escolar) diante do contexto apresentado e a ausência de estudos de base, especialmente no que tange às questões escolares e de ensino e aprendizagem com crianças; a estadia em maior tempo em contextos domésticos dessa infância e os seus direitos conquistados em lei, demandaram o tratamento da escolha de algum objeto científico,

entre tantos necessários, dado o caráter emergencial de contributos com novos conhecimentos.

Considera-se como ponto de partida que o jogo (brincar) é parte constituinte da vida dos sujeitos (especialmente atividade principal de crianças) e toma-se em consideração a escola como espaço central e potente para vivenciar experiências no coletivo, nas interações como em uma mini sociedade e aprender os conhecimentos cientificamente reconhecidos pelas sociedades e culturas.

A hipótese é que, mesmo diante do isolamento social decorrente da pandemia, as crianças não interromperam o ato de jogar em sua vida. Entretanto, este jogo se desenvolveu de modo diverso em seu cotidiano, muito em função do contexto pandêmico, do acesso e a restrição de espaços externos e do contato com aparelhos digitais e à rede informatizada.

O levantamento bibliográfico foi realizado visando catalogar estudos científicos publicados entre 2020 e 2022 que tratavam da temática do jogo (brincadeira) em contextos de pandemia. A escolha pelo período de três anos derivou da atual produção e urgência do tratamento da problemática. A escolha pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) justifica-se por reunir os estudos científicos em nível de mestrado e de doutorado produzidos em programas de pós-graduação brasileiros que, na expectativa científica, poderiam ter produtos concluídos na temática investigada (ao menos em termos de mestrados concluídos, sendo assim da mesma natureza e grau, deste estudo).

Foram utilizados quatro descritores diferentes para aplicação no levantamento. Como primeiro descritor tem-se “pandemia AND brincar AND crianças”, e a busca indicou nove publicações. O segundo descritor, “rotina AND pandemia AND família”, resultou em seis publicações. Com o uso do terceiro descritor, “crianças AND mídias AND pandemia” foram levantadas nove publicações sendo que, dos nove trabalhos, um foi identificado em descritores anteriores. Com o último descritor, “lúdico AND crianças AND pandemia”, foram encontrados quatro trabalhos e desses, dois já estavam presentes em descritores anteriores.

Entre os quatro descritores utilizados foram levantados vinte e oito trabalhos, dos quais foram excluídos três, considerando a repetição destes em diferentes descritores totalizando assim, vinte e cinco publicações diferentes.

O primeiro critério de exclusão definido refere-se às publicações que apareceram repetidamente em mais de um descritor. Em seguida, definiu-se o segundo critério de exclusão: dado que esta pesquisa busca investigar as brincadeiras de crianças em isolamento social ou restrição pela COVID-19 e ausência da frequência presencial nas escolas, 15 publicações encontradas foram excluídas por distanciar-se dessa grande temática. Foram mantidas dez publicações do total das vinte e cinco encontradas.

Identificou-se que alguns estudos se dedicaram à pesquisa no processo de pandemia tendo a criança como foco. Apesar disso, apenas uma se dedicou ao estudo do jogo (brincadeiras) de crianças na pandemia e três buscaram observar o impacto do uso das mídias digitais com as crianças. O estudo de Santos (2021) buscou conhecer as brincadeiras e os espaços brincantes de dez crianças da cidade de Siqueira Campos – PR antes e durante a pandemia, para que assim pudesse conhecer quais as ideias de cidade ideal de cada uma delas e os trabalhos de Lopes (2020), Oliveira (2020) e Santos (2020) buscaram analisar como o uso de mídias digitais afeta as funções cognitivas de crianças de até 11 anos de idade. Tem-se ainda que uma das pesquisas abordou o jogo (brincadeira) de crianças durante a pandemia, mas nenhuma delas tomou como foco exclusivamente o jogo (brincar) presente no cotidiano de crianças brasileiras em isolamento social pelo COVID -19 ou problematizou a construção de uma cultura lúdica que se deu em meio à crise sanitária ou o uso de mídias digitais como um recurso para o brincar ou jogo contemporâneo nessa situação.

Tomando a problemática posta, a presente pesquisa busca responder a questão: No período de isolamento social, do que crianças brasileiras jogaram (brincaram) em suas residências (casas)?

Esse estudo objetivou identificar e descrever, realizando um exame do jogo (brincadeiras), que ocorreu no cotidiano doméstico de crianças brasileiras de 1 a 10 anos e durante o período de isolamento social, pelo COVID-19. Desse objetivo, derivam os objetivos específicos: (1) mapear e descrever quais jogos (brincadeiras) (do quê e com o quê brincam) estiveram presentes no cotidiano de crianças desta faixa etária; (2) identificar e descrever se ocorreu e como o uso de artifícios tecnológicos no cotidiano de crianças, isto é, quais aparatos digitais foram usados e tempo de uso de cada um deles; (3) identificar se e de que forma as mídias digitais estiveram presentes durante o jogo (brincadeiras) de crianças.

O aporte teórico foi organizado da seguinte forma: primeira seção sobre o jogo (brincadeira), abordando os termos brincar, jogo, brinquedo e brincadeira, convencionando o uso de apenas um deles para a escrita dessa pesquisa - brincadeira entendida como sinônimo de jogo e vice-versa. O jogo foi brevemente situado na história (DE CONTI, 2019) culminando nas concepções de três autores clássicos sobre o jogo e suas aproximações: Huizinga (2019), Caillois (2019) e Chateau (1987). Em seguida, o estudo teve aporte teórico na obra de Brougère (2019) para o conceito de “cultura lúdica”. Destaca-se, ainda, contribuições de Kishimoto (2011) para a construção dessa primeira seção.

A segunda seção busca firmar a concepção de criança adotada por esse estudo: sujeito histórico, cultural e de direitos. Foram considerados alguns dos documentos históricos sobre os direitos das crianças e do aparato legal brasileiro que considera a criança como sujeitos portadores de direitos. As contribuições de Arroyo (2021) também foram consideradas, além da compreensão de infância virtual (LEVIN, 2007).

A terceira seção se debruça sobre a educação escolar, especialmente sobre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, os estudos de Stemmer (2012), Kuhlmann Jr. (2015), Saviani (2012), Mascioli (2012), Prado e Azevedo (2012), Arce e Jacomeli (2012), Malaguzzi (2016) e alguns outros teóricos fizeram-se necessários à construção das considerações acerca da educação infantil, bem como o aparato legal brasileiro. Para as considerações a respeito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse estudo se deteve às considerações construídas por Azevedo (2018) e Saviani (2013), que estabeleceram uma construção histórica para a educação brasileira, bem como o aparato legal que privilegia essa etapa da educação. Considerando a pandemia que esteve presente nos países a partir de 2020, a seção conta, ainda, com considerações sobre o ensino remoto emergencial e sobre a vida cotidiana e rotinas, especialmente as escolares.

A quarta seção de fundamentação teórica considera a temática familiar. Desse modo, para que a família contemporânea seja considerada, a seção levanta a construção da família a partir de um breve levantamento histórico. Nesse sentido, são escolhidos os autores: De Singly (2007), Roudinesco (2003), Peixoto (2007) e Picchioni (2020). São tecidas considerações a respeito da família e da escola, bem como considerações acerca da família e da pandemia.

A seção de metodologia caracteriza a pesquisa, ou seja, apresenta a abordagem em que se enquadra, o instrumento de coleta, os procedimentos, participantes e tratamento dos resultados.

A apresentação dos resultados obtidos a partir da coleta de dados empíricos são tratados na seção de apresentação dos resultados e discussão e em seguida, a seção de considerações finais.

1 O JOGO: algumas aproximações

1.1 Jogar é brincar

Na tradição brasileira, convencionou-se o uso dos termos *brincar*, *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* para referir-se às atividades que integram, majoritariamente, a infância. Na literatura europeia, a convenção adota apenas o termo *jogo* para tratar do mesmo assunto. Sobre isso, Kishimoto (2011) indica que, quando se trata da palavra *jogo*, cada sujeito encontra uma maneira própria de compreendê-la.

Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol e dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros (KISHIMOTO, 2011, p. 15).

Ainda que haja uma extensa quantidade de atividades que podem ser caracterizadas como *jogo*, Kishimoto salienta (2011) que a adoção desse termo para diferentes atividades não exclui a especificidade de cada uma delas.

Desse modo, para esse estudo, convencionou-se utilizar o termo *jogo* para referir-se àquelas atividades pelas quais as crianças se constroem, que se dividem em outros diferentes termos, mas que são contemplados pelo termo *jogo*.

Para a construção deste estudo, considera-se de extrema importância compreender os conceitos que envolvem o fenômeno a ser estudado, isto é, o *jogo*. Pensando nisso, essa seção tem como objetivo definir o *jogo* sob um breve viés histórico, que vai desde a Grécia Antiga até o Romantismo, destacando autores clássicos sobre essa temática, como Huizinga, Caillois e Chateau. O que se busca é, a partir dessas visões clássicas de *jogo* – que revelam ainda uma concepção acerca da criança e da infância –, explicitar qual é a visão contemporânea de *jogo* – uma atividade livre, criativa e libertadora. Essa é a posição que assumimos para tratarmos dessa temática. Para isso, nos baseamos em Brougère, com o conceito de “cultura lúdica”.

1.2 O jogo na história

Não é atual o interesse de teóricos de diversas áreas pelo *jogo*. De acordo com De Conti (2019), desde a Grécia Antiga, filósofos vêm tentando compreender o homem e o seu pensamento e viram no *jogo* um artifício para realizar tal tarefa. Embora o *jogo* já estivesse presente em tempos anteriores, como na pré-história, a tarefa de classificá-lo nesse momento da história não era simples. Isso porque muitos dos artefatos encontrados, como bonecos de madeira, estavam relacionados a rituais

e não ao jogo propriamente dito. Nesse sentido, De Conti (2019) considera uma tarefa mais simples compreender o jogo a partir do início da história ocidental.

Platão concebe o jogo como uma atividade fundamental na educação do cidadão que virá a ser, pois, mais do que diversão, o jogo era como um treinamento da profissão futura do indivíduo. Desse modo, segundo De Conti (2019), era papel do educador criar situações em que a futura profissão fosse representada em miniatura no jogo, para que, quando adulto, domine a atividade com destreza.

Em Aristóteles o jogo assume um papel imitativo e de descanso. Imitativo dado que reproduz o trabalho que virá no futuro. De descanso pois a atividade laboral caminha ao lado do cansaço e, portanto, quem trabalha precisa de momentos de redução de tensão e relaxamento – momentos de jogo (DE CONTI, 2019).

As concepções de Platão e Aristóteles apresentam, segundo De Conti (2019), uma parte do que o jogo representava na Grécia Antiga. A outra parte se refere ao caráter competitivo (Agón) que o jogo assumiu nesse período e reforça o caráter de imitação (Mimesis) atribuído anteriormente. A competição (Agón) era alimentada pelos deuses do Olimpo, os mesmos que vinham a terra para brincarem com os humanos, colocando-os em competição física ou social. Os humanos, então, criaram versões esportivas de conflitos reais, de modo que o vencedor seria aquele que havia sido favorecido pelos deuses. A imitação (Mimeses), por sua vez, residia nas encenações e dramatizações que visavam representar os deuses. Funcionava como uma forma de adoração ao Olimpo e uma busca pelo favor dos poderosos (DE CONTI, 2019).

Na Idade Média o jogo assumiu um caráter “não-sério”, pois era frequentemente associado ao jogo de azar, muito bem-sucedido na época (KISHIMOTO, 2011). De Conti (2019) destaca que foi um período que levantou preocupações acerca dos jogos, pois, embora o jogo pudesse trazer benefícios quando moderado, poderia suscitar inclinações violentas na criança, que passou a ter suas atitudes observadas frente aos jogos que faziam uso de flechas ou paus de brinquedo e poderiam influir no comportamento das crianças.

O Renascimento foi um período marcado pelo que Kishimoto (2011) chamou de “compulsão lúdica”. Segundo a autora, o jogo era concebido como uma “conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo” (KISHIMOTO, 2011, p. 32). Desse modo, para romper como método de ensino tradicional da época, o educador deveria atribuir um caráter lúdico ao ensino dos conteúdos. Foi um período

marcado pela negação do jogo como algo não sério e por sua valorização enquanto um instrumento de propagação de conteúdos e valores. A mudança na maneira de conceber o jogo destaca um novo olhar para a infância, olhar esse que se firmará no Romantismo: “a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo” (KISHIMOTO, 2011, p. 33).

No Romantismo, de acordo com Kishimoto (2011), o jogo se firma como algo espontâneo, um comportamento inerente à criança. Esse período concebe uma natureza boa da criança, indivíduo que tem o jogo como sua prima forma de expressão. Nesse período, a criança passa a ser vista como alguém que possui características próprias, que brinca e que imita, que é livre e espontânea. O jogo absorve, portanto, as características do indivíduo, sendo o jogo uma atividade livre, espontânea e prazerosa (KISHIMOTO, 2011).

É no Romantismo que, segundo Brougère (2010), os comportamentos naturais da criança passam a ser valorizados, expressando “uma verdade mais essencial do que as verdades dos conhecimentos constituídos” (BROUGÈRE, 2010, p. 97), e é nessa verdade que nasce o mito de uma criança detentora da verdade. Desse modo, o autor salienta que o jogo foi colocado em evidência não pela razão, mas pela valorização (quase cega) da naturalidade. Desse modo, o jogo é algo bom porque a criança é boa e, nesse caso, seguir a natureza é transformar o jogo em um suporte pedagógico. É nesse sentido que Fröebel pensa sua proposta, o *Kindergarten* (jardim da infância), que, desde o seu nome, carrega características naturalistas provenientes do romantismo e não abre espaço para a construção de argumentos racionais. Na concepção de Fröebel, o jogo nada mais é do que o nível mais elevado de expressão da verdade na criança (BROUGÈRE, 2010).

É também durante o Romantismo que, a partir das observações do jogo da criança, nasce a correlação entre a infância do indivíduo e a humanidade, sendo a criança comparada ao início da humanidade, segundo Kishimoto (2011). Nesse sentido, a infância passa a ser compreendida como a idade do imaginário, muito semelhante aos povos mitológicos do início da humanidade. Segundo Kishimoto (2011), essa é uma teoria muito influenciada pela corrente positivista e recebe o nome de teoria da recapitulação. Por sua influência positivista, a teoria da recapitulação apresenta características do darwinismo, muito presente no final do século XIX.

A seleção natural justifica a sobrevivência apenas das espécies animais que se adaptam às novas condições de vida. Visa como elemento participante dessa seleção, a conduta lúdica parece incorporar a adaptabilidade dos

animais que se tornam mais aptos para a sobrevivência (KISHIMOTO, 2011, p. 34).

É a partir daí que o jogo passou a ser considerado sob um viés biológico. De acordo com Kishimoto (2011), a psicologia infantil passou a ser fortemente influenciada pela biologia no século XIX, que “faz transposições dos estudos com animais para o campo infantil” (KISHIMOTO, 2011, p. 34 e 35). É nesse contexto que, segundo a autora, o jogo passa a ser considerado como um exercício que provém de instintos herdados, uma atitude voluntária, espontânea e livre. O jogo passa a ser visto como necessário à espécie, um método importante para o autodesenvolvimento e, portanto, o meio natural de educação.

Sobre isso, Brougère (2010) anuncia que

[...] por detrás de uma concepção que é responsável por numerosos conceitos científicos da época, como a teoria da evolução, encontramos a valorização romântica da natureza, que justifica, em última análise, o crédito concedido à brincadeira (BROUGÈRE, 1997, p. 99).

Para Brougère (2010), nesse momento, o jogo era valorizado sem que a dimensão social da educação da criança fosse considerada. A criança pequena, assim como o animal, surgia como dominada, mas, também, como conduzida pela natureza, da qual o jogo é o meio principal de educação. Dar lugar ao jogo consiste em propor uma educação natural” (BROUGÈRE, 2010, p. 99). Para o autor, o jogo infantil e o jogo animal se diferem em uma dimensão: a simbólica, isto é, a representativa (PIAGET, 1971): o jogo infantil é capaz de criar representações. Isso significa dizer que, quem joga transforma um objeto (ou situação) em outro.

É após esse momento de comparação entre o jogo da criança e do animal, que o jogo passa a ser visto como um meio para diagnosticar a personalidade da criança e um recurso de ajuste do ensino às necessidades infantis (KISHIMOTO, 2011). É nesse período que surgem teóricos como Vygotsky e Bruner, que concebem o jogo como um processo psicológico, construído, resultado de processos históricos e de interações sociais. Não mais algo natural, instintivo, espontâneo, mas um comportamento consciente, que tem sua existência baseada no preceito de que, quem joga sabe que está jogando.

1.3 As concepções clássicas de jogo: visão de Huizinga, Caillois e Chateau

Historicamente, o jogo assumiu inúmeras significações: preparação para o trabalho futuro, relaxamento, redução de tensão, imitação, atividade sem seriedade. Tais concepções foram se construindo ao passo em que o jogo foi sendo considerado

como parte da infância. Desse modo, este tópico pretende apresentar a concepção de jogo de autores clássicos – Huizinga, Caillois e Chateau – e as aproximações nas teorias desses estudiosos que se dedicaram ao estudo do jogo, elencando características que, em seus estudos, identificam e definem tal atividade.

Homo Ludens, obra do historiador holandês Johan Huizinga, foi publicado pela primeira vez em 1938. O estudioso assume que o jogo é um fenômeno inato aos homens e aos animais, que existe antes mesmo da existência da cultura, isso porque, para o autor, a cultura tem a sociedade humana como um pressuposto. Desse modo, desconsidera o fato de que os animais já vivenciavam a atividade lúdica antes de qualquer homem tentasse lhes ensinar. Nesse sentido, a humanidade nada acrescentou à essência dos jogos. Para o autor, “[...] os animais brincam tal como os homens” (HUIZINGA, 2019, p. 1).

Em sua obra, Huizinga considera que o jogo, desde o nível animal, é mais que um processo fisiológico ou psicológico. Trata-se de uma atividade que carrega um sentido que não se resume às necessidades imediatas da vida. Para o autor, em todo jogo há um significado.

Publicado pela primeira vez em 1958, ‘Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem’ tem a autoria do sociólogo francês Roger Caillois. Em sua obra, Caillois busca definir e apresentar as características do jogo, bem como apresentar e discutir categorias em que os jogos podem ser divididos. O autor insiste na improdutividade do jogo, salientando que este é essencialmente estéril.

Caillois (2017) considera de extrema importância a obra escrita por Huizinga. Entretanto, o autor a considera, na maior parte de suas afirmações, contestável. A obra de Huizinga não configura um estudo dos jogos. É, antes, uma pesquisa sobre o espírito do jogo no campo da cultura e se volta apenas para a análise dos jogos de competição regrada.

Os jogos existem em grande quantidade e variedade e, para Caillois (2017) é exatamente essa vastidão que torna praticamente impossível a tarefa de classificar os jogos. Diferente de Huizinga (2019), Caillois (2017) busca categorizar os tipos de jogo. Para que tal tarefa fosse realizada seria ainda necessário que se considerasse os inúmeros diferentes aspectos do jogo, além das diversas possibilidades de ponto de vista. Diferentes tipos de jogos podem acontecer num mesmo espaço e de maneira simultânea. Nesse caso, o que se altera é o estado de espírito dos jogadores. Pensando nisso, Caillois (2017) sugeriu uma divisão baseando-se em quatro rubricas

principais: a competição (*Agôn*), o acaso (*Alea*), o simulacro (*Mimicry*) – que será explorada mais adiante – e a vertigem (*Ilinx*). Ainda que tenha proposto essa “divisão”, Caillois (2017) salienta que tais proposições não engloba todo o universo do jogo, mas divide esse universo em quadrantes que são delimitados em setores que aproximam as espécies de jogo. Desse modo, é possível organizar os mais diversos jogos em dois polos opostos: *paidia* e *ludus*.

Em *paidia* o que prevalece é “princípio comum de divertimento, de turbulência, de improvisação livre e de alegria despreocupada, por onde se manifesta uma certa fantasia incontrolada” (CAILLOIS, 2017, p 47). No polo oposto, *ludus*, essa grandeza impulsiva é absorvida por uma “necessidade crescente de curvá-la às convenções arbitrárias, [...] de contrariá-la sempre mais, erguendo diante dela obstáculos mais e mais embaraçosos para que lhe seja mais difícil chegar ao resultado desejado” (CAILLOIS, 2017, p. 48). Nesse contexto, o resultado é inútil, ainda que exija um maior esforço e uma maior paciência para que exista.

Chateau (1987), por sua vez, dá especial atenção à atividade lúdica da criança. É dessa atividade lúdica que, para o autor, nascem todos os jogos posteriores e é dentro dessa atividade que os sujeitos provam seu valor. Essa atividade se origina de uma atividade interessada que não se relaciona com o prazer sensorial de outrora. É uma atividade que se separa do objeto e se volta para o sujeito, atuando como uma reflexão de a respeito de si. Agora, o que importa para a criança não é tanto o produto de sua construção, mas o processo de edificação que gerou essa obra.

Para Huizinga (2019) o jogo não pode ser definido como um meio de descarga de energia ou uma preparação da criança para uma atividade futura, o que difere do que fora proposto por Platão e Aristóteles (DE CONTI, 2019). É menos ainda uma forma de o sujeito desenvolver seu autocontrole ou um impulso preexistente para exercer uma habilidade. O historiador considera todas essas tentativas de definir o jogo como insuficientes e aponta algo em comum entre todas elas: todas ligam o jogo a algo externo a ele mesmo, assumindo a existência de uma finalidade biológica para o jogo. Desse modo, todas essas hipóteses desconsideram a principal característica do jogo, a sua essência – a intensidade e o poder de fascinação. Logicamente, não há como explicar o divertimento que reside no jogo. Isso porque, para o autor, o jogo é irracional e ultrapassa a vida humana, pois não se liga a grau algum de civilização.

O jogo precede a cultura e essa o acompanha, segundo Huizinga (2019). O jogo está posto, é um elemento que está dado na cultura. Para o autor, o jogo está

sempre presente como uma “qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum” (HUZINGA, 2019, p. 5). É parte significativa de uma sociedade, isto é, possui uma função social. A sociedade humana é marcada por diversos tipos de jogo, como o jogo da linguagem, que criou meios de comunicação entre os homens e a capacidade de designação das coisas. Há, também, o exemplo do mito, em que o homem primitivo buscava explicar os fenômenos do mundo e atribuía todos eles a algo externo a si, algo divino. Essa ideia é também observada nos cultos, em que as sociedades primitivas realizavam seus ritos sagrados. Todas essas atividades acontecem a partir da transformação da realidade em imagens, isto é, a partir da imaginação. Desse modo, para Huizinga (2019), o jogo configura um dos pilares principais da civilização.

Para definir o jogo e apresentar seu posicionamento, Huizinga (2019) expõe alguns fatores e características que julga serem fundamentais para o entendimento do que, de fato, é o jogo – para além das visões fisiológicas e biológicas.

Em primeiro lugar, o jogo é oposto à seriedade. Não porque o jogo não é sério, dado que a criança joga dentro da mais perfeita seriedade, com atenção e respeito ao que faz, mas porque se relaciona, de algum modo, com o domínio da estética. O jogo está cheio de ritmo, de harmonia. É belo, ainda que a beleza não seja um de seus atributos enquanto jogo. Entretanto, é nesse ritmo e nessa harmonia que o jogo se envolve enquanto acontece que estão os mais altos dons de percepção dos seres humanos (HUIZINGA, 2019).

Não apenas Huizinga (2019) elenca a seriedade do jogo como uma característica, como também Chateau (1987) destaca a seriedade como parte integrante dessa atividade. Para o autor, o jogo é mais do que diversão. É uma atividade séria, que é quase sempre rodeada de regras rígidas; é uma atividade que, por vezes, leva o jogador ao cansaço extremo, chegando a um esgotamento. A criança que está imersa em seu jogo não permite que existam zombarias. É como aquele que brinca de chef de cozinha – está tão imerso na preparação da massa, do molho e da apresentação de seu prato que desconsidera qualquer interferência de terceiros. Essa criança está séria, totalmente imersa no que está fazendo. Está tão absorta em seu papel que acredita que é, de fato, chef de cozinha. É nessa completa absorção que está a seriedade do jogo.

Quando joga, a criança empreende todos os seus esforços. O jogador busca seguir fielmente todas as regras, desde as mais simples às mais elaboradas, pois

essas são imperativas. Quando o jogador assume esse compromisso, compromete-se com a seriedade, aquela que se opõe à seriedade prática. A seriedade do jogo é de origem nobre – “[...] se a criança é séria, é que, por meio de suas conquistas o jogo, ela afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia” (CHATEAU, 2017, p. 26).

Por apontar que a beleza não seja, em si, um dos atributos do jogo, Huizinga (2019) se limita à seguinte questão: o jogo é uma atividade dos seres vivos, mas não se encaixa em definições que se baseiem na lógica, na biologia ou na estética. Por isso, decide especificar as características que constituem o jogo.

O jogo é, antes de tudo, uma ocupação voluntária. Se estiver submetida a ordens, não pode mais ser chamada de jogo, é apenas uma atividade forçada. Não há outra razão para o jogo senão a diversão e é aí que está a liberdade do jogo – crianças e animais brincam porque querem brincar e, brincando, se divertem. Para o adulto, o jogo pode ser considerado supérfluo e dispensável, a menos que o prazer desprendido no jogo se torne uma necessidade (HUIZINGA, 2019). O jogo é livre e é ele próprio a liberdade.

Sobre esse aspecto, Caillois (2017) concorda com Huizinga (2019). Para o autor o jogo é uma atividade livre e voluntária, que deve garantir ao jogador alegria e divertimento. Se o jogador fosse obrigado a participar de um jogo, este já não seria mais um jogo, mas uma obrigação, uma atividade da qual seria necessário libertar-se. Se o jogo se tornasse uma atividade obrigatória, já não possuiria uma de suas principais características:

[...] o fato de o jogador dedicar-se espontaneamente, de boa vontade e para o seu prazer, tendo sempre a total liberdade de escolher a retirada, o silêncio, o recolhimento, a solidão ociosa ou uma atividade produtiva (CAILLOIS, 2017, p. 37).

Desse modo, para Caillois (2017), o jogo só existe enquanto os que jogam querem jogar, ou, em outras palavras, durante o período em que querem fugir de sua realidade. Nota-se aí um fator de grande importância para o jogo e para os jogadores: a liberdade de continuarem jogando ou de pararem de jogar. O distanciamento não é, portanto, imposto, mas voluntário (CHATEAU, 1987).

Na criança, o jogo não é apenas uma atividade instintiva, resultado de um impulso de tendências. É antes resultado de um impulso de “todo o ser, de todo o ser consciente e já voluntário” (CHATEAU, 1987, p. 29). O desenvolvimento do jogo é,

portanto, o desenvolvimento da personalidade e da vontade de um sujeito, que vão se concretizando aos poucos.

Huizinga (2019) propõe outra característica para o jogo, característica essa que se relaciona com a primeira – o jogo é uma evasão da vida real. Não é vida real e não é vida corrente. Quem joga, evade da vida real por um determinado período para realizar uma atividade que tem uma orientação própria. Aquele que está jogando, sabe exatamente o que está fazendo, isto é, sabe que está, nas palavras de Huizinga (2019, p. 10), “fazendo de conta”. O jogo pode arrebatá-lo inteiramente o jogador a qualquer momento. A obra de Chateau (1987) concorda com esse apontamento. Para o autor, a seriedade do jogo, a imersão do jogador nessa atividade, acarreta um afastamento do mundo real, fazendo com que o jogador o esqueça. Nesse sentido, o jogo se realiza como sendo um novo mundo, separado do mundo real, em que a o jogador só considera o que está em seu mundo criado, apagando todo o resto, isto é, o que está no mundo real. Assim, o jogo se realiza como sendo “[...] um mundo à parte que não tem mais lugar no mundo dos adultos; é um outro universo” (CHATEAU, 1987, p. 21). Nesse novo mundo, a criança é soberana e suas vontades são lei. Ela pode ser quem quiser ser. No local sagrado do jogo impera uma poderosa ordem, que não pode ser questionada, pois é absoluta. Qualquer oposição a essa ordem tira o prazer do jogo, que é, ele mesmo, criador da ordem e a própria ordem. Esse é, para Huizinga (2019), outro atributo do jogo. O jogo cria uma perfeição temporária e limitada em um mundo confuso e imperfeito. No jogo há, portanto, uma tendência ao belo. Para Chateau (1987) o distanciamento para a realização do jogo configura, em partes, tomar distância das zombarias do adulto. Entretanto, esse não é o fator principal. O principal aspecto do distanciamento no jogo é o criador. Quando se distancia, a criança está em um mundo criado por ela, exercendo sua soberania e poder. É nesse mundo que a criança é capaz de criar.

Por não se situar no interior da vida comum, o jogo está à parte do “processo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe esse processo” (HUIZINGA, 2019, p. 11). O jogo é temporário e tem um objetivo próprio. É uma atividade que é satisfeita em sua própria realização. O jogo se apresenta como uma pausa, uma fuga do cotidiano. É um integrante da vida porque a torna atraente e, por isso, se torna necessário, para os sujeitos e para as sociedades como função cultural.

Jogo e vida comum se distinguem por dois fatores: pelo lugar e pela duração ocupados pela atividade. Huizinga (2019) destaca, portanto, a próxima característica do jogo: limita-se a um tempo e a um espaço, também reforçadas mais tarde por Caillois (2017). Nesse sentido, o jogo possui, segundo Huizinga (2019, p. 11) “um encaminhamento e um sentido próprio”. O jogo tem seu início e há um tempo determinado para que se finde. Durante o jogo, tudo pode acontecer, pois tudo se movimenta. É nessa limitação temporal que surge um intrigante atributo do jogo – a sua capacidade de se tornar, de imediato, um fenômeno cultural. Isso porque, mesmo com o findar do jogo, este permanece, está conservado pela memória e, desse modo, se torna tradição. É esse movimento de tornar o jogo uma tradição que permite a sua repetição e a repetição de sua estrutura interna (HUIZINGA, 2019).

Como o tempo, o lugar também é limitado e sua limitação é ainda mais surpreendente que a temporal. Em Huizinga (2019) o jogo só acontece se, para isso, existir um campo delimitado de maneira prévia. Esse campo pode ser material ou imaginário, espontâneo ou deliberado. Trata-se de um espaço isolado, sagrado, que respeita regras preestabelecidas. É um lugar onde existem mundos temporários acontecendo dentro do mundo comum, um lugar que se dedica à prática de uma atividade que se difere das atividades cotidianas, é uma atividade especial.

O jogo é uma atividade que se separa do resto do mundo e acontece dentro de limites de tempo e lugar determinados. Tal qual em Huizinga (2019), Caillois (2017) escreve que existe um espaço para que o jogo se realize. Tudo o que está fora desse espaço, não tem importância para o jogador durante um momento. Há um tempo certo para que a partida seja iniciada e findada. Por vezes, esse tempo pode ser combinado antes do início do jogo. Abandonar o jogo enquanto ele acontece é desrespeitá-lo. Se necessário, o jogo pode durar mais do que o combinado e isso é acordado entre os jogadores. É nesse abandono do mundo dos adultos que reside o juramento de obediência às regras e de esquecimento do mundo real (CHATEAU, 1987).

Sobre esse aspecto, Chateau (1987) escreveu sobre a má fé que rodeia o jogo. Se, para jogar, o jogador escolhe, de forma voluntária se distanciar do real, escolhe agir de má fé. Isso se dá porque, para o autor, a atitude lúdica é, por si só, de má fé. Isso porque, quando o jogador está jogando, se recusa a ver o que, de fato está vendo. O jogador é capaz de transformar um objeto da vida comum em um objeto mágico e se recusa a aceitar a realidade do objeto. Para o autor, a criança não está tentando enganar os outros, aqueles que a observam, mas tenta enganar a si mesma. Isso se

dá porque, quando joga, a criança ainda mantém sua percepção do real e sabe que está jogando, não atingindo a ilusão total. Desse modo, o jogo só ganha sentido, no campo cognitivo, se houver essa atitude de má fé envolvida

Se a má fé atribui sentido ao jogo dentro de uma limitação no campo cognitivo, fora desse campo já não há sentido algum. Se o jogador escolhe agir de má fé e tem consciência de que está afastado do real, a seriedade que envolve o jogo se coloca como completamente diferente daquela em que o trabalhador se envolve. É uma seriedade falsa, que imita a seriedade do trabalho. Para Chateau (1987, p. 25) “é um pseudo-trabalho implicando numa pseudo-seriedade”.

Há no jogo, segundo Huizinga (2019), um outro atributo – o elemento de tensão. Tal elemento representa um importante papel, dado que, para o autor, a tensão é incerteza, é acaso. É esse elemento que domina, especialmente, os jogos que são jogados sozinhos e chega em seu ápice quando alcança os jogos de azar e os esportes. O elemento de tensão carrega consigo um certo valor ético ao passo que mede as qualidades de um jogador, dado que, por mais que este carregue o ardente desejo da vitória, precisa sempre obedecer às regras que foram impostas pelo jogo que está jogando.

Eis aí outro atributo do jogo concebido por Huizinga (2019, p. 13): “todo jogo tem suas regras”. As regras são inquestionáveis e absolutas; determinam a validade das ações durante o jogo. Se as regras são quebradas, o mundo do jogo também se quebra, entrando em colapso e se finalizando. Não se pode desrespeitar as regras e aquele que o faz, é chamado “desmancha prazeres”: uma figura que, mais do que o jogador desonesto, que não joga com sinceridade, abala as estruturas do jogo, pois não o leva a sério e finge respeitar o espaço sagrado do jogo. Quando esse personagem aparece, nasce, também, a necessidade de expulsá-lo.

No espaço e tempo determinados para o jogo, as leis que imperam na vida cotidiana de nada valem. O jogo tem suas próprias leis e essas são absolutas e não admitem discussão (CAILLOIS, 2017). Aqueles que decidem trapacear, sabendo o que fazem, ignoram as regras, mas fingem respeitá-las. O trapaceiro age de má fé com os outros jogadores, abusando de sua lealdade. Nesse ponto, Caillois (2017) concorda com Huizinga (2019), destacando que o trapaceiro não destrói o jogo, quem o faz é aquele que recusa jogar submetendo-se às regras sob o argumento de quem não têm sentido. Ora, o jogo é o próprio sentido do jogo e é por isso que suas regras são inquestionáveis. É um mundo onde as regras do jogo são, tal qual o jogador,

soberanas e expressam um valor que não possuem no mundo real, dos adultos (CHATEAU, 1987).

Para Huizinga (2019), aqueles que jogam juntos formam uma comunidade. Comunidade essa que pode se tornar permanente após o fim do jogo. Quando jogam, os jogadores compartilham uma sensação de estarem, nas palavras do autor (2019, p.14) “separadamente juntos”, presenciando algo importante, distanciando-se do mundo “real” e suas regras. O clube e o jogo caminham juntos, entrelaçados.

Para Caillois (2017) diversos jogos não apresentam regras ou regras que sejam rígidas e imutáveis, como nos jogos com bonecos, carros e animais em miniatura. Segundo o autor, esses são jogos de “livre improvisação e cujo principal atrativo vem do prazer de desempenhar um papel, de se conduzir *como se fosse* alguém ou mesmo alguma coisa diferente” (CAILLOIS, 2017, p. 40). Nesse sentido, para o autor, esse sentimento de “como se”, a ficção, torna-se um substituto da regra, exercendo a mesma função. Por si só, a regra cria uma ficção. Como no jogo de xadrez: o jogador, ao submeter-se às regras do jogo, encontra-se separado da realidade, da vida cotidiana, “[...] que não conhece nenhuma atividade que esses jogos se esforçariam para reproduzir fielmente” (CAILLOIS, 2017, p. 40). Desse modo, quem está jogando xadrez o está fazendo a sério, e não “como se”. O jogador que está imerso no “como se” e está jogando um jogo de imitação, por sua vez, não poderia, por um lado, criar, nessa nova realidade imitativa, regras que não existem no cotidiano; por outro lado, o jogador está ciente de que seu jogo é um faz de conta, uma imitação. Desse modo, para Caillois (2017, p. 41) “os jogos não são regrados e fictícios. São antes ou regrados ou fictícios”.

É no “como se” que reside uma das categorias propostas por Caillois (2019), a *mimicry* (mimetismo, em inglês) e o autor parte do pressuposto de que “todo jogo supõe a aceitação temporário, se não de uma ilusão [...], pelo menos de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictícios” (CAILLOIS, 2017, P. 57). Desse modo, o jogo pode vivenciar um destino ou uma atividade em um meio que não existe fora da imaginação do jogador, que se torna um personagem fictício e vive segundo essa criação. Nessa categoria existe uma série de manifestações e em todas elas o jogador simula e crê que é algo diferente do que é. O jogador se desfaz temporariamente de sua personalidade e finge ser um outro alguém.

Para explicar *Mimicry*, Caillois (2017) utiliza-se dos exemplos animais que apresentam, como característica de sua evolução, sua ornamentação, a capacidade

de se disfarçar, de se camuflar, como no caso dos insetos; ou ainda, como os animais jovens, o prazer do princípio da imitação e da mímica, ao verem animais mais velhos realizarem determinada atividade e decidirem imitá-lo. No pássaros esse prazer está impresso em suas notáveis exibições.

Desse modo, Caillois (2017) indica que a mímica e o disfarce se complementam na *Mimicry*. Nas crianças a imitação está muito aparente e os pequenos imitam, primeiro, os adultos. Adultos, os sujeitos também apresentam condutas características da *Mimicry*, que aparecem em qualquer situação de divertimento, pois o jogador se dedica a esse momento.

O prazer dessa categoria – o de ser outro – não reside na vontade do jogador de enganar seus espectadores, isso porque, quem está jogando, é, durante o seu jogo, quem diz ser, mesmo que saiba o que está fazendo, isto é, representando.

O jogo é especial e excepcional, está envolto em um ar de mistério. O jogo é um segredo encantado. Os que estão de fora nada podem saber acerca do jogo e os que estão dentro não se interessam pelo que os de fora estão fazendo. No lugar especial, sob um tempo determinado, as normas da vida cotidiana nada valem. Tudo muda e os jogadores se tornam diferentes (HUIZINGA, 2019).

Como Huizinga (2019) destacou, o jogo é precedido e acompanhado pela cultura. O jogo é parte integrante (e importante) das sociedades. Isso significa dizer que o jogo está inscrito num conjunto de significações e pode ser identificado como uma atividade lúdica a partir da maneira que os integrantes de uma sociedade concebem essa atividade. Mas poderia o jogo criar uma cultura própria? Poderia esse conjunto de atividades com significados atribuídos pelas sociedades em que se inserem ser o fundamento de uma cultura específica do jogo? Seria esse o fundamento de uma cultura lúdica?

1.4 O jogo e a cultura lúdica

Para tratar do jogo, Brougère (2010) destaca que é necessário deixar de lado o mito do jogo natural, tão presente nas correntes românticas. O jogo humano deve ser encarado como sendo produzida em dado contexto social e cultura. A partir do momento em que nasce, o indivíduo é inserido em um contexto social que influencia todos os âmbitos de sua vida. “A brincadeira é um processo de relações interindividuais” (BROUGÈRE, 2010, p. 104), isto é, cultura. Não é natural porque é aprendida. O indivíduo, quando criança, é iniciado no jogo por aqueles que cuidam

dele, especialmente a mãe (mas, na sociedade contemporânea, o aspecto está em qualquer adulto com vínculo estabelecido) que mostra, que realiza a apresentação dessa ação social e cultural que compreendemos como jogo. Isso ocorre com ou sem a apresentação de objetos lúdicos, como em gestos, brincadeiras com o corpo do bebê, com troca de olhares e posteriormente, com os brinquedos sendo apresentados (como chocalhos, ‘penduricalhos’ de berços, lenços, “naninhas” ou bichinhos de pelúcia de suporte para dormir).

O jogo sempre esteve presente na história da humanidade, ainda que fosse concebido de maneiras distintas. As diferentes formas de ver o jogo contribuíram, historicamente, para a construção da visão contemporânea de jogo, uma atitude consciente, produzida culturalmente, que é afetada pelas sociedades e que produz cultura, isto é, “[...] representa símbolos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade [...] antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 12).

De acordo com Kishimoto (2011) definir jogo não é uma tarefa fácil. A dificuldade de definição reside não apenas na linguagem, isto é, quando a palavra jogo é proferida, cada um pode atribuir a ela um significado diferente, mas extensa variedade de ações que são consideradas como jogo. Segundo a autora, a dificuldade aumenta ainda mais quando um mesmo comportamento é, em uma cultura, jogo e, em outra, não. Daí que Brougère (2019, p. 20 e 21) afirma que “cada cultura, em função das analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de mais vaga a mais precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo”.

Quando se põe a brincar, a criança adentra num mundo de faz de conta. É nesse espaço que o real e o simbólico se entrelaçam, tendo o real como pano de fundo. Nesse processo, o indivíduo inventa um lugar onde pode colocar seus desejos em jogo e significar suas experiências (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). O jogo é, assim, “[...] um primeiro devaneio que põe o desejo em movimento” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 19). Brincando a criança se constitui como ser humano. Por isso, brincar é fundamental.

Antes de tudo, o jogo é, para Brougère (2010, p. 82) “uma confrontação com a cultura”. É brincando que a criança passa a se relacionar com conteúdos da cultura, reproduzidos e transformados por ela, a partir de uma apropriação e da atribuição de significados. Para o autor, o jogo é o que marca a entrada da criança na cultura, uma

cultura que carrega um peso histórico, mas existe em um determinado momento. A criança se apropria do universo que a cerca e busca, pelo jogo e por sua própria iniciativa, a partir de atividades que lhe proporcionem prazer, organizar-se frente ao mundo exterior. Nesse sentido, Brougère (2010) destaca que

[...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (BROUGÈRE, 2010, p. 30).

De acordo com Brougère (2019), brincar é uma atividade que, mais do que uma organização interna do indivíduo, configura “uma atividade dotada de uma significação social” (BROUGÈRE, 2019, p. 20) e, por isso, requer uma aprendizagem. Segundo o autor, o jogo é uma forma de a criança viver, de maneira verdadeira, a cultura que a cerca. Não a forma como deveria ser, mas da forma que é, de fato. O autor destaca que, pelas diversas interações, a socialização da criança recebe contribuições do círculo humano e do ambiente formado pelos objetos. Essas interações podem tomar forma de o jogo, pelo menos recebe esse valor segundo a visão que o adulto atribui a esse comportamento. É um comportamento que recebe a denominação de jogo pois não se origina de quaisquer obrigações, exceto àquelas que não buscam resultado algum, mas são livres e prazerosas, sendo um fim em si mesmas. O jogo, é, portanto, “uma atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais” (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

O jogo altera o sentido da realidade de quem joga. É no jogo que as coisas se tornam outras. É uma atividade da vida comum que funciona a partir de regras que surgem das circunstâncias. Não se trata de um comportamento específico “[...], mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica” (BROUGÈRE, 2010, p. 106), que nasce a partir de uma decisão por parte daqueles que brincam – a decisão de entrar no jogo (BROUGÈRE, 2010). Sem essa decisão, sem a possibilidade de decidir, não existe mais o jogo, isso porque, após a decisão inicial, há uma série de sucessões de decisões que vão direcionando o jogo.

Brougère (2010) escreve, inspirado na obra de Bateson (1977), que o jogo supõe uma comunicação. Para que o jogo aconteça é necessário que os parceiros estabeleçam acerca das modalidades de sua comunicação e destaquem que o que está acontecendo é um jogo. É essa comunicação que permite, por exemplo, diferenciar uma briga e um jogo.

O jogo, iniciada por uma decisão, supõe um acordo acerca das regras que serão utilizadas. Não que as regras preexistam os jogos, mas são, segundo Brougère (2010), produzidos durante o desenvolvimento do próprio jogo. Não há jogos sem regras. Não obstante, é necessário que se compreenda que, segundo o referido autor, a regra não é uma lei e só recebe valor se aqueles que estão jogando a aceitarem. Desse modo, a regra nasce de um acordo entre as partes que jogam e apresenta a flexibilidade como uma forte característica. Se não há acordo entre os que jogam, não há jogo, pois este é iniciado apenas se há concordância.

No espaço de jogo a criança vive experiências únicas. De acordo com Brougère (2010), o jogo configura um espaço de tentativas, em que a criança é livre para criar. Trata-se de “[...] um espaço social, uma vez que não é criado [o jogo] espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam” (BROUGÈRE, 2010, p. 109). É um lugar que não pode ser dominado inteiramente por fatores externos, dado que qualquer coação externa configura uma ameaça ao jogo.

O jogo, segundo Brougère (2019), não apresenta nenhuma característica específica que o separe de quaisquer outros comportamentos. Ele existe inserido em um sistema de interpretação das atividades humanas. Tais interpretações supõem um contexto cultural que se ligam à linguagem, atribuindo sentido às atividades. Sobre isso Brougère (2019, p. 21) argumenta

[...] O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação.

Desse modo, para que uma determinada atividade seja concebida como jogo, deve ser interpretada dessa forma pela sociedade onde se insere, a partir da imagem que essa sociedade construiu de tal atividade. Assim, a presença de uma cultura já existente que é capaz de conceber o jogo como tal, torna-o “[...] uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica” (BROUGÈRE, 2019, p. 23). Portanto, o jogo em primeiro lugar não entra na cultura de uma maneira geral, mas aprende uma cultura particular, que é a do próprio jogo.

Ora, se a cultura é produzida no âmbito das interações sociais de um determinado grupo, o jogo é, também, capaz de trazer à tona uma cultura própria, que vai sendo produzida ao passo que aqueles que brincam, interagem.

Para Brougère (2019, p. 23), a cultura lúdica configura um “conjunto de regras e significações próprias do jogo em que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. Segundo o referido autor, o que se busca não é ver o jogo como um espaço de desenvolvimento da cultura, mas enxergar esse espaço como o local onde essa cultura (lúdica), emerge e pode ser enriquecida, ao passo que vai tonando o jogo um comportamento possível. É partilhando essa cultura que o jogador pode iniciar seu jogo.

Brougère (2019) tenta definir algumas características dessa cultura lúdica.

Para o autor, a cultura lúdica é, antes de qualquer coisa, “um conjunto de procedimentos” (BROUGÈRE, 2019, p. 24) capaz de viabilizar o jogo. A existência de uma cultura lúdica pressupõe a existência de uma quantidade de referências que permitem a atribuição do significado de jogo a uma atividade que pode não ser vista assim por outras pessoas. É a partir disso que aqueles que jogam conseguem identificar o jogo e é por isso que, por diversas vezes, adultos tem dificuldade para realizarem essa interpretação. Ora, se o jogo se realiza por uma interpretação, cabe a cultura lúdica proporcionar “referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação” (BROUGÈRE, 2019, p. 24).

Nesse sentido, a cultura lúdica se constrói a partir de uma série de esquemas necessários ao início do jogo, dado que esse, segundo Brougère (2019), busca a produção de uma realidade paralela, que se difere do cotidiano do indivíduo.

De acordo com Brougère (2019), a cultura lúdica não diz respeito apenas estruturas de jogo com regras já definidas. As regras já existentes em uma sociedade determinam a sua cultura e as regras conhecidas por um indivíduo fazem parte de sua própria cultura lúdica. As regras são particulares a cada grupo. Alguns grupos decidem aderir a regras específicas, mas a cultura lúdica configura um “conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 2019, p. 25).

Segundo Brougère (2019, p. 25), a cultura lúdica carrega um conjunto de “regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou ficção”.

A cultura lúdica vai se diversificando segundo inúmeros critérios. O primeiro deles é a compreensão de que uma cultura lúdica se insere, com a criança que a produz, em uma cultura maior. Ela também se diversifica de acordo com o meio social, a cidade e o sexo da criança.

A cultura lúdica é produzida por aqueles que a integram. Ela se cria a medida em que as atividades lúdicas vão sendo construídas. Segundo Brougère (2019), é produzida por um movimento duplo, interno e externo.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo (BROGÈRE, 2019, p. 26, 27).

Sozinha a cultura lúdica não se cria. Isso porque ela não nasce do jogo jogado pela criança, mas das interações sociais, como qualquer cultura. Segundo o autor, qualquer interação considera a interpretação dos significados atribuídos aos objetos desse contato, e a criança age segundo o significado que ela própria atribuiu ao objeto, relacionando-se com os significados produzidos pelas outras partes da interação, para que, ao compreender os outros significados atribuídos, seja capaz de produzir outros mais, significados esses que serão interpretados pelos demais integrantes da interação. É assim que a cultura lúdica vai se construindo. Daí o caráter interno da construção de uma cultura lúdica. (BROUGÈRE, 2019).

Ao destacar que a cultura lúdica recebe influências de uma produção externa, Brougère (2019) destaca que a cultura lúdica não se isola da cultura geral, daquela que rege a sociedade em que está inserida. As condições, os ambientes, tudo influi na formação de uma cultura lúdica.

Portanto, a criança se torna construtora de sua cultura lúdica quando, no jogo, é capaz de dispor das significações que constrói, que é, de acordo com Brougère (2019), influenciada por fatores externos, tais quais o meio social, o sexo e a idade.

A cultura lúdica é, portanto, construída pelos indivíduos que a integram. Constitui-se por um processo interno e externo, pois a criança a constrói enquanto brinca, utilizando-se, também, sua experiência lúdica acumulada pela observação do brincar de terceiros ou pela participação em brincadeiras com outros. Desse modo, é possível afirmar que a cultura lúdica é produto de interações sociais, do contato direto ou indireto com o jogo (BROUGÈRE, 2019). Nesse sentido, o jogo é “[...] um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura” (BROUGÈRE, 2019, p. 29).

O jogo se realiza em diferentes ambientes e as crianças jogam com diferentes parceiros. A escola, entretanto, configura um espaço importante de

desenvolvimento e realização do jogo. Nesse sentido, a próxima seção tratará da Educação Básica, reconhecendo-a como parte integrante da Educação Nacional e considerando seus objetivos e importância.

2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA DIGITAL

2.1 O sujeito de direitos

A história da criança é fortemente marcada pela falta de reconhecimento desse sujeito enquanto uma pessoa que já é, e não alguém que ainda virá a ser. Em sua obra, Ariès (2022) constrói um histórico acerca da infância, reconhecida como uma categoria social e uma fase específica da vida dos sujeitos. Entretanto, salienta-se que, para este trabalho, não se busca construir um histórico acerca da infância, mas compreender que, ao longo da história, o sujeito criança passou por um processo de reconhecimento que culminou na concepção da criança enquanto um sujeito histórico, social e de direitos.

A escolha da escrita dessa seção se justifica por ser a criança e seus jogos o objeto desse estudo. Desse modo, faz-se necessário o posicionamento acerca de quem o sujeito criança é.

Arroyo (2021) apresenta uma categoria chamada de “outros sujeitos”. Esses outros sujeitos remetem “[...] a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural” (ARROYO, 2021, p. 37). Nesse grupo, o autor insere as crianças. A partir dessa constatação, Arroyo (2021) não buscou reforçar a passividade com a qual os “outros sujeitos” foram submetidos, colocando-os como atores de resistência e de lutas, fazendo-se presentes na cena social, política, cultural e escolar.

As crianças – os “outros sujeitos” de Arroyo (2021) – eram concebidas como seres incultos, sem identidade, primitivos. Eram pensadas como selvagens, podendo ser ignoradas ou consideradas inexistentes, inferiores. Entretanto, essa não é a forma como esses sujeitos se reconhecem. São sujeitos sociais, que não se reconhecem como marginais, como excluídos ou desiguais. Antes, mostram-se conscientes e politizados.

Os “outros sujeitos” não se consideram marginais ou marginalizados, pois estão presentes na ordem social, nos espaços comuns, coletivos, pelos quais se conscientiza e perpassam o senso comum. Não se consideram excluídos porque não aceitam esse adjetivo para nomear-se, pois “[...] sambem-se produzidos e inferiorizados em processos sociais, políticos, culturais e até pedagógicos bem radicais” (ARROYO, 2021, p.43). São, portanto, conscientes e capazes de alterar as

relações de poder de onde se inserem. São sujeitos que defendem “a igualdade no ser, no viver, no ser reconhecido como humanos” (ARROYO, 2021, p. 45).

Nesse sentido, tomando a criança como um sujeito não marginal, excluído ou desigual, busca-se, por meio do aparato legal acerca dos direitos da criança, compreender como a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos.

Em 1924 foi publicada a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. O documento, elaborado por Englantyne Jebb, é considerado um marco na construção dos direitos das crianças, pois enunciou que era dever de todas as pessoas garantir às crianças meios para que se desenvolvam, o auxílio quando necessário, a prioridade de assistência, a proteção contra a exploração e a uma educação que injete consciência social (UNICEF, 2019).

Em 1959, 11 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração dos Direitos da Criança, um documento elaborado exclusivamente para tratar sobre os direitos das crianças. A Declaração configura um documento que enumera os direitos e liberdades de todas as crianças. Nesse sentido, se constrói em 10 princípios que creditam direitos às crianças. A partir desse documento, todas as crianças devem ser credoras dos direitos dispostos na declaração, sem quaisquer discriminações; as crianças devem ter proteção e oportunidades de se desenvolver, tendo seus interesses respeitados; as crianças têm direito a nome e nacionalidade; as crianças tem direito à saúde, alimentação, habitação e recreação; as crianças têm direito ao amor; têm direito à educação; a criança têm direito a proteção e segurança.

Mais tarde, em 1989, aconteceu a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. O mundo vivenciava um contexto otimista em função da aproximação do fim da Guerra Fria (1947 – 1991). A Convenção foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e é considerada uma conquista histórica dos Direitos Humanos, reconhecendo as crianças como sujeitos “sociais, econômicos, políticos, civis e culturais” (UNICEF, 2019). O documento proposto foi ratificado por 196 países, dentre os quais o Brasil está. A Convenção buscou garantir padrões de proteção aos direitos das crianças em todos os âmbitos e, para isso, elaborou 54 artigos.

No cenário nacional, em 1988 foi publicada a Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadã. O texto da constituição não utiliza o termo “sujeito de direitos”, mas concebe a criança como um sujeito dotado de direitos. Isso fica evidente especialmente nos artigos 203, 204, 208 e 227, em que a Carta Magna

reconhece que a infância é uma categoria social que precisa de proteção. Desse modo, a Constituição garante às crianças o direito à vida, à proteção, à dignidade, ao respeito, à saúde, à alimentação e à educação, colocando como

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Dois anos depois, ano seguinte ao da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1990, é publicada a Lei 8.069/90, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. A Convenção levou ao estabelecimento “[...] de uma nova doutrina: a da proteção integral da criança” (GONÇALVES, 2016, p. 1), incorporada pelo novo estatuto. O ECA ratifica os direitos expostos na Constituição e reconhece, em seu sexto artigo, a condição da criança como um sujeito em desenvolvimento. Entretanto, diferente da Constituição, o ECA utiliza a expressão “sujeitos de direitos” em seu texto:

[...] Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990, Art. 15).

O artigo centésimo do ECA também utiliza a expressão “sujeitos de direitos”, reforçando a condição das crianças e adolescente brasileiros:

[...] Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:
I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal (BRASIL, 1990, Art. 100).

O reconhecimento legal da criança enquanto sujeitos de direitos “se constituiu a partir de muitos anos de [...] debates pelos movimentos sociais [...] para que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado” (GONÇALVES, 2016, p. 2). Entretanto, é importante ressaltar que, no momento de sua promulgação, o ECA não utilizava a expressão “sujeitos de direitos”. Essa alteração foi incluída pela Lei nº 12.010, de 2009. Antes, o que se observava, especialmente na documentação sobre a Educação Infantil, era um processo de reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos, mas também como social e histórico.

Em 1996 foi publicada a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei reforça o direito das crianças à educação, incluindo o direito à educação infantil.

Exemplo disso é o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), documento publicado em 1998. O documento buscou elencar metas qualitativas que deveriam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças brasileiras, em suas identidades e direitos, e concebe a criança como

[...] sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

A concepção de criança apresentada pelo RCNEI corrobora com a que fora construída em 1994, pelo documento Política Nacional de Educação Infantil.

Em 2006, o Ministério da Educação em conjunto com a Secretaria de Educação Básica publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. O documento, tal qual o RCNEI, concebe a criança como um sujeito social e histórico “[...] que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura” (BRASIL, 2006, p. 13). O documento reconhece as crianças como sendo sujeitos de direitos – utilizando, inclusive, o termo “cidadãos de direitos” – desde o seu nascimento, e concebe esses sujeitos como “[...] indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (BRASIL, 2006, p. 19).

Em 2010 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Seguindo a linha dos documentos anteriores, o DCNEI concebe a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

O documento reforça os direitos das crianças à cidadania, ao respeito e ao acesso à uma educação de qualidade. Têm direito à proteção, à liberdade, saúde, dignidade e à convivência com outros sujeitos.

A exposição das concepções de criança dos documentos brasileiros, especialmente nos documentos para a Educação Infantil, atesta que a concepção de criança enquanto um sujeito social, histórico e de direitos é resultado de um processo global de reconhecimento das crianças como sujeitos integrantes das sociedades e portadores de direitos. A criança, a partir do aparato legal, foi sendo concebida como

“[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos” (MARCHIORI, 2012). Não é mais concebida como “[...] uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999).

2.2 A infância digital

Não é objetivo desta pesquisa construir um histórico acerca do alcance do conceito de infância ou, ainda, dissertar sobre a construção e existências das diferentes infâncias existentes. O que se pretende é tecer reflexões em vista de compreender a infância do século XXI, mediada pelo uso das tecnologias diversas.

Prensky (2001, p. 1) usa a expressão “nativos digitais” para caracterizar os sujeitos que, desde que nascem, estão num mundo repleto de tecnologias, a saber “[...] as crianças que já nascem num mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital e que isso produziria mudanças em seu perfil cognitivo, que seriam mais rápidas, multitarefas e autorais”.

As crianças da atualidade estão quase sempre em contato com redes informativas com as quais interagem. Há uma gama de aparatos tecnológicos disponíveis e dos quais as crianças podem usufruir: computadores, celulares, *tablets*, *videogames*, aparelhos televisores. Dentro desses aparelhos, existem ainda os aplicativos, aumentando ainda mais a capacidade e possibilidade de navegação das crianças.

Se a criança é considerada como um sujeito que produz cultura e que é atravessado por ela, é impossível ignorar a tecnologia e a capacidade que carrega de produzir efeitos sobre as pessoas (RIVOLTELLA, 2012).

O mundo mudou, assim como as crianças. As crianças de hoje brincam de forma diferente, imaginam de outra forma, sofrem, pensam e constroem sua realidade de formas diferentes. Estão cercadas de tecnologias, de estímulos, de imagens sedutoras que têm mediado todos os aspectos e os momentos da vida “As experiências e vivências infantis estruturam-se e se desenvolvem de maneira diferente que em qualquer outra época. Hoje, o fascínio e a sedução exercidos pela imagem estão em posição central” (LEVIN, 2007, p. 11).

Levin (2007) chama a atenção para interatividade do mundo digital que, reproduz “[...] uma aparência de participação e diálogo que aumenta a vontade impossível-possível de se continuar grudado à imagem” (LEVIN, 2007, p. 39). Quando a criança está em interação com a máquina, torna-se parte dela e tem uma função

ativa no funcionamento do aparelho. A criança de hoje pode se tornar peça de um dispositivo eletrônico.

Quando escreveu sua obra, Levin (2007) destacou o controle remoto como sendo um dos primeiros aparelhos tecnológicos dominados pelas crianças, aparelho esse que lhes conferia um poder de alguém maior (“gente grande”). O autor destaca que, logo que a criança entrava em contato com essa tecnologia, era dominada pela imagem. Hoje, o aparelho televisor perde essa centralidade, muito em função do surgimento das mídias digitais (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010).

O surgimento das mídias digitais produziu um progressivo diferenciar-se das dietas midiáticas: o consumo televisivo vai sendo inserido no interior de um sistema de comportamentos em que seguramente encontra lugar o celular, seguido da Internet, leitores de MP3, console de videogames (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 91).

Ainda que a televisão tenha perdido espaço para as mídias digitais, o que Levin (2007) escreveu ainda se encaixa aos dias atuais.

Para Levin (2007), o que atrai a criança ao mundo digital é o poder. Há o poder experimentado nos jogos virtuais, que dá a sensação de controle às crianças, como se elas estivessem dirigindo o jogo. Entretanto, trata-se de uma sequência matemática, com início e fim delimitados. A sensação de poder pode, hoje, se relacionar com o manuseio de artifícios tecnológicos por parte das crianças: celulares, *tablets*, computadores – a sensação de poder, assim como a experimentada no controle da televisão, se encontra nesses aparelhos. Nesse sentido, para o autor, a sensação de poder alimentada pelo mundo virtual pode alienar as crianças que, ao se apegarem às mídias digitais, cria uma realidade paralela àquela que existe fora das telas virtuais.

Levin (2007) salienta que as telas interferem no desenvolvimento da personalidade das crianças. A tela aprisiona e torna as crianças passivas. Nesse sentido, esse aprisionamento pelas telas faz com que as crianças se tornem alienadas, trocando o mundo que acontece fora das telas pelo que acontece dentro das telas.

Pensando na exposição das crianças às telas e mídias digitais, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) num esforço conjunto de uma associação que agrega cerca de 25 mil pediatras, recomenda, segundo cada faixa etária, um tempo específico de uso de telas, a saber:

Evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente).

Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis.
Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis.
Adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, limitar o tempo de telas e jogos de videogames a 2-3 horas/dia, e nunca deixar “virar a noite” jogando (SBP, 2019, p. 7).

A infância virtual, portanto, é a que é mediada e atravessada pela tecnologia. A infância em que os sujeitos estão expostos a um mundo paralelo, determinado pelo que está exposto nas telas. Assim, a criança – sujeito de direitos – é atravessada pelas mídias digitais e pelas tecnologias, vivendo, portanto, uma infância virtual.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pandemia pelo COVID-19 que se alastrou pelos países a partir de março de 2020 modificou muitas vidas (mesmo que momentaneamente) de pessoas em todo o mundo. A educação escolar não deixou de ser afetada. Com o fechamento das escolas, para atendimento presencial, durante o isolamento social, as escolas mostraram ser parte necessária e importante na vida das crianças e de suas famílias. Nesse sentido, o que se busca nessa seção é tecer considerações acerca de duas etapas da educação básica: a educação infantil e o ensino fundamental – anos iniciais, de modo que, além de conhecer os processos de sua construção, sejam também conhecidos os objetivos de cada uma delas. A escolha da escrita sobre a educação infantil e ensino fundamental se deu a partir da consideração de que a pesquisa foi realizada envolvendo crianças entre 1 e 10 anos, idades contempladas pela educação infantil e pelo ensino fundamental. Essa seção ainda conta com considerações a respeito do Ensino Remoto Emergencial, bem como considerações acerca da vida cotidiana e das rotinas escolares, necessárias à discussão dos resultados dessa pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB), em seu artigo de nº 4, prevê ser dever do Estado a garantia de educação pública e gratuita ao longo da Educação Básica. No mesmo artigo define que a Educação Básica brasileira integra as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

3.1 A etapa da educação infantil e suas finalidades

Stemmer (2012) destaca que, em suas bases, a educação infantil se difere das demais. Ao passo que a educação primária nasce fundamentada nos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, a educação infantil – ainda sem esse nome –, por sua vez, nasce com um caráter fundamentalmente assistencialista, de auxílio aos pobres.

Kuhlmann Jr. (2015), ao destacar que a escola primária se fundamentava nos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, salienta que essa escola carregava um anseio de normalizar as classes operárias pela educação e a universalização do ensino, de modo que houvesse a educação moral de todas as classes e, assim, o alcance da cidadania e dos conhecimentos relativos à sociedade industrial.

A preocupação com o atendimento de crianças pequenas nasce de um movimento de necessidade de atendimento aos pobres. Ao longo da história, as divisões sociais se destacam nos Jardins de Infância. Isso se dá porque, de acordo com Kuhlmann Jr. (2015), existiam instituições específicas para o atendimento das classes inferiores às elites, o que reforçava o estereótipo dessas unidades.

Na Idade Média, a pobreza configurava benção e maldição – tratava-se de um voto sagrado de cumprimento da vontade de Deus ou era um meio de suportar uma cruz que deveria ser carregada. Os ricos deveriam, através da caridade – dever sagrado – contribuir para que a miséria dos pobres fosse aliviada. Durante esse período da história, a Igreja era o meio de ascensão social que se concretizava a partir da salvação espiritual (KUHLMANN JR., 2015).

As instituições de apoio aos pobres foram sendo criadas a partir do século XVI. Já no século XVIII, segundo Kuhlmann Jr. (2015), as discussões acerca da pobreza já estavam secularizadas. Embora a religião ainda estivesse presente nessas discussões, o romantismo que rondava essa temática já não era mais utilizado – ainda que a pobreza fosse consequência de um pecado original e, portanto, natural, era função da sociedade aniquilá-la ou amenizá-la. Nesse sentido, o Estado passou a ser responsabilizado pela maneira que lidava com a pobreza – agora um problema social –, o que se tornou um indicador de civilização.

Os estabelecimentos de atendimento às crianças menores de sete nasceram de uma demanda – dado que a industrialização ganhava força na Europa, era necessária uma instituição que pudesse garantir a guarda dos filhos de mulheres trabalhadoras da indústria. Eram, portanto, vinculados a órgãos de serviço social e não educacionais.

Kuhlmann Jr. (2015) destaca que o assistencialismo era, ele próprio, a proposta educacional dos estabelecimentos de cuidado de crianças pequenas. Tratava-se de uma proposta que se destinava à infância, mas a uma infância pobre, que se fundamentava num princípio educacional regulador, o da submissão. Nesse sentido, para o autor, não havia a necessidade de a educação ser emancipatória, dado que a pobreza, em si, representava uma concepção educacional. Era “[...] uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (KUHLMANN, 2015, p.167).

Duas funções, segundo Kuhlmann Jr. (2015), caracterizavam a proposta educacional das instituições assistencialistas. A primeira é a função de guarda, isto é,

caberia a essas instituições a defesa da criança e dos possíveis meios contaminações que poderiam atingi-la, dentre os quais destaca-se a rua. A segunda função destacada pelo autor é a manutenção de uma classe social. Dado que a educação oferecida nessas instituições era de baixa qualidade – pois educava não para a emancipação, mas para a submissão –, as crianças pobres seriam educadas apenas para o que já lhes era destinado. Não havia uma preocupação acerca do estabelecimento da prática da reflexão da realidade e, por isso, trabalhava-se a educação moral em detrimento da educação intelectual.

Ainda que existissem as instituições destinadas ao atendimento das crianças menores de sete anos, é importante destacar que tais estabelecimentos eram, em sua maioria, privados.

As instituições públicas vão nascendo paulatinamente, a partir do surgimento dos jardins de infância (*kindergarten*), instituições criadas por Friedrich Fröebel. Os jardins de infância nascem no século XIX e, diferindo-se das instituições já existentes, buscava atender às crianças menores de sete anos, considerando suas especificidades e propondo um modelo educacional e não assistencialista (STEMMER, 2012).

O jardim de infância proposto por Fröebel é, para Kuhlmann Jr. (2015), o modelo, por excelência, de instituição educativa. Como consequência, a partir da segunda metade do século XIX, passaram a ser consideradas instituições modernas e científicas, propagando-se pelo mundo.

Kishimoto (1986) destaca que o primeiro jardim de infância a existir no Brasil foi uma instituição privada e pertencia ao Colégio Menezes Vieira, localizado no Rio de Janeiro. Embora tenha sido criado com o objetivo de atender classes sociais privilegiadas, a influência froebeliana era clara.

Organizado por Gabriel Prestes, o primeiro jardim de infância público brasileiro foi criado em 1896, em São Paulo. Segundo Kuhlmann Jr. (2015) era uma instituição anexada à Escola Normal Caetano de Campos e, apesar de ser pública, esse jardim de infância visava atender os filhos dos integrantes do alto escalão do partido republicano e uma parcela da elite paulistana.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Foi a primeira vez que, de acordo com Saviani (2012), a educação das crianças menores que sete anos foi citada. Essa etapa da educação recebeu o título de educação pré-primária e sobre ela haviam dois

artigos, os quais sugerem a criação de educação pré-primária apenas às empresas que possuíssem mães com filhos menores do que sete anos em seu corpo de funcionários.

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Já em 1971, a LDBEN foi reformada pela lei 5.692/71. Tal lei tratava dos níveis de ensino primário, ginásial e colegial. Saviani (2012b) aponta que agora, passava a existir os níveis de primeiro grau, que englobava o primário e o ginásio, possuindo oito anos de duração, e o segundo grau, que habilitava profissionalmente, substituindo o colegial. Sobre a educação das crianças menores do que sete anos, essa lei apresentou apenas um inciso, o segundo do capítulo 19, que atribuía aos sistemas de ensino a responsabilidade de velar pela educação dessas crianças.

§ 2º - os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Saviani (2012a) destaca que, nesse período, a demanda por creches cresceu de maneira exponencial e passou a ser atendida pela iniciativa privada, pelo que o autor nomeou como “cursos livres”, dado que existiam sem que fossem requeridas quaisquer autorizações e fiscalizações do poder público. Como efeito, a oferta de uma educação popular para essa faixa etária passou a ser organizada

[...] ou por iniciativas meritórias das comunidades, clubes de mães, paróquias das periferias das cidades, associações de bairro, ou então por entidades privadas que, em grande parte, ofereciam um serviço de baixo nível, frequentemente abusando da boa fé da população sem que as autoridades educacionais pudessem coibir esses abusos, dada sua condição de “cursos livres (SAVIANI, 2012, p. 8).

A década de 1980 traz à tona questões emergenciais acerca da educação da criança menor do que sete anos. Mascioli (2012) destaca pontos como a necessidade de uma política integrada, a falta de conexão entre programas da área da educação e da saúde, a volumosa quantidade de propostas que pretendiam preparar as crianças para o primeiro grau, a ausência de docentes capacitados e a necessidade de integrar escola, sociedade e famílias. Segundo a referida autora, tais pontos refletiram no campo das pesquisas, que passaram a contemplar a importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento.

Foi em 1988, com a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, que o Estado passou a ser responsabilizado pela educação das

crianças de até sete anos. A Carta Magna brasileira reconhece, “[...] pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado” (MASCIOLO, 2012, p. 90).

O artigo 208 da Constituição Federal atribui ao Estado o dever de garantir a Educação – obrigatória dos 4 aos 17 anos – das crianças e determina a garantia de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Logo que a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, a LDBEN (Lei 9.394/96) começou a ser elaborada e foi concluída em dezembro de 1996. A referida lei organizou a educação nacional em dois grandes níveis – a educação básica e a educação superior. A Educação Infantil passa a integrar o primeiro grande nível, o da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases apresenta uma seção que se dedica exclusivamente à Educação Infantil. O 29º Artigo da Seção 2 determina que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A LDB considera os vários aspectos ligados ao desenvolvimento humano como dimensões interligadas e não afastadas. Desse modo, considera a criança como um todo, de modo que seu desenvolvimento aconteça integralmente (BRASIL, 2006).

É inegável o avanço que a LDB representa, especialmente no que diz respeito à educação das crianças pequenas, menores de sete anos. No entanto, Saviani (2012b, p.68) aponta para, pelo menos, dois empecilhos: “[...] a não obrigatoriedade dessa etapa; a visão “propedêutica” [...] implícita na denominação da segunda fase [...]: a pré-escola”. Segundo a referida autora, essa condição reforçou a expectativa já existente de ingresso na escola a partir dos sete anos de idade e indica uma contradição sobre a concepção de Educação Infantil, dado que “[...] ainda que definida como a primeira etapa da educação básica, não se constitui em *educação escolar*; é, quando muito, *pré-escola*” (SAVIANI, 2012b, p. 68).

A ideia de que o estabelecimento de Educação Infantil não deve configurar uma instituição que adota o modelo escolar tem sido amplamente divulgada (PRADO; AZEVEDO, 2012). A escola de Educação Infantil deve ser organizada como um lugar em que o brincar livre seja privilegiado. Para tanto, não deve mobilizar as crianças ou serem padronizados. Antes, devem ser organizados de modo que a coletividade seja

encorajada e que as famílias tenham, em conjunto com a escola, a tarefa de educar e cuidar de crianças que constroem o seu ritmo, rumo a sua autonomia.

Sobre isso, Arce e Jacomeli (2012) escrevem que a Educação Infantil não pode ser concebida como sendo o oposto do processo de escolarização, mas, ao contrário, dá a largada para o início da escolarização das crianças pequenas. As referidas autoras, entretanto, chamam atenção para um ponto:

[...] Quando falamos em escolarização para as crianças pequenas o fazemos a partir do respeito às características que seu desenvolvimento traz. Também não pensamos ou propomos uma educação das crianças menores de 5 anos preparatória para o ensino fundamental [...] (ARCE; JACOMELI, 2012, p.1).

Em entrevista concedida a Gandini, Malaguzzi (2016) destaca que, sob seu ponto de vista, as relações e a aprendizagem estão em consonância dentro de um processo educativo ativo. Para o pedagogo

[...] O que a criança aprende não segue como um resultado automático do que é ensinado. Em vez disso, deve-se, em grande parte, à própria realização da criança, em consequência de suas atividades e de seus recursos próprios (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

A instituição de Educação Infantil deve, para tanto, ser significativa para a criança, preocupada com os seus processos de desenvolvimento e suas vivências. O conhecimento e a aprendizagem se constroem, portanto, a partir da relação que as crianças constituem durante o seu processo de desenvolvimento. Trata-se de um momento específico, com um tipo de conhecimento particular, que não se baseia em conteúdos, mas nas dimensões que envolvem a construção do sujeito.

Malaguzzi (2016) diz que as crianças aprendem a todo momento, sendo capazes de formular seus pensamentos e as estratégias para alcançarem o conhecimento. “[...] A qualquer momento, em qualquer lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e na aquisição de aprendizagem e de compreensão. Aprender é uma experiência satisfatória [...]”. (MALAGUZZI, 2016, p. 60).

O currículo para a Educação Infantil deve ser pensado de modo que se considere as necessidades das crianças como princípio norteador de sua construção, acolhendo suas especificidades e sua totalidade, considerando-a protagonista de seu processo de aprendizagem (PRADO; AZEVEDO, 2012). Para Malaguzzi (2016), o currículo deve ser sempre reinventado. Não porque se constituiu como um documento improvisado, mas, por sua construção se basear no que as próprias crianças fazem, trata-se de um documento aberto, em que é possível realizar adaptações, dado que a criança está em constante atividade, descoberta e construção do conhecimento.

No caminho para a concepção de uma Educação Infantil no Brasil, em 1998 é publicado, pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento que se divide em três volumes e constitui

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 15).

O primeiro volume do documento foi denominado “Introdução”. Esse volume tece reflexões a respeito das creches e pré-escolas brasileiras, apresentando concepções de criança, de educação e caracterizando o profissional que atuará nesta etapa da educação. O documento também contempla outros temas integrantes das discussões acerca da Educação Infantil, como o educar, o cuidar, o brincar e a organização da rotina na creche.

O segundo volume, “Formação Social e Pessoal” considera que “o desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização” (BRASIL, 1998, p. 11). O Volume II destaca que as instituições de Educação Infantil contribuem para a socialização da criança, dado que, em seu interior, existem relações e vínculos criados a partir do contato com diferentes adultos e crianças.

O terceiro e último volume do RCNEI, denominado “Conhecimento de Mundo”, apresenta seis temáticas principais, que vão desde o movimento até a matemática. O volume concebe a criança enquanto um sujeito histórico e social, dotado de capacidades para compreender e pensar o mundo a partir das diferentes linguagens adquiridas por um processo de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998).

Em 1999 é publicado o documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta acerca da organização das propostas pedagógicas dessas instituições. Para isso, se pauta em princípios norteadores, destacados no artigo 3º do referido documento.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999).

Cerisara (2002) considera o documento um incentivador de propostas pedagógicas que se voltem para o desenvolvimento integral das crianças que compreendem essa etapa da educação, tornando-os, junto de suas famílias e docentes, participantes e autoras das propostas.

O ano de 2006 foi marcado pela publicação de dois importantes documentos: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação.

Nesse primeiro momento, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil se dividiu em dois volumes. Em 2018 os volumes foram reunidos em um único exemplar, sendo atualizado com as leis que passaram a integrar o cenário nacional e que se referiam à Educação Infantil. Esse documento configura a busca do cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê os estabelecimentos de “[...] parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001).

Os Parâmetros têm como objetivo “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006a). Para elencar os parâmetros necessários, o referido documento define o que são parâmetros e o que são indicadores. A partir da definição apresentada, parâmetros podem ser classificados como a variável capaz de interferir num sistema, seja para regulá-lo, ajustá-lo ou alterá-lo. Os indicadores relacionam-se com a possibilidade de quantificação, podendo ser usado como um instrumento para medir um parâmetro. Ao contrário dos parâmetros, que são mais amplos, os indicadores são precisos (BRASIL, 2006a).

O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos foi publicado também em 2006. O documento apresenta um percurso histórico da Educação Infantil no Brasil e da evolução das políticas públicas para essa etapa, passando pelos documentos já publicados até o referido ano. Além disso, o documento reitera o que está escrito no artigo 227 da Constituição Federal, que determina os direitos das crianças, dentre os quais estão o direito à vida, alimentação, educação e lazer, e atribuem a garantia desses direitos à família, sociedade e ao Estado. Portanto, para cumprimento do que diz a Carta Magna brasileira, cabe ao

Estado a criação e implementação de programas que garantam o desenvolvimento integral das crianças.

O documento apresenta em seu corpo a “[...] indissociabilidade entre o cuidado e educação” (BRASIL, 2006B, p. 9), a função diferenciada da educação infantil – que acontece de forma articulada entre família e escola –, a importância de considerar as crianças em sua totalidade e observando suas especificidades e a necessidade de propostas pedagógicas que envolvam a comunidade escolar. A Política Nacional de Educação Infantil também aborda a formação, inicial e continuada, dos professores e professoras dessa etapa, além de orientar para a valorização dos funcionários das instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos. Ainda, o referido documento destaca ser “[...] dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2006b, p. 9). Aqui fazemos um adendo: a educação brasileira, antes obrigatória a partir dos 7 anos, tornou-se obrigatória a partir dos 4 anos em 2009, quando a LDB foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59.

Em 2009 o Ministério da Educação publica o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, configura “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL, 2009a, p 9). O referido documento busca traduzir e detalhar os parâmetros definidos anteriormente, de modo que as comunidades escolares encontrem apoio para o seu trabalho, percebendo pontos fortes e fracos das instituições e, dessa forma, trabalhando para a melhoria da qualidade dos estabelecimentos.

Esse documento foi resultado de um trabalho cooperativo entre diferentes grupos no Brasil todo, trabalho esse que definiu sete dimensões fundamentais que buscam estabelecer uma reflexão coletiva acerca da qualidade das escolas de Educação Infantil: planejamento educacional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção de saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação da rede de proteção social. Cada uma das dimensões conta com indicadores que conduzem a avaliação institucional.

Ainda em 2009 é publicado o documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Tal publicação apresenta uma série de critérios que visam o atendimento de qualidade nas creches.

Está dividido em duas partes, onde constam critérios que se referem à organização e funcionamento das instituições, bem como a “[...] definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (BRASIL, 2009b, p. 7). O documento apresenta critérios que buscam firmar o compromisso de políticos, gestores e educadores com um atendimento que seja de qualidade e voltado para as especificidades de cada criança. Desse modo, é objetivo do referido documento

[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente (BRASIL, 2009, p. 7).

No ano seguinte, em 2010, o MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica, publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 5, de dezembro do ano anterior. Em sua Introdução, o documento salienta que, desde que as creches e pré-escolas foram concebidas como direito social das crianças, o campo educacional vive em um constante processo de revisão de concepções educacionais acerca de crianças em espaços coletivos, além de estudos a respeito de práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento integral das crianças. Como parte desse esforço, surge esse documento.

O documento se divide em 15 seções, sendo elas objetivos; definições; concepções da Educação Infantil; princípios; concepção da proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e as infâncias do campo; práticas pedagógicas da Educação Infantil; avaliação; articulação com o Ensino Fundamental; implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação; processo de concepção e elaboração das Diretrizes.

A Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada no ano de 2015 a partir do Primeiro Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Em setembro do mesmo ano foi disponibilizada a primeira versão da Base. Ainda nesse ano, em dezembro, foi realizada uma mobilização para discussão da BNCC nas escolas de todo o país.

Em 2017, a BNCC foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho e implantada no país. No início de 2018, educadores do país debruçaram-se

sobre a Base, especialmente sobre as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que compreendessem o processo de implementação, bem como os possíveis impactos que seriam gerados na educação do país.

A Base Nacional Comum Curricular é definida como sendo

[...] um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC contempla os três níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e trabalha para que os estudantes desenvolvam competências gerais. O documento compreende competência como sendo “[...] a mobilização de conhecimentos[...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 7).

Sobre a Educação Infantil, a Base contempla a concepção que vincula o cuidar e o educar, e compreende o cuidado como parte inseparável do processo de educação. Desse modo, as instituições de Educação Infantil devem ampliar as experiências das crianças, oferecendo uma diversidade de conhecimentos que complemente aqueles que ela já carrega. Nesse sentido, o documento encoraja o estabelecimento de trabalho conjunto entre escola e família.

A BNCC também destaca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O direito de conviver com diferentes sujeitos dentro da instituição escolar, de modo que amplie seus conhecimentos acerca de si e dos outros; o direito de brincar diariamente de maneiras distintas e com diferentes parceiros, de modo que ampliem seus conhecimentos, criatividade e experiências emocionais; direito de participar com adultos e crianças do planejamento e das propostas das atividades diárias; direito de explorar diferentes formas de se expressar; direito de expressar-se como sujeitos dotados de vontade e especificidades; direito de conhecer-se, de modo que construam sua identidade pessoa, social e cultural (BRASIL, 2017).

Desse modo, a partir da concepção de criança que a base carrega, um sujeito capaz de observar, levantar hipóteses e construir seu conhecimento, não é resultado de um aprisionamento de tais aprendizagens, mas de um processo natural, espontâneo, que explicita a necessidade de intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil.

3.2 Anos iniciais do Ensino Fundamental e suas finalidades

A educação no Brasil, desde sua origem, apresenta inúmeras influências europeias. Para a tarefa de contextualizar historicamente a educação no Brasil – que, mais tarde seria denominada como Ensino Fundamental –, utilizaremos Saviani (2013) e Azevedo (2018). Ambos discutem, em seus trabalhos, a maneira como a educação brasileira foi sendo construída. As finalidades dessa etapa da educação serão, por sua vez, introduzidas a partir dos documentos que se dirigem ao Ensino Fundamental.

No ano de 1549, aporta em terras brasileiras o primeiro governador geral. Ele chega ao país trazendo consigo os primeiros padres jesuítas que tinham como missão a conversão dos nativos encontrados aqui. Para que esse objetivo fosse atingido, os jesuítas levantaram escolas, colégios e seminários, que se espalharam pelo território nacional. Desse modo, Saviani (2013) considera que a educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas. Durante o período de colonização, educação e catequese se relacionam intimamente e o ensino dado pelos jesuítas agia primeiro sobre as crianças para atingir o seu fim.

A educação oferecida pelos jesuítas era, segundo Azevedo (2018) dividida entre a educação oferecida aos indígenas, que possuíam caráter missionário e se davam em locais improvisados, e a educação oferecida pelos filhos dos colonos, que aconteciam em colégios, instituições com maior estrutura.

Não apenas os estabelecimentos se diferenciavam, mas os conteúdos apresentavam distinções. Azevedo (2018) salienta que a educação que se dirigia aos indígenas adotava recursos como a música, a poesia e o teatro e, como já explicitamos, objetivava a catequização. Os filhos dos portugueses, por sua vez, recebiam um ensino mais aprofundado, com conteúdos voltados às letras e não possuía caráter religioso.

Saviani (2013) escreve que em 1564 a Coroa portuguesa instituiu o programa de redizima, em que dez por cento dos impostos arrecadados pela colônia brasileira seriam destinados à manutenção dos colégios levantados pelos jesuítas. Nesse momento, a Companhia de Jesus passou a elaborar um plano de estudos que deveria ser implantado em todos os colégios da Ordem no mundo. O plano foi denominado *Ratio Studiorum*. Sobre esse documento, Azevedo (2018) escreve que o mesmo previa o ensino da gramática, da retórica, filosofia e sociologia. O ensino das letras inaugurava a organização de uma sociedade hierarquizada, marcada pelo acesso às

letras. Ainda segundo o referido autor, aqueles que aprendessem a ler e a escrever teriam mais chances de se destacar e, assim, prosperar dentro das colônias.

A situação da Companhia de Jesus no Brasil começou a se deteriorar quando, em 1750, é assinado o Tratado de Madrid entre Portugal e Espanha. Passaram a existir denúncias acerca das usurpações por parte dos padres em relação à liberdade dos indígenas, bem como em relação a seus bens e suas terras. Dentre os escândalos relatados, Saviani (2013) destaca que, sob ordens dos padres, os indígenas precisaram buscar no sertão do país produtos como drogas. Além disso, as denúncias incluíam o uso indevido do trabalho indígena, onde os jesuítas se aproveitavam daquilo que os nativos caçavam e produziam. Os jesuítas também se recusavam a seguir as ordens papais, bem como as ordenanças reais, o que gerou um conflito com a Coroa portuguesa, resultando na expulsão dos jesuítas do Brasil. Quando foram expulsos do país, em 1759, os jesuítas não saíram sozinhos, mas levavam embora todo o seu sistema de ensino colonial (SAVIANI, 2013).

A expulsão dos jesuítas do Brasil inaugurou um novo momento no Brasil: o de reforma do sistema de ensino nacional. Os livros e manuscritos pertencentes aos padres jesuítas foram destruídos e a religião já não fazia mais parte dos currículos. Segundo Azevedo (2018), essa era uma tentativa de incluir matérias práticas no cotidiano escolar.

Marquês de Pombal era convicto de que a educação no Brasil precisava de reformas e foi isso o que ele fez. A partir das reformas instauradas por Pombal, o Brasil começou a ensaiar os primeiros passos em direção a um ensino público. Foi nesse período que, segundo aponta Azevedo (2018), as aulas régias foram criadas. Tais aulas eram ministradas por professores concursados que se tornaram funcionários do Estado.

Em 1808 a família real chega ao Brasil. A chegada dos portugueses reais impulsionou investimentos destinados à educação, o que culminou na criação das escolas de ensino superior, que buscavam preparar os filhos da nobreza portuguesa e dos aristocratas brasileiros (AZEVEDO, 2018).

Em 1827 foi aprovada a primeira lei brasileira que se dirigia exclusivamente à educação. A determinação de D. Pedro I previa a criação de “[...] escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827).

Em 1889 é proclamada a República no Brasil. Azevedo (2018) destaca que, ainda que os regimes de governo tenham se alterado, as escolas de base não integravam as prioridades governamentais. O referido autor destaca que as escolas mantidas pelo Estado eram aquelas que se destinavam aos mais ricos. Aos pobres, restavam os colégios estaduais, locais carentes em estrutura e com baixa qualificação do corpo docente.

Essa realidade passa a vivenciar uma mudança a partir da década de 1920, com o movimento escolanovista ganhando força no cenário educacional. Azevedo (2018) aponta que, no Brasil, o movimento de Escola Nova ficou marcado por tentar a educação mais inclusiva e por adotar um modelo de ensino mais moderno.

A Constituição Federal de 1934 incluiu em seu corpo um capítulo todo sobre a educação. Em seu artigo 149 o documento anuncia que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

No ano de 1961 é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Essa lei confere maior autonomia aos órgãos dos estados e descentraliza o poder do Ministério da Educação. É também a partir da referida lei que a matrícula nos quatro anos de ensino primário se torna obrigatória.

Em 1971 foi promulgada uma segunda versão da LDB, durante o regime militar. Azevedo (2018) destaca que essa segunda versão da LDB traz um modelo de educação que se parece com o modelo dos dias atuais. A referida lei a conclusão do ensino primário, com duração de 8 anos, passa a ser obrigatória e os termos 1º e 2º grau passam a ser utilizados.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação passa a ser concebida como

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em 1996 é publicada a Lei nº 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB. A nova LDB não altera a lei anterior no que se refere à obrigatoriedade de educação a partir dos 7 anos, mas nela, o que antes era chamado de ensino de 1º grau recebe uma nova nomenclatura: Ensino Fundamental.

No ato de instituição da LDB, o Ensino Fundamental possuía duração mínima de 8 anos e trazia como objetivo a formação dos sujeitos mediante

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- (BRASIL, 1996, art. 32).

A Lei nº 9.394/96 adotou um regime de progressão continuada em que o sistema de ciclo, segundo Mascioli (2012), se colocava como uma alternativa frente ao modelo de seriação, dando a estados, municípios e escolas a autonomia para aderir ou não a esse sistema.

A adoção do sistema de ciclos assume a perspectiva de que, para Mascioli (2012, p. 100) “[...] a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Nele se espera que a aprendizagem ocorra por etapas e que os conteúdos sejam avaliados sistematicamente ao longo das mesmas”.

O Plano Nacional de Educação, publicado em 2001, em sua meta de número dois voltada ao Ensino Fundamental, já apresentava a intenção de caminhar em direção a implementação de um Ensino Fundamental de 9 anos. Mais tarde, em 2004, foi publicado pelo MEC o documento Orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações gerais, que ressalta que a implantação do ensino fundamental de 9 anos era um movimento comum ao redor do mundo e, mesmo na América do Sul, vários países o adotavam.

Em 2006, a partir da Lei Federal nº 11.246, de 6 de fevereiro de 2006, a LDB foi alterada de modo que, a partir daquele momento, o Ensino Fundamental apresentasse 9 anos de duração e que a matrícula fosse obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Essa nova formulação do Ensino Fundamental era dividida em duas etapas: os anos iniciais, de 1º a 5º ano, e os anos finais, de 6º a 9º ano.

O argumento norteador das justificativas do Ministério da Educação para a elaboração de um Ensino Fundamental de Nove Anos era o de garantir “a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade” (ARELARO et al., 2011, p. 38). No momento de discussão do novo Ensino Fundamental, considerou-se que as crianças de 6 anos de nível socioeconômico mais elevado já frequentavam escolas e, a partir disso, era necessário incluir crianças de classes menos favorecidas. Segundo a autora, essa discussão gerou o consenso que, caso o Ensino Fundamental

fosse ampliado, a quantidade de alunos matriculados em escolas brasileiras garantiria o direito das crianças à educação.

O documento Orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de nove anos (2004) ainda orienta a respeito da criança de 6 anos. O referido documento considera a criança como um produto de uma construção social. A criança de 6 anos é capaz de “[...] simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens” (BRASIL, 2004, p. 19). Apesar disso, é necessário que o sistema escolar se atente para o ingresso dessa criança no Ensino Fundamental. O referido documento considera a importância de se considerar o período de transição, de modo que este seja realizado sem que existam rupturas bruscas entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em 2017 foi implementada a Base Nacional Comum Curricular. A Base contempla a etapa do Ensino Fundamental. No capítulo que contempla o Ensino Fundamental, a base considera os Anos Iniciais e os Anos Finais. Sobre os Anos Iniciais, a Base considera que “[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 57).

O documento contempla o momento transicional entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Base afirma que esse momento requer atenção, para haver equilíbrio entre as mudanças. O que se busca é integrar e continuar os processos de aprendizagem das crianças, de modo que suas singularidades sejam respeitadas, bem como as relações que carrega consigo. Para tanto, é necessário que se produzam estratégias

[...] de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

A Base considera que as crianças que estão vivenciando esse momento de suas vidas, se deparam com mudanças necessárias e importantes para seu processo de desenvolvimento. É nessa etapa que as crianças passam a apresentar maior autonomia, ampliam suas relações com diferentes linguagens, além de passarem a usar socialmente a escrita e matemática. Nessa fase, as crianças constroem aprendizagens dentro e fora da escola e afirmam sua identidade frente à coletividade, onde passam a se relacionar com outros sujeitos, construindo normas que direcionam as diferentes relações (BRASIL, 2017).

A BNCC ainda destaca a necessidade de, para essa faixa etária, estabelecer um ambiente escolar que seja construído e organizado a partir dos interesses que as próprias crianças manifestam, considerando suas vivências para que, com base nas mesmas, as crianças sejam capazes de ampliar sua compreensão sobre esse processo, que acontecerá pela articulação de operações cognitivas que se tornam complexas a cada dia (BRASIL, 2017).

3.3 O Ensino Remoto Emergencial

Em março de 2020, quando a OMS declarou pandemia frente ao contágio descontrolado pelo vírus da COVID-19, todos os setores das sociedades precisaram se reorganizar e a educação não foi exceção. Frente à nova situação, os sistemas de educação ao redor do globo, de forma repentina, foram colocados diante da necessidade de se encontrar alternativas para que milhões de estudantes não interrompesse seu processo de formação, mesmo que fora do ambiente escolar (SANZ; GONZÁLLES; CAPILLA, 2020).

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343 que dispõe “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020a). A portaria autorizava o regime de ensino digital por trinta dias e poderia ter sua duração prorrogada. Além disso, colocava como responsabilidade das instituições de ensino a escolha das disciplinas que deveriam ser substituídas, bem como as ferramentas que deveriam ser utilizadas pelos alunos e a forma de avaliação. A portaria ainda ressaltava que o Ministério da Educação deveria ser comunicado acerca das providências tomadas pela instituição em até quinze dias a partir da publicação.

No dia 1º de abril do mesmo ano o Governo Federal, por meio da Medida Provisória nº 924, estabeleceu “[...] 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” (BRASIL, 2020b). Tal medida dispensava os estabelecimentos da educação básica da obrigatoriedade da quantidade de dias letivos de trabalho escolar – duzentos dias –, mas mantinha a quantidade de horas já existentes, isto é, oitocentas horas (BRASIL, 1996).

Mais tarde, no mesmo mês, foi publicado a nível federal o Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 28 de abril de 2020, que indicava a reorganização dos calendários escolares para a possibilidade de realização de atividades remotas para o cumprimento da carga horária escolar anual. O documento reúne inúmeras informações e salienta que, pela legislação educacional brasileira, é possível existir uma reorganização excepcional da “[...] trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente” (BRASIL, 2020c, p. 4).

A reorganização do calendário escolar buscou garantir a realização das atividades escolares para o cumprimento do currículo da educação básica e do ensino superior. O Parecer CNE/CP Nº 5/2020 ainda ressaltava que, no processo de reorganização dos calendários, a reposição de aulas presenciais deveria ser contemplada, bem como a qualidade das atividades propostas deveria ser garantida. O documento ainda salienta que, ainda que essas medidas tenham sido elaboradas pensando no ano de 2020, considerou também o comprometimento dos calendários dos anos seguintes – 2021 e 2022. O parecer ainda considerou possíveis retrocessos da aprendizagem e do processo educacional em função do período sem áreas regulares e também levou em conta os possíveis “[...] danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral” (BRASIL, 2020c, p.3).

O parecer ainda orientou acerca das atividades a serem desenvolvidas nas diferentes etapas da educação básica. Para as crianças das creches, o texto indicava propostas que estimulasse as crianças, bem como o trabalho com jogos, músicas e leitura de textos. Para as crianças da pré-escola (educação infantil), assim como na etapa anterior (creche), o parecer indicou a leitura de texto, uso de jogos, uso de músicas e, ainda, indicou atividades em meios digitais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1o aos 5o anos), alertou para a dificuldade de acompanhamento de atividades aplicadas de forma *online* considerando que as crianças do primeiro ciclo se encontravam em fase de alfabetização e, para a realização das atividades, necessitavam do acompanhamento de adultos. Desse modo, não havendo a possibilidade de atendimento presencial dessas crianças, o parecer sugeriu que as redes de ensino orientassem as famílias a partir de roteiros práticos, delimitando o papel dos responsáveis pelas crianças em seu processo educacional.

O Ministério da Educação sugeriu a realização de um curso *online* específico para alfabetizadores para apoiar todos os adultos envolvidos nesse processo. Sugeriu ainda, para o cumprimento do calendário escolar que ocorressem aulas gravadas, lista de atividades para serem feitas em residências, avaliação para o acompanhamento dos processos, leitura dos adultos para as crianças, atividades síncronas e assíncronas realizadas de forma online, estudos dirigidos e a organização de grupos de pais para apoio. O documento também orientou sobre como realizar as demais modalidades de ensino – Ensino Técnico; Educação de Jovens e Adultos (inclusive dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade); Educação Especial; Educação Indígena, do Campo, Quilombola e Povos Tradicionais e Educação Superior.

Tendo em vista a pandemia, que forçou o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, uma alternativa se fez necessária para o cumprimento das atividades escolares. Foi nesse contexto que as ferramentas digitais se tornaram artifícios importantes para conduzir o ano letivo. Gravação de vídeos, uso de aplicativos de mensagens e plataformas de reuniões *online*, além de *Facebook* e *Whatsapp* passaram a fazer parte da vida dos professores e alunos durante a pandemia. O ensino, antes presencial, se tornou remoto e com caráter emergencial.

Hodges (et al., 2020) destacam como característica primordial do ensino à distância (EaD) é o planejamento com antecedência das atividades que serão realizadas. Para os autores, esse é um dos pontos de principal diferença entre o EaD e o ERE (Ensino Remoto Emergencial). Diferente do Ensino à Distância, o ERE configura “[...] uma mudança temporária na forma de ensinar, utilizando uma modalidade alternativa de transmissão de conhecimento devido a circunstâncias críticas” (HODGES et al., 2020, p. 96). O ERE é pensado para substituir um sistema educacional presencial que, por uma crise, foi suspenso e, após o momento de suspensão, retornará ao formato presencial. Não busca recriar o grande ambiente educacional presencial de forma remota, mas tornar possível, por meio de plataformas digitais, o acesso ao suporte educacional de uma forma rápida e confiável.

O Ensino Remoto Emergencial configurou, portanto, uma resposta instantânea para a continuidade do processo educacional mediante a crise provocada pelo contágio disseminado do vírus da COVID-19. O ERE foi a solução encontrada para que os processos formativos fossem continuados buscando conter os possíveis danos ao processo de ensino e aprendizagem (TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020).

Ainda que o ERE tenha se colocado como uma alternativa para a educação diante da pandemia, esse modelo não se livrou de limitações. Não foi tarefa fácil transferir a escola para dentro das residências, especialmente considerando as desigualdades que assolam o Brasil. No Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2019, ano anterior ao início da pandemia, 108,6 mil escolas foram registradas. Das escolas públicas, 63,4% possuíam acesso à internet, contexto diferente das escolas particulares, onde a porcentagem chegou a 96% (SILVA; ZIVIANI; GHEZZ, 2019). Durante o afastamento das atividades presenciais, a internet se tornou uma ferramenta primordial de conexão entre a escola e seus agentes. Silva, Ziviani e Ghezz (2019) apontaram que a internet reproduz a desigualdade do mundo real. Em 2017, segundo os autores, 61% dos domicílios declararam ter acesso à internet. As desigualdades foram apresentadas pelos dados coletados pelo levantamento, que verificou que, dentre as classes “A” e “B” o acesso internet chegou a 90%; enquanto nas classes “D” e “F” esse número chegou a 42%. No mesmo ano, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) verificou que, dentre as residências brasileiras, 43,4% apresentava computadores pessoais e 13,7% contavam com *tablets*. No mesmo ano, os celulares marcaram presença nas residências e estavam em 93,2% destas (IBGE, 2018).

Dado o exposto, é importante ressaltar que, no contexto do ERE, nem todos os estudantes e, por vezes, professores, tiveram acesso às ferramentas necessárias para o trabalho escolar durante a pandemia. Nesse sentido, a proposição do Ensino Remoto em escala nacional não considerou “[...] que grande parte dos alunos da escola pública não tem equipamento e/ou *internet* banda larga” (COSTA et al., 2020, p. 14).

No processo de transferir a educação escolar para as residências, professores também foram colocados frente a uma situação nunca vivenciada. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península em 2020 contou com a participação de 7.734 mil professores de todo o Brasil. O Instituto verificou que 83% dos professores, em seis semanas de isolamento, não se sentiam preparados para o trabalho remoto, nem tampouco auxiliados para trabalhar e 88% indicou que, antes da pandemia, nunca haviam trabalhado de forma remota. 75% indicou que gostaria de ter recebido algum suporte ou treinamento para aperfeiçoar seu trabalho, mas relataram não ter sido esse o caso.

Em dezembro de 2020, o Instituto Península indicou que, mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelos professores no trabalho durante a pandemia, esses profissionais se adaptaram ao Ensino Remoto e consideraram importante a tecnologia no processo formativo. Entretanto, foi verificado um ponto de preocupação por parte dos professores: 60% dos participantes acreditava que os alunos não estavam evoluindo no processo de aprendizagem e 91% indicou pensar que, em função do contexto, a desigualdade educacional aumentaria entre os alunos com renda mais baixa.

A pandemia afastou fisicamente professores e estudantes. O modelo de ensino remoto acabou por se mostrar autocrático, especialmente no que se refere às tecnologias, que não contemplavam a mediação pedagógica (COSTA et al., 2020). Nesse sentido, o ensino remoto, ainda que tenha sido uma alternativa, mostrou ser um desafio para professores e estudantes, especialmente no que se refere ao processo de construção de uma educação dialógica, oposta à educação bancária, isto é, aquela em que o aluno representa um depósito e o professor é o sujeito que deposita o conhecimento (FREIRE, 2003). Dado o exposto, mesmo que os artifícios digitais tenham funcionado como uma alternativa rápida para tentar resolver o problema educacional da pandemia, não podem ser colocados como o futuro da educação (NÓVOA; ALVIM, 2021). Para que se pense em futuro educacional após a pandemia, é necessário considerar “[...]o comum em educação” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13). Para Nóvoa e Alvim (2021), há uma dependência mútua entre os sujeitos e, assim como a dependência, é necessário que todos se inspirem mutuamente.

3.4 Considerações sobre a vida cotidiana e a rotina

O momento pandêmico, com o afastamento das escolas e dos locais de trabalho, suscitou preocupações acerca do funcionamento dos lares durante a crise. A casa, antes “apenas” casa, tornou-se escola, dada necessidade do ensino remoto emergencial, e tornou-se trabalho, com a implementação do modelo de *home office*. Desse modo, o que se busca apresentar nesse tópico é o conceito de vida cotidiana, de modo que, a partir disso, seja possível compreender o conceito de rotina, mais

As discussões a respeito do cotidiano começaram a aparecer a partir do século XVIII, quando a vida das pessoas comuns passara a integrar a literatura romântica e a arte, que começou a retratar homens, mulheres e crianças em suas atividades

cotidianas. Tais produções evidenciam um crescente interesse pela vida cotidiana (BARBOSA, 2006a).

Esse interesse despertado pelo cotidiano, promovido pela arte e pela literatura, fez com que os cientistas sociais também passassem a se debruçar sobre essa temática, reconhecendo sua importância e a mudança. A partir disso, há, de acordo com o que é indicado por Barbosa (2006a), um movimento dos estudos sociais para a apreciação de micro acontecimentos como sendo espaços em que pequenos mundos acontecem.

Segundo o dicionário *Michaelis* de Língua Portuguesa (2023), o termo cotidiano configura um adjetivo e um substantivo masculino que pode ser definido como

[...] 1 Que ocorre diariamente; diário.

2 Diz-se de publicação que aparece ou se publica todos os dias.

3 Que é comum; banal, vulgar.

[...] 1 O que se faz ou ocorre diariamente.

2 Conjunto de ações que ocorre com alguém todos os dias, de maneira habitual e sucessiva (MICHAELIS, 2023).

O termo cotidiano remete, quase que de imediato, à noção de repetição e constância (SIMONINI, 2016). A vida cotidiana, ao que parece, se aproxima de um sentimento de tédio e banalidade. Nesse sentido, a vida do cotidiano, sob essa ótica, nada mais é do que uma vida repetitiva e conservadora, sem espaço para o novo. Assim, “vida” e “cotidiano” se separam: o cotidiano é aquilo que se repete, é o que é mais do mesmo; a “vida” se separa daquilo que se repete e se coloca em um lugar raro, repleto de excentricidades. Assim, o cotidiano nada agrega à vida, pois se configura como uma repetição banal.

Segundo Barbosa (2006a) o cotidiano diz respeito a um espaço-tempo imprescindível à vida humana. É no cotidiano que a vida acontece diariamente. É no cotidiano que a vida ordinária se constrói, com todas as ações que podem ser repetitivas e triviais. É também no cotidiano que a inovação pode encontrar espaço.

Agnes Heller (2000), em sua obra *O Cotidiano e a História* escreve que vida cotidiana é a vida de todo sujeito. Trata-se da vida do sujeito inteiro, que se coloca na vida cotidiana com todos os aspectos que formam sua individualidade. Desde o momento em que nasce, o sujeito está inserido em uma cotidianidade. Dado que estão, desde o primeiro momento, inseridos em grupos sociais, devem aprender a forma de funcionamento da sociedade que integram, desde as regras até as tradições que compõem sua cultura (HELLER, 2000). Enquanto amadurece, o sujeito vai

adquirindo as habilidades necessárias para viver em sua sociedade. Esse processo é mediado por outros sujeitos, o que supõe, dentro da vida cotidiana, a necessidade de construção das relações sociais.

Para Heller (2000) a vida cotidiana é um processo constante de apropriação e assimilação, pelo qual os sujeitos vão se formando culturalmente. Desse modo, a vida cotidiana se forma pela reunião de atitudes e exercícios que buscam reproduzir a existência dos sujeitos. A vida cotidiana, portanto, corresponde o lócus em que as necessidades básicas dos sujeitos são realizadas a partir de motivações particulares de cada um.

A vida cotidiana é marcada pela espontaneidade (HELLER, 2000). Mesmo que a repetição seja característica importante do cotidiano, este não configura apenas o lócus em que tais atividades se realizam, mas se mostra como um lugar de inovação, em que a vida que se repete, se recria.

O cotidiano, como indica Pais (1986, p. 10), “[...] o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento”. Segundo o referido autor o cotidiano deve ser compreendido como “[...] o fio condutor do conhecimento da sociedade” (idem, p. 11). Para o autor, os processos de aprendizagem de tarefas específicas que constituem a vida cotidiana e caminham em direção à socialização podem ser qualificados como ritos ou rituais. A riqueza presente no cotidiano configura as riquezas da vida. Para Staccioli (2017, p. 160)

[...] A vida é um cotidiano e, se não é renovado e maravilhoso, torna-se um cotidiano chato. Se é chato, é repetitivo. Se é repetitivo, não se faz nada. Não se cresce. Tudo permanece igual. A maravilha está no desejo de ser diferente e descobrir alguma coisa que não se conhece por intermédio daquilo que temos à disposição nas mãos, nos olhos, na percepção, nos jogos, nos movimentos.

A consideração simplista de cotidiano como um lugar em que a vida se repete de maneira tediosa suscita discussões acerca da ritualização do cotidiano. Nesse sentido, as rotinas podem ser compreendidas como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006a, p. 37). Grande parte das ações que os sujeitos realizam são, primeiramente, aprendidas e, posteriormente, tornam-se ações automatizadas. Isso se dá porque, segundo a referida autora, é necessário dispor de artifícios de organizar a vida. Se assim não fosse, a vida seria mais difícil de ser vivida, dado que seria necessário refletir, todos os dias, pelas atitudes do dia-a-dia.

Staccioli (2016, p. 160) destaca que, caso a definição de rotina se construísse como rota, “[...] seria interessante, no sentido de que é um percurso, uma estrada que alguém percorre, nesse caso, uma criança. No próprio percurso dessa estrada, a criança decide se quer estar parada, se quer continuar a rota”.

Implicitamente, o termo rotina carrega uma noção de espaço e tempo. Como aponta Barbosa (2006a)

[...] de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal (BARBOSA, 2006a, p. 45).

Quando publicado, em 1998, o primeiro volume do Referencial Nacional par a Educação Infantil (RCNEI) apresentou a rotina como sendo a

[...] estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, 1998, p.54)

A rotina configura, portanto, uma categoria pedagógica utilizada para desenvolver o trabalho diário das instituições educacionais e é estruturada pelos responsáveis pela educação. Segundo Barbosa (2006a) as rotinas recebem diferentes nomes: “[...] horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc.” (BARBOSA, 2006a, p. 35). Trata-se, portanto, de um elemento de planejamento que organiza as propostas de trabalhos das instituições escolares.

De acordo com Proença (2004), a rotina funciona como o elemento que transmite aos professores e estudantes uma certa segurança e previsibilidade. Para o autor, a rotina pode ser equiparada a uma âncora.

[...] ela [a rotina] norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo [...]. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p. 13)

De acordo com Barbosa (2006b), as rotinas se realizam a partir de rituais que criam relações entre os sujeitos e a ordem social em que se inserem, sendo responsáveis pela criação de um conjunto de ações partilhadas entre todos, criando um sentimento de pertencimento frente ao grupo.

Entretanto, ainda que, segundo a referida autora (2006b), as rotinas atuem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos integrantes da

comunidade escolar, esses rituais são, geralmente, decididos pelos adultos, ainda que a participação de todos os sujeitos seja importante. Sobre isso, Batista (1998) escreve

[...] Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras (BATISTA, 1998, p. 46).

Quando não há consideração da participação, da relação dos sujeitos com o mundo e dos diferentes ritmos, as rotinas podem se tornar “uma tecnologia de alienação” (BARBOSA, 2006a, p. 39). Com isso, acabam por se tornar uma receita, repleta de eventos sucessivos e precisos, levando os sujeitos à repetição de uma sequência. Nesse sentido, o processo de construção de uma rotina deve priorizar os sujeitos, deixando margem para o movimento, para o impreciso.

As rotinas adentram o cotidiano. Elas podem – ou não – concretizar um modelo de cuidado e educação, pois organizam a vida cotidiana nas instituições escolares. As rotinas sumarizam a proposta pedagógica dos estabelecimentos educacionais, ou seja, o planejamento do trabalho dos educadores.

O cotidiano, por sua vez, é um conceito mais abrangente do que o conceito de rotina. Isso porque, como aponta Barbosa (2006a), é na vida cotidiana que as atividades da rotina se realizam. Entretanto, segundo Pais (1986) o cotidiano não deve ser concebido somente como um lugar em que atividades que se repetem, mas deve ser considerado um lugar de inovação.

Pais (1986) não nega a importância da rotina, ao contrário, admite que sua “[...] produção e reprodução [...] conduzem o estabelecimento de uma cotidianidade” (PAIS, 1986, p.14) e admite que a cotidianidade se sujeita ao processo de socialização. Tal qual em Barbosa (2006a), o referido autor salienta que os sujeitos aprendem a utilizar os objetos necessários à sua vida diária. Esse movimento de aprendizagem e manipulação de objetos constroem, segundo Pais (1986), uma assimilação das relações sociais, tornando-se parte do processo de socialização.

Concordando com Pais (1986) e Heller (2000) e pensando na vida escolar, Carvalho e Fochi (2017, p. 15) concebem o cotidiano como “[...] um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições”. Para os autores, é nas situações mais ordinárias da vida, na vida

cotidiana, que as aprendizagens necessárias à compreensão dos funcionamentos sociais. É no cotidiano que o ordinário pode se transformar em extraordinário.

Desse modo, se o cotidiano configura um importante catalizador de experiências e um local de acontecimentos ordinários e extraordinários, Carvalho e Fochi (2017) afirmam que, nas atividades da vida cotidiana, os sujeitos podem

[...] encontrar verdadeiros laboratórios: laboratório de cidadania, e participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 26).

Assim, conforme fora exposto por Barbosa (2006a), as rotinas escolares devem ser pensadas a partir de um esforço entre todos os sujeitos envolvidos na vida cotidiana que se realiza, inclusive, nas instituições de ensino. Se as rotinas são concebidas como um artifício de organização da vida cotidiana, devem considerar o ritmo de cada sujeito, bem como as formas como esses sujeitos se relacionam com o mundo ao seu redor, privilegiando sua liberdade e sua consciência.

Desse modo, o planejamento das rotinas escolares deve priorizar a criança, reconhecendo-a como o centro do planejamento curricular e sendo concebida como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art.nº4).

Todos esses aspectos devem ser considerados na construção de uma rotina, evitando que essas se tornem somente um encadeamento de ações prescritas que criam pessoas capazes de repetir ações que não dominam (BARBOSA, 2006a), tornando a vida cotidiana um ordinário sem possibilidade de alcançar o extraordinário.

4. A FAMÍLIA

As compreensões de família contemporânea, nas diferentes culturas, teorias e sociedades não se apresentam acabadas ou determinadas. Assim como os conceitos de criança e infância foram sendo descobertos nos séculos, elaborados, ressignificados tomando a história, a temporalidade, os territórios, suas culturas e as transformações nas sociedades. Ou seja, as compreensões sobre o que é família também foi se alterando ao longo da história. Isso posto, o que está exposto nessa seção é um breve histórico apresentando algumas compreensões sobre família, tomando as famílias: tradicional e moderna e culminando na família contemporânea (ROUDINESCO, 2003). Essa seção também se debruçará acerca da relação entre a família e as escolas e, por fim, trará algumas considerações sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na rotina familiar.

4.1 Até a ideia de família contemporânea

Parsons, sociólogo estadunidense, destaca-se por integrar o grupo dos estudiosos que afirmavam a estabilidade da família patriarcalista. A corrente seguida por Parsons é a chamada fundamentalista, que se destaca por conceber a sociedade como um sistema dotado de inúmeras instituições sociais que têm atribuições determinadas para o bom funcionamento do corpo social. Assim, a família também dispõe de atribuições essenciais para o bom funcionamento da sociedade (GIDDENS, 2004).

A família de Parsons era considerada, para o autor, um subsistema social que, junto da personalidade dos integrantes da família, ia se articulando rumo a uma estrutura complexa de funcionamento. Desse modo, o sociólogo denomina o modelo de familiar ideal como família nuclear ou elementar.

Segundo Hita (2005), há dois pilares fundamentais na família parsoniana: “a socialização dos filhos e a estabilização das personalidades” (HITA, 2005, p. 126). O processo de socialização é de extrema importância, pois é a partir dele que as crianças vão se constituindo como membros da sociedade que integram. A função de estabilização das personalidades envolve os adultos e, de acordo com a autora, se relaciona com o crescimento gradual do isolamento da família patriarcal e com a divisão de funções dos pais.

Para que as funções propostas em sua teoria se realizem, Parsons propõe um modelo pautado em papéis que se definem a partir do gênero dos sujeitos, integrando

os mesmos a diferentes sistemas. Na família nuclear de Parsons, é função do homem, o pai, prover tudo o que é necessário em bens materiais e financeiros à sua família e à mulher é atribuída a função de cuidar das crianças (provedora emocional).

O modelo familiar proposto por Parsons pode ser definido, em outras palavras, como um modelo tradicional de família que existiu com força entre os séculos XVI e XVIII (ROUDINESCO, 2003). Para a autora, esse modelo não considerava a vida afetiva dos agentes do matrimônio; era planejado pelas famílias dos cônjuges de modo a transmitir os patrimônios. Na família tradicional o poder provinha dos homens e, portanto, o masculino configurava uma categoria social (NARVAZ; KOLLER, 2006). Nesse modelo familiar, a mulher era subordinada ao homem e os jovens e crianças eram subordinados aos homens de mais idade.

A família ocidental passou por inúmeras transformações e, como consequência, a família nuclear proposta por Parsons começa a perder o vigor, feito que se intensificou conforme as mulheres foram se inserindo no mercado de trabalho (PEIXOTO, 2007).

De Singly (2007) considera que, na Europa, a modernidade vivenciou dois períodos: o período anterior a 1960 – o qual chamou de “primeira modernidade” – e o período que é inaugurado na década supracitada – chamada por ele de “segunda modernidade”.

A família da primeira modernidade, isto é, existente antes da década de 1960, era caracterizada por valorizar o casamento e o grupo familiar em si, ou seja, todos os membros da família integrados. Os adultos eram o centro da família e trabalhavam em função dessa instituição. A família desse momento foi formada a partir do amor conjugal e se tornou uma instituição com relações afetivas cada vez mais latentes, em que os pais, que amam seus filhos, tornaram-se cada vez mais atenciosos em relação ao seu desenvolvimento (DE SINGLY, 2007). Não apenas o amor conjugal era característica fundamental da família, mas a divisão entre as partes do matrimônio também era estruturante na instituição: ao homem cabia ser o mantenedor da casa e da família através de sua renda; à mulher cabia ser dona de casa, cuidando do lar e de seus filhos.

A concepção proposta por De Singly (2007) acerca da família da primeira modernidade converge com o que fora escrito por Roudinesco (2003). A autora denomina essa família apenas como Moderna, surgida do advento da industrialização. Trata-se de uma instituição que valoriza os sentimentos e a sua reciprocidade,

considerando este fator para o casamento. A autora também concorda com De Singly (2007) ao destacar as funções de cada uma das partes dos cônjuges: o marido provedor e a mulher zelosa com a casa.

A família da segunda modernidade passa a ser considerada a partir dos anos 1960. Nas discussões familiares, sob a pressão dos movimentos de luta pelos direitos igualitários das mulheres, o que passa a ser questionado é o papel da mulher sem atuação profissional ou conhecida como dona de casa. Não apenas esse ponto, mas o momento passou a olhar criticamente para o abalo do casamento, que, na França, foi causado pela instituição do divórcio como sendo de consentimento mútuo e pela coabitação fora da instituição familiar e casamento. De Singly (2007) destaca que a família dessa modernidade é a que está mais próxima dos processos de individualização e, diferente da família citada anteriormente, que dá primazia ao grupo familiar, tem como elemento central o sujeito, membros componentes da estrutura familiar.

De Singly (2007) destaca que a passagem da família da primeira modernidade – que se inicia ao final do século XIX e mostra força até a década de 1920 – para a família da segunda modernidade – que começou a aparecer na década de 1960 – se dá graças a focalização das relações, tão presente na família primeira. Agora, o que se altera, de acordo com o autor, “é o fato de que as relações só são valorizadas quando realizam as satisfações proporcionadas a cada um dos membros da família” (DE SINGLY, 2007, p. 131). Na contemporaneidade, a imagem de família feliz não é tão sedutora quanto a imagem de um sujeito feliz, o que ressalta o olhar para a individualidade. Entretanto, ainda que a família não seja tão atrativa, a instituição não foi extinta, tendo em vista que os sujeitos a consideram como um dos meios de alcance da felicidade e, assim, de sua plena realização. Assim, ainda que o “eu” se sobressaia ao “nós”, o grupo familiar ou a união conjugal não desapareceram em função disso. Diante disso, o que acontece é a mudança de sentido da família. Sobre isso, o autor salienta que,

[...] em lugar de se impor aos seus membros, a família se torna de alguma maneira um “serviço” que pode ser colocado à disposição dos indivíduos, preocupados em viver juntos (DE SINGLY, 2007, p. 170).

De Singly (2007) não compreende o individualismo de forma negativa, mas como uma nova forma de criação de laços sociais, laços esses que não se restringem mais apenas à família. Isso altera a forma como a família é concebida: agora muito

menos uma instituição e muito mais um espaço relacional. Não por isso a família deixa de ter papel importante na construção da identidade de cada sujeito, ao contrário, participa da construção da individualidade de cada sujeito.

Nesse sentido, Picchioni (2020) destaca não haver, hoje, uma referência para um modelo familiar. Como consequência, é comum ver a palavra “famílias” sendo aplicada. Segundo a autora, esse fator reforça a concepção de que a família pode assumir diversas possibilidades e se constituir como sendo nuclear tradicional, recomposta (isto é, novos relacionamentos podendo ou não trazer filhos de relacionamentos anteriores), estendida (que integra outros familiares), monoparental (com apenas um dos genitores), diversa (famílias compostas por casais homoafetivas) ou como outras tantas configurações.

Ainda que exista uma diversidade de estruturas familiares, Picchioni (2020) aponta para a necessidade de que haja um ponto comum entre todas elas, de modo que todos os arranjos sejam contemplados pelo termo “família”. Nesse sentido, a autora considera que

[...] a família é o primeiro grupo que atua no sentido de humanizar os mais novos, na medida em que os inserem numa ordem social mais ampla, fazendo-os pertencer a um grupo singular, do qual herdamos o nome e a história, sendo esta uma característica comum a todas as famílias (PICCHIONI, 2020, p. 15).

A construção da família contemporânea, isto é, a que passou a integrar o cenário a partir da década de 1960, passou por diversos momentos, dentre os quais destaca-se a mudança dos papéis de gênero na sociedade. Como consequência, no que se refere aos cuidados com os filhos, os termos “funções paternas e maternas” passam a integrar o cenário das discussões, visando consolidar a importância de ambos os genitores na formação dos sujeitos (PICCHIONI, 2020).

Diante da nova realidade, surge o termo “parentalidade”, que substitui os termos “função paterna” e “função materna”. A nova nomenclatura, nascida na esfera jurídica, deixa claro que os genitores, igualmente, devem participar do cuidado de seus filhos, ainda que suas funções se diferenciem. Além disso, a concepção de parentalidade considera as crianças como um sujeito equiparado por direitos e que é colocada como o centro da ação da família. Dado o contexto, o exercício da parentalidade significa satisfazer “obrigações de ordem afetiva, financeira, moral e ética” (PICCHIONI, 2020, p. 41), que devem ser assumidas pelos adultos frente à criança.

4.2 A família e a escola

Enquanto na família as crianças exercem o papel de filhos, na escola assumem a função de estudantes (CASTRO; REGATTIERI, 2010). A transição entre as instituições (familiar a escolar) e a alteração de papéis exercidos pelas crianças não acontecem de forma natural e podem ser momentos traumáticos, especialmente quando existe uma distância entre o universo familiar e o escolar.

Quando chegam à instituição escolar, as crianças são membros-dependentes de uma família, que lhes coloca no mundo e lhes dá um nome. Cada família se insere em uma comunidade, que se encontra em um território específico, e é dotada de especificidades (valores, crenças, costumes), o que foi chamado por Castro e Regattieri (2010) de contexto social. As escolas, por sua vez, integram um sistema de ensino que é organizado e coordenado por Secretarias ou Diretorias de Educação. A essa situação as autoras deram o nome de contexto institucional.

Desde o momento inicial de uma criança em uma instituição escolar, a família e a escola passam a se relacionar e, segundo Castro e Regattieri (2010) essa relação é latente dentro das salas de aulas. Assim sendo, as autoras apontam que, sempre que as escolas se questionarem acerca do que pode ser feito para prestar apoio aos professores, é muito possível que surja a necessidade de interação com as famílias das crianças.

Como foi exposto no início desta seção, a família enquanto instituição sofreu inúmeras modificações até que fosse concebida da forma que é hoje. Essa afirmação também se aplica ao papel da escola e, mais além, do Estado.

A escola não configura apenas um espaço em que a cultura é transmitida ou um ambiente em que as crianças socializam. A escola é, também, um espaço em que a identidade é construída.

No Brasil, a escola como é conhecida atualmente teve início com a proclamação do regime republicano, em 1889 (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Quando de sua fundação tinha entre os seus princípios o ideal de civilização e progresso para todos os que dela usufruíssem. Entretanto, Castro e Regattieri (2010) destacam que a ação educacional teve início no país no período colonial e era voltada para a educação da elite baseando-se num modelo europeu e aristocrático. Aos populares, quando presente, a educação se resumia no preparo do trabalho e na moralização dos sujeitos, de modo que fosse possível controlá-los e conformá-los

frente às regras sociais. Desse modo, as autoras destacam que, desde o momento de sua instituição em terras brasileiras, a educação brasileira foi marcada pelo abismo entre ricos e pobres.

No período imperial e até o início da República,

[...] a escolarização doméstica de iniciativa privada, às vezes organizada em grupos de parentes ou vizinhos em áreas rurais, atendia um número considerável de alunos, ultrapassando inclusive a rede de escolas públicas existente (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 21).

Assim, Castro e Regattieri (2010) afirmam que foi especialmente a partir de 1889 que a escola foi impulsionada a seguir rumo a escola como é conhecida hoje. Ainda, segundo as autoras, a escola tem se constituído como primordial à sociedade brasileira há cerca de pouco mais de 100 anos, e, portanto, configura uma instituição republicana.

Ao passo em que as instituições escolares foram sendo valorizadas e as escolas públicas foram sendo criadas, as famílias passaram a ser consideradas como desqualificadas para o oferecimento da instrução. Seria necessário que as famílias enviassem seus filhos a uma unidade escolar e, além disso, fossem educados acerca das novas maneiras de ensinar. Nesse sentido, “o Estado passa a ter um maior poder diante da família, regulando hábitos e comportamentos ligados à higiene, saúde e educação” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 21).

Durante a Era Vargas (1930 – 1945) uma concepção reformista de escola passa a ser valorizada e especialmente destinada às camadas mais pobres. Passou a existir uma preocupação relativa aos bons costumes, em que se destacavam a higiene e a alimentação, e cabia à mulher ser a grande responsável pelo seu lar, devendo ser reeducada para que passasse a reconhecer as necessidades infantis. Castro e Regattieri (2010) destacam que a estratégia de utilizar os alunos como mediadores nas relações entre escola e família passa a ser valorizada.

Nesse sentido, Castro e Regattieri (2010) salientam que a família, que num momento anterior havia perdido sua função de educadora, passa a integrar novamente o cenário educacional, tornando-se auxiliadora do Estado – representado pela escola – no processo de educação. Assim, a instituição escolar se tornou um ambiente que se especializou na socialização dos sujeitos e, desse modo, se sobrepôs às famílias.

A partir da década de 1950, as famílias passaram a olhar para a educação escolar como um fenômeno importante e, por isso, passaram a valorizar a relação

entre escola e famílias. As autoras apontam, entretanto, que tal relação passou por períodos instáveis, especialmente em momentos de governos autoritários, em que a escola pública “esteve menos permeável ao diálogo com as famílias e as comunidades” (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 25).

Quando promulgada em 1988, a Constituição Federal Brasileira garantiu que a educação seria um direito de todos os brasileiros e deveria ser garantida mediante o compromisso do Estado e a família. Sobre isso, relata no Artigo 205

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em 1996, quando publicada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) reforçou o que a Constituição Cidadã trazia em seu corpo:

[...] Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Artigo 2).

Dentre as atribuições da educação escolar, segundo a seção que se dedica ao ensino fundamental, a LDB 9394/96 salienta que, dentre seus objetivos, encontra-se “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, Artigo 32). Na seção de educação infantil, o documento destaca, no Artigo 29, que a finalidade dessa etapa da educação básica consiste no “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Artigo 29).

Tendo também como base a legislação brasileira fica evidente que, na busca de garantir o acesso de crianças brasileiras à educação, é necessário que haja uma articulação entre o poder público – representado pela instituição escolar – e pela família.

Organizacionalmente, escola e família têm finalidades distintas, mas que são complementares, dado que carregam o dever de formar as crianças para sua inserção na sociedade. Ambas as instituições buscam incentivar o processo de desenvolvimento dos sujeitos e podem atuar, estimular ou desestimular o crescimento físico, social e intelectual dos sujeitos (REALI; TANCREDI, 2005; POLONIA; DESSEN, 2005).

A família é responsável pela socialização e humanização da criança. Isso quer dizer que cabe à família incluir os sujeitos no mundo cultural frente ao ensino do idioma e dos símbolos que regem a comunidade em que se insere (POLONIA; DESSEN; 2005). Nesse sentido, para Picchioni (2020, p. 14,15)

“a família configura o primeiro grupo que atua no sentido de humanizar os mais novos, na medida em que os inserem numa ordem social mais ampla, fazendo-os pertencer a um grupo singular, do qual herdamos o nome e a história”.

Para Polônia e Dessen (2005), a escola atua como um local em que os sujeitos que a integram são capazes de investir o seu tempo em atividades diferenciadas, que se ligam a um contexto formal e a um contexto informal de aprendizagem. Na escola, as crianças são atendidas em âmbito cognitivo, psicológico, social e cultural de forma mais especializada do que no ambiente familiar. Desse modo, a família não configura o único ambiente em que a criança é capaz de viver experiências e se desenvolver.

Quando família e escola trabalham integradas, compreendendo que filho e estudante são o mesmo sujeito existirão benefícios que poderão ser representados, no futuro, por “[...] possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305). Assim, a escola deve se preparar para trabalhar em conjunto com as famílias, reconhecendo que o meio familiar existe como um aliado da instituição escolar e da educação.

3.3 Considerações sobre a família e a pandemia de COVID-19

Em 2020, em vista do alto contágio pelo vírus da COVID-19, a Organização Mundial da Saúde classificou a situação como uma Pandemia (OMS, 2020). Em função da ameaça global do vírus, foi necessário que os países se reorganizassem e trabalhassem em estratégias de enfrentamento. No Brasil, as medidas de enfrentamento foram embasadas no 3º artigo da Lei nº 13.979, de 2020, que prevê a adoção do isolamento social e quarentena para a diminuição do contágio pelo vírus no país. Sendo assim, as famílias brasileiras precisaram se reorganizar para o enfrentamento da pandemia.

O cenário pandêmico alterou a forma de organização familiar: as crianças ficaram sem atendimento presencial nas escolas e, em muitos casos, os adultos passaram a trabalhar em casa, ou seja, em trabalho remoto. Ainda que muitos brasileiros tenham tido a possibilidade de estabelecer o *home office*, cabe ressaltar

que o Brasil é um país grande em extensão territorial e, por isso, múltiplo em realidades e culturas. A grandeza territorial do país evidencia uma questão latente: a desigualdade social.

O trabalho de Carvalho (et al., 2020) destaca que o Brasil é um país que, em 2020, contava com uma população pobre e ainda extremamente pobre que ultrapassava 66 milhões de pessoas. No mesmo ano, a taxa de desemprego subiu drasticamente, atingindo 13,5% (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Tendo isso em vista destaca-se que, mesmo que uma parcela da população tenha sido capaz de levar os trabalhos para casa, milhões de brasileiros ficaram desempregados e outra grande parcela vivia em situação de pobreza. Assim, Carvalho (et al., 2020) destaca que esses brasileiros foram forçados a buscar a subsistência fora de suas casas.

Silva (et al., 2020) aponta que a família brasileira teve sua relação com a COVID-19 permeada por inúmeros fatores, dos quais destaca

[...] desencontro de orientações entre as diferentes esferas do governo e as organizações nacionais e internacionais de saúde, as notícias falsas (*fake news*) disseminadas por meio das redes sociais e dos aplicativos de mensagens, as questões étnico-raciais e o nível socioeconômico (SILVA et al., 2020, p. 13).

Os fatores supracitados ditaram a forma como as famílias encararam a pandemia: ao passo em que muitas famílias foram capazes de adotar as medidas de proteção – que incluíam distanciamento social, uso de máscara, trabalho e estudo de forma remota –, outras não puderam ou decidiram não seguir tal conduta, seja por um motivo como o econômico-laboral, ou por vontade própria, o que é chamado por Silva (et al. 2020, p. 13) de “falta de consciência ou compreensão acerca da gravidade dessa emergência de saúde”.

Dado o contexto atípico e inédito na história das famílias brasileiras, questões acerca do cotidiano familiar durante a pandemia despertou o interesse nos pesquisadores (SOMMERHALDER; ZANOTTO; PENTINI, 2021), especialmente no que se refere ao cotidiano de famílias com crianças em idade escolar.

As famílias, durante o tempo de pandemia, vivenciaram uma mudança no cotidiano familiar justificada pela presença constante dos integrantes em suas residências. Como consequência, adultos e crianças tiveram seu tempo de convívio ampliado nas residências. Frente a essa nova situação, hábitos antigos precisaram ser adequados e novos hábitos foram criados. A rotina precisa ser reorganizada,

demandando uma divisão e um equilíbrio diante de atividades de estudo, trabalho e lazer (SOMMERHALDER; ZANOTTO; PENTINI, 2021).

O contexto pandêmico levou as famílias a participarem de um processo de construção de cultura doméstica permeado pela elaboração de regras e valores que integravam o repertório de conhecimentos prévios dos familiares, o que foi nomeado por Sommerhalder, Zanotto e Pentini (2021) de “soluções praticáveis despercebidas”. Ainda, segundo as autoras,

[...] tais soluções buscaram contornar os fatores de estresse oriundos das relações tensas e sobrecarregadas entre adultos e crianças em confinamento, somando-se à ausência de atendimento presencial da escola (SOMMERHALDER; ZANOTTO; PENTINI, 2021, p. 7).

As autoras escrevem que diante da pandemia, os sujeitos familiares se colocaram como protagonistas na busca de remodelar o cotidiano familiar, mesmo em face de inúmeros fatores que poderiam interferir nesse processo, como problemas financeiros, o contágio pela doença e o desemprego.

No que diz respeito às relações com as crianças e o convívio em contexto doméstico, as famílias precisaram se reorganizar frente às necessidades dos pequenos. Conciliar os momentos de trabalho e de estudo requisitou uma nova articulação dos pais que, em muitos casos, alteraram as regras do convívio ou da rotina na casa e, em outros, adaptaram regras e comportamentos que já existiam. Sommerhalder, Zanotto, Pentini (2021) também destacam que as famílias procuraram criar limites para a exposição das crianças às telas (seja celulares, televisores, tablets ou outros equipamentos) . Para essas autoras, foi possível perceber uma maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos, além de uma maior atenção aos momentos de lazer e de alimentação.

Richmond (et al., 2020) indica que a pandemia fez do ambiente doméstico uma ferramenta fundamental para a execução da aprendizagem formal das crianças em idade escolar. Como efeito, as famílias foram aproximadas da educação de suas crianças e o trabalho escolar foi reconfigurado, alterando a rotina familiar.

Tal proposição é corroborada por Sommerhalder, Zanotto, Pentini (2021) que escreveram:

[...] O espaço doméstico compartilhado por membros de uma rede familiar, adultos e crianças, em tempos de COVID-19 pareceu concretizar-se em espaço de educação (não formal) pela relação na continuidade da educação da criança, na interação, no convívio, no diálogo com e entre o que é circunscrito e possível ao pequeno núcleo familiar e, dele, decorre o desvelamento da própria realidade (SOMMERHALDER; ZANOTTO; PENTINI, 2021, p. 11).

Reitera-se a diversidade de realidades do Brasil enquanto um país grande em extensão territorial e populacional frente à vivência da pandemia da COVID-19. Tendo isso em mente, destaca-se que, ainda que todas as famílias brasileiras tenham sido impactadas pela pandemia e tenham tido suas rotinas alteradas, essas famílias estruturaram seus contextos domésticos de acordo com a sua realidade.

A nova dinâmica familiar trazida pelo convívio contínuo entre os membros fez com que as relações familiares entre adultos e crianças se tornasse “o elemento chave para começar a pensar a transformação das configurações estabelecidas na vida das crianças em condições pandêmicas” (SOMMERHALDER; ZANOTTO; PENTINI, 2021, p. 13).

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta seção busca apresentar o percurso metodológico da pesquisa, de modo a evidenciar os caminhos percorridos para alcance dos objetivos propostos. Apresentaremos o desenho metodológico da pesquisa, incluindo o contexto em que o estudo foi realizado, o instrumento de coleta de dados da etapa empírica, os procedimentos, os participantes e a forma de análise. No momento posterior, em outra seção, serão apresentados os resultados acompanhados de uma análise e discussão.

5.1 Desenho metodológico da pesquisa

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e de leitura quantitativa em seus dados, ou seja, no que se refere aos resultados numéricos. É, portanto, uma pesquisa de caráter misto, quali-quantitativa (CRESWELL, 2007). A escolha por essa abordagem se dá em função do enriquecimento das análises e discussão que é proporcionado pela complementação que a abordagem mista oferece uma a outra, isto é, as abordagens qualitativa e quantitativa podem complementar-se, enriquecendo o tratamento dos dados da pesquisa (MINAYO, 1997).

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e analítico, com dados empíricos levantados por meio de um questionário *online* (*E-Survey ou Web-Survey*) com modelo inspirado na pesquisa *Survey*, também conhecida como sondagem e que teve como participantes de estudo adultos brasileiros (familiares) responsáveis por crianças entre 1 e 10 anos de idade. Ressalta-se que essas crianças frequentavam escolas, mas por motivo da pandemia pelo COVID-19 no Brasil, durante o período de 2020 a 2021 ficaram sem acesso de atendimento presencial/frequência presencial nas unidades escolares.

Sobre os aspectos éticos, o estudo amplo e que deriva essa investigação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade envolvida, sob n. de parecer de aprovação: 4.683.194.

Para evidências de estudos anteriores sobre o tema e problema de pesquisa, foi realizado um levantamento dos estudos produzidos (levantamento de dissertações e teses) no Brasil, recentemente. Posteriormente, a construção do aporte teórico e desse levantamento, realizou-se a coleta de dados empíricos que ocorreu por um questionário de forma *online*. Adotou-se, para isso, a proposta inspirada no *survey* e, mais especificamente, por ser aplicada pela internet, o *Websurvey*.

Survey é o nome atribuído a um modelo investigativo, incluindo nas pesquisas educacionais, que busca “fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente aplicadas em uma amostra” (MINEIRO, 2020, p. 286). Trata-se de um modelo que considera o sujeito participante e o contexto em que se insere que, por vezes, lida com um número extenso de dados. A partir da aplicação dos *surveys*, das respostas obtidas (dados) e das análises a essas respostas, é possível a criação de descrições acerca de alguns fatores de determinada população.

O *survey* configura-se como uma:

[...] investigação cuja descoberta só se dá através da indagação direta junto ao sujeito de pesquisa, sendo, pois aplicável para numerosas situações em que fatos sobre comportamentos só podem ser obtidos mediante perguntas direcionadas a pessoas sobre elas mesmas (MINEIRO, 2020, p. 287).

Diferente de um questionário aplicado presencialmente, o questionário que foi aplicado de forma remota ou *online* acaba por ser administrado (inclusive temporalmente) pelo próprio participante, o respondente, sem que haja supervisão ou intermediação direta do pesquisador no ato da participação (no momento da coleta das respostas). Comumente e, também nesse estudo, é realizado por meio de aparatos digitais, como computadores e celulares com uso de internet para divulgação e coleta (JONCEW et al., 2014). Estes elementos podem trazer limitações, por exemplo, a não compreensão por parte dos respondentes das questões formuladas.

O levantamento dos dados empíricos foi realizado de forma remota e *online*, com a aplicação de um questionário, de forma aleatória na população com crianças em lares domésticos e com idade entre 1 e 10 anos. A divulgação foi realizada com uso de internet, por meio de listas de e-mails, de plataformas como Facebook e Whatsapp. Desse modo, o *E-survey* assume, neste estudo, um caráter descritivo, mas incluindo um aspecto analítico (PINSONNEAULT; KRAMER, 1993).

5.2 Caracterização do Questionário

Impossibilitada a coleta de dados de maneira presencial por decorrência da consideração da pandemia, o uso de questionários via *Web* mostrou-se o melhor encaminhamento metodológico diante do desenho da pesquisa e dos objetivos propostos. O questionário configura-se como uma das principais formas de levantamento de dados em modelagem de *surveys*. Diferente de outros instrumentos, o questionário possibilita aos participantes um maior tempo para responder às

questões, além de ser auto administrado, isto é, não tem participação do pesquisador no processo de resposta das questões (MINEIRO, 2020).

O processo de elaboração do questionário deve considerar criar “um conjunto de questões que fluam sem problemas e facilmente [...], verificando se elas têm o mesmo significado para todos, se evocam respostas coerentes, consistentes e comparáveis” (MINEIRO, 2020, p. 292). A indicação para a elaboração das questões é que as palavras utilizadas sejam curtas e de fácil compreensão, de modo a não deixar que os respondentes decidam o que querem responder, fugindo ao tema e dos objetivos propostos.

O questionário foi elaborado considerando que o pesquisador não estaria presente com os participantes no ato da coleta. Portanto, foi importante que as questões fossem claras e autoexplicativas, tentando evitar limitações da escolha da aplicação. O questionário foi elaborado com especial atenção quanto à quantidade de questões abertas e sua objetividade tendo em vista que, levando os respondentes a usarem suas próprias palavras, os mesmos podem fugir do tema da questão (MINEIRO, 2020).

No entanto, cabe dizer que considera-se as limitações da construção e aplicação desse instrumento, o momento da coleta em termos de pandemia e a urgência do desenvolvimento de estudos científicos no campo. Fatos ou aspectos que interferem ou ao menos limitam algumas escolhas científicas como, por exemplo, os temas abordados ou não no instrumento questionário ou o foco das questões elaboradas.

O questionário utilizado foi construído a partir de uma plataforma disponibilizada pela rede Google, chamada Google Forms. O Google permite que qualquer pessoa que possua uma conta Google, crie um questionário. É possível colocar descrições e caracterizar os questionários, criar questões para respostas abertas, fechadas ou de múltipla escolha. A plataforma permite a configuração dos questionários para atender ao interesse ou objetivos do pesquisador. Para que os questionários fossem respondidos, um *link* de acesso foi gerado automaticamente e utilizado na divulgação que ocorreu via internet, por meio de redes de contato de e-mails e por mídias/redes sociais. Todas as respostas recebidas foram automaticamente armazenadas na conta vinculada ao questionário sendo que o mesmo não demandava identificação e exigia a totalidade do preenchimento com respostas, impedindo ainda uma segunda participação ou segundo preenchimento.

Os dados da pesquisa foram coletados entre 22 de abril e 22 de julho de 2020, primeiro ano da pandemia decorrente da COVID-19, no Brasil.

Dado o exposto, o questionário foi composto por 22 questões no total, incluindo abertas (dissertativas) e fechadas (múltipla escolha), com anonimato e sigilo ético. Os respondentes adultos familiares com crianças de 1 a 10 anos de idade foram convidados a responderem as questões a partir do envio do *link* gerado pela plataforma. Dada que a divulgação do questionário ocorreu via internet, o mesmo foi socializado nos estados brasileiros e em diferentes cidades. O questionário continha ainda um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que exigia do participante o preenchimento obrigatório.

A divulgação do questionário nas redes sociais (como Facebook e Whatsapp) e nas listas de contatos dos e-mails das pesquisadoras participantes, bem como a lista de e-mail de seus grupos de estudo, e contava ainda com um texto explicativo, apresentado a seguir.

Quadro 1: Apresentação do questionário

**Crianças de 01 a 10 anos no contexto do SARS - CoV - 2 (COVID-19):
investigação sobre o espaço de brincadeiras em famílias brasileiras**

Você está sendo convidado e convidada a participar de uma pesquisa científica cujo objetivo é compreender como está sendo a rotina de brincadeiras de crianças de 1 a 10 anos, no contexto de quarentena (isolamento ou restrição social), ou ausência de frequência em instituições de educação escolares (educação infantil e ensino fundamental) por motivo da pandemia do coronavírus. Trata-se de uma pesquisa anônima, com 22 questões e duração de no máximo 10 minutos.

Caso concorde em participar, pedimos para que um membro da família preencha o questionário, apenas uma vez. Tal participação não implica em ônus financeiro, e a resposta ao questionário expressa sua autorização em participar desse estudo científico.

O estudo vem sendo realizado pelo Centro de Pesquisas da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar), coordenado pelos professores Profa. Dra. Aline Sommerhalder e Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, da Universidade Federal de São Carlos - campus de São Carlos (São Paulo - Brasil) e pela Profa Dra. Tatiana Noronha de Souza (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp).

Acreditamos que sua participação é muito importante para que possamos compreender e discutir os possíveis impactos das medidas tomadas em razão da pandemia, na vida cotidiana de crianças brasileiras.

Agradecemos pela sua colaboração!

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023.

Os participantes foram informados acerca do conteúdo das questões, da proposta da pesquisa com seus objetivos, da quantidade de questões a serem respondidas e a duração média da participação, isto é, do tempo de resposta dos respondentes. Os participantes também foram informados acerca da participação única (único preenchimento) e sem ônus financeiro e sob o sigilo. Além disso, o nome dos pesquisadores envolvidos, dos laboratórios e das universidades participantes foram apresentados no convite indicando ao participante a possibilidade de declínio da participação antes do início do preenchimento do questionário.

Dado o aceite dos participantes e o acesso ao questionário pelo *link*, os respondentes ingressaram na plataforma Google Forms. Antes de começarem a responder o questionário, os participantes eram novamente informados acerca dos objetivos da pesquisa. Além disso, tinham que dar consentimento por meio do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se de acordo, os respondentes poderiam selecionar a resposta “CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA”. Ao final, dessa etapa, os participantes eram convidados a colocarem seu nome, cidade e estado no formulário de questionário. A tabela a seguir apresenta o texto presente no questionário da pesquisa matriz/ampla.

Quadro 2: Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro para os devidos fins ter sido convidado (a) a participar da pesquisa: *Crianças de 1-10 anos no contexto do SARS - CoV - 2 (COVID-19): investigação sobre o espaço de brincadeiras em famílias brasileiras*”, realizada pelo Centro de Pesquisas da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar).

O objetivo geral é compreender como está sendo a rotina de brincadeiras de crianças de 1-10 anos, no contexto de quarentena (isolamento social ou restrição social), ou ausência de frequência em instituições de educação infantil ou escolas de anos iniciais do ensino fundamental, em decorrência da pandemia do coronavírus. É realizada por meio de questionário on-line (tipo survey), contendo 22 questões fechadas e abertas, e duração de no máximo 10 minutos. A pesquisa apresenta baixo risco, à possibilidade de constrangimento, timidez ou sensação de

ansiedade pelo tempo dedicado para as respostas, ao responder o questionário. Neste caso posso desistir da pesquisa a qualquer tempo.

Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de trabalhos acadêmicos, publicação de artigos científicos, livros ou em eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição (respostas fornecidas não permitem sua identificação), e que não haverá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações sobre os possíveis impactos da pandemia de coronavírus na rotina de brincadeiras das crianças brasileiras, e poderão contribuir com conhecimentos sobre eventuais desdobramentos que possam ter na vida escolar e em família.

Estou assegurado (a) de que posso interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Ao prosseguir, você estará concordando com a sua participação na pesquisa, por meio das respostas fornecidas nesse questionário e que serão utilizadas em atividades de pesquisa, com divulgação em eventos e revistas científicas.

() Concordo em participar da pesquisa

Nome:

Cidade:

Estado:

Agradecemos pela sua participação!

Nomes e filiação institucional dos pesquisadores.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023.

Respondida essa primeira etapa, os participantes eram encaminhados às 22 questões do questionário, apresentadas a seguir.

Quadro 3: Questões do questionário

Número da questão	Conteúdo da questão
1	Respondente: () Feminino () Masculino Outro: _____
2	Cidade e Estado de Residência: _____

3	Nível de parentesco com a (as) criança (s) <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão (ã) Outro: _____
4	Maior nível de escolaridade: <input type="checkbox"/> Não diplomado <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – Antigo Ensino Primário) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II (Anos Finais – 6º ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
5	Quantos adultos estão trabalhando em casa? <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais
6	Quantas crianças moram com você? 6.1 Até cinco anos: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais 6.2 De cinco a 10 anos: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais
7	Quantos adultos vivem na casa? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais
8	Vocês moram em: <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Apartamento Outro: _____
9	Vocês moram em condomínio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10	Em quais espaços das casa/apartamento a criança normalmente brinca? <input type="checkbox"/> Áreas internas (cômodos da casa/apartamento): _____

	() Áreas externas (quintal, área comum do condomínio/edifícios, outras): _____
11	Sobre a rotina diária de brincadeira da criança:
11.1	Período: () Manhã () Tarde () Noite () Dia todo
11.2	Tempo: () Uma hora () Duas horas () Três horas () Mais de três horas (Especificar: _____)
12	A(s) criança(s) brinca(m) normalmente de (listar as brincadeiras): Resposta: _____
13	Com que frequência a(s) criança(s) usa(m) o computador, tablet ou celular para brincar ou jogar: () Até uma hora por dia () Duas horas por dia () Três horas ou mais por dia () Quantos dias por semana: _____
14	Com que frequência a(s) criança(s) assiste(m) televisão (programação infantil): () Até uma hora por dia () Duas horas por dia () Três horas ou mais por dia () Assiste a programação normal, junto com os adultos () Não assiste () Quantos dias por semana: _____
15	Sobre o uso de computadores, celulares e televisão: () Diminuiu, pois os adultos estão mais disponíveis para brincar. () Manteve o mesmo, pois a rotina de brincadeiras não foi alterada () Aumentou, tendo em vista que o (s) adulto (s) está (ão) ocupado (s) com demandas que aumentaram desde o início do isolamento social.
16	A criança brinca normalmente (a resposta pode ser múltipla): () Sozinha () Em parceria com outras crianças (irmãos, primos, amigos) () Em parceria com os adultos da casa Outro: _____

17	Qual é o adulto mais disponível para brincar com a(s) crianças? <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Irmã (o) (se adulto) <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Avô Outro: _____
18	Neste período, essa(s) criança(s) têm solicitado que os adultos brinquem com ela(s)? <input type="checkbox"/> Sim, todos os dias <input type="checkbox"/> Não, ela brinca com outras crianças <input type="checkbox"/> Não, ela está acostumada a brincar sozinha
19	Com qual frequência um ou mais adultos brincam com ela(s)? <input type="checkbox"/> Uma vez ao dia, por pouco tempo <input type="checkbox"/> Duas vezes ao dia, em diferentes períodos <input type="checkbox"/> Mais de duas vezes ao dia Outro: _____
20	Qual/quais adulto(s) brinca(m) mais com a(s) criança(s)? <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/irmã <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Avô Outro: _____
21	Você considera que nesse período o(s) adulto(s) da casa: <input type="checkbox"/> Passaram a brincar mais com as crianças, quando comparado ao período anterior. <input type="checkbox"/> Continuam sem brincar, pois a(s) criança(s) sabe(m) brincar sozinha(s) <input type="checkbox"/> Não mudou a frequência de brincadeiras, tendo em vista que sempre brincaram muito com a(s) criança(s)
22	Nesse período o(s) adulto(s): <input type="checkbox"/> Procuraram brincar com as crianças para evitar saídas <input type="checkbox"/> Procuraram levar as crianças nos momentos de saída dos adultos, para que pudessem se distrair <input type="checkbox"/> Procuraram levar as crianças para passear em local aberto <input type="checkbox"/> Levaram as crianças para casas de amigos e/ou vizinhos Outro: _____

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023.

Todas as questões eram de resposta obrigatória dos participantes e o questionário indicava esse fator no enunciado das perguntas, com um asterisco vermelho e a legenda "RESPOSTA OBRIGATÓRIA". Caso o participante não

respondesse uma das questões e tentasse finalizar o questionário, era avisado de que nem todas as questões foram respondidas e direcionado à questão a ser respondida.

Das 22 questões de composição do questionário, 13 delas foram utilizadas nesta pesquisa sendo as questões de 1 a 9 e as questões 12 a 15. As questões de 1 a 9 são questões de caracterização dos participantes da pesquisa e, portanto, necessárias para tecer o perfil dos participantes e reconhecer o contexto vivenciado pelos mesmos. As questões de 12 a 15 são questões que buscaram verificar quais foram as brincadeiras realizadas pelas crianças durante a pandemia e de que forma a tecnologia esteve presente nesse cotidiano, pelo acesso a celulares, computadores, *tablets* e televisão. Ressalta-se ainda que este recorte compreende 11 questões fechadas, mas com um espaço para a resposta aberta caso nenhuma das alternativas contemplasse os participantes (com o espaço “OUTRO”) e duas (2) completamente dissertativas.

A próxima subseção apresentará os resultados e a análise realizada, por meio do questionário aplicado. Apresentaremos os resultados das questões fechadas de forma quantitativa e a questão aberta (questão 12: A(s) criança(s) brinca(m) normalmente de (listar as brincadeiras) de forma qualitativa. Sobre o número de participantes do estudo, foram obtidas 541 respostas, ou seja, 541 adultos respondentes.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das 13 questões que compreendem parte do questionário da ampla pesquisa, 12 terão seus dados apresentados quantitativamente, com auxílio de gráficos. As questões fechadas, isto é, de múltipla escolha, foram escolhidas para apresentação e análise quantitativa, enquanto a questão aberta – dissertativa será apresentada e analisada de forma qualitativa (descritiva).

Os gráficos escolhidos para a apresentação seguem o formato de pizza - gráfico de setores - (identificados nesta seção numericamente). A escolha desse tipo de gráfico se deve à sua função de facilitar a visualização das respostas e de suas diferenças, isto é, o contraste das respostas (LEVIN, 1977). As questões de 1 a 9, que permitem caracterizar os participantes da pesquisa e o contexto em que viviam e identificar a quantidade de crianças entre 1 e 10 anos que residiam no mesmo local, no período da coleta. As questões de 13 até a 15 buscaram identificar a relação entre as crianças e o uso de tecnologia durante a pandemia. A questão 12, por sua vez, busca verificar quais foram os jogos dos quais as crianças lançaram mão durante o isolamento social e os resultados dessa questão estão apresentados a partir de três eixos e em uma tabela.

Utilizou-se do programa *Office Excel* (*Office* 2010) para organização dos dados evidenciando os resultados. Assim que os respondentes finalizavam suas respostas, o aplicativo *Google Forms* realizava essa função - conectado ao aplicativo Planilhas Google, as respostas coletadas pelo formulário eram enviadas automaticamente ao aplicativo de criação de planilhas, que organizou as respostas em formato de tabelas e fazendo com que cada uma das respostas coletadas representasse uma linha na tabela.

Os gráficos apresentados foram criados a partir da função “CRIAR GRÁFICOS” no programa *Office Excel*. A criação de gráficos ocorreu a partir das respostas encontradas. Para isso, foi utilizada a função “LOCALIZAR” no programa supracitado. Para que as respostas fossem localizadas, cada uma das alternativas foi digitada e, assim, localizada, sendo possível quantificar, por frequência de aparecimento, as respostas recebidas.

O questionário não foi dividido por seções para sua aplicação, mas, para fins de apresentação e discussão dos resultados foram elaboradas quatro seções temáticas: caracterização dos participantes; considerações sobre família, pandemia, trabalho e escola; pandemia e tempo de tela; o jogo da criança na pandemia.

Os resultados são apresentados e discutidos considerando a proximidade temática de cada questão e não de forma ordinal, seguindo a sequência em que aparecem no questionário. Entretanto, todas as questões serão indicadas, bem como a frequência de respostas, anunciadas em percentual.

6.1 Resultados quantitativos provenientes dos questionários

6.1.1 Caracterizando os participantes: local e residências brasileiras

A seguir, serão apresentados os dados obtidos a partir das respostas das questões de número 2, 4, 8 e 9, que se referiam, respectivamente, ao estado de residência dos participantes, a maior escolaridade dos participantes, ao tipo de edificação de suas residências (casa ou apartamento) e se residiam ou não em condomínios fechados.

Os participantes da pesquisa são abordados no gráfico a seguir (1) aponta o estado de residência dos residentes, com respostas obtidas a partir da questão de número 2.



Gráfico 1 - Questão 2: Estado dos respondentes

O gráfico 1 se refere aos estados em que os participantes da pesquisa residiam no momento da resposta. Derivadas das 541 respostas foram identificados 18 estados: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Esses dados (apresentados no gráfico 1) permitem identificar que os participantes dessa pesquisa residiam, em maioria significativa, no estado de São Paulo no momento da coleta.

Dado que as pesquisadoras envolvidas na elaboração do instrumento de coleta são residentes do estado de São Paulo, é possível associar a maior participação desse estado a este fato. Sendo este o caso, essa pesquisa reuniu dados de uma

população brasileira majoritariamente paulista. Ou seja, residentes em cidades do estado de São Paulo.

O gráfico a seguir (2) mostra a maior escolaridade dos respondentes da pesquisa e verificou que, dentre os 541 participantes, 434 possuem ensino superior completo (contando aqueles que selecionaram mestrado (71) e doutorado (69), o que configura 80,22% dos participantes. A média nacional de brasileiros (com 25 anos ou mais) com ensino superior completo é de 17,4% (IBGE, 2019).

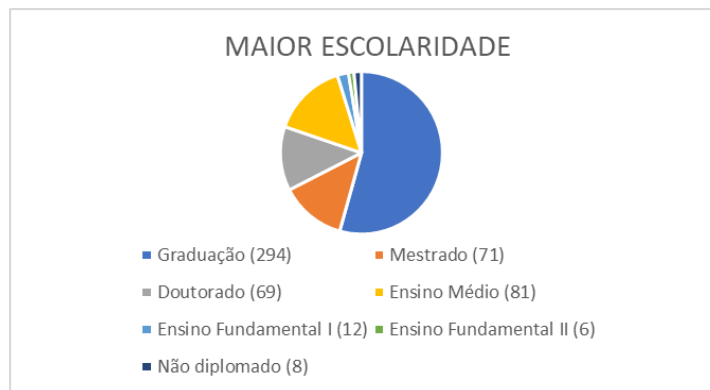


Gráfico 2 - Questão 4: Maior escolaridade dos participantes

Os gráficos apresentados a seguir (3 e 4) indicam o local em que os participantes viviam, o tipo de edificação: casa ou apartamento, e se as edificações ficavam ou não em condomínios fechados.

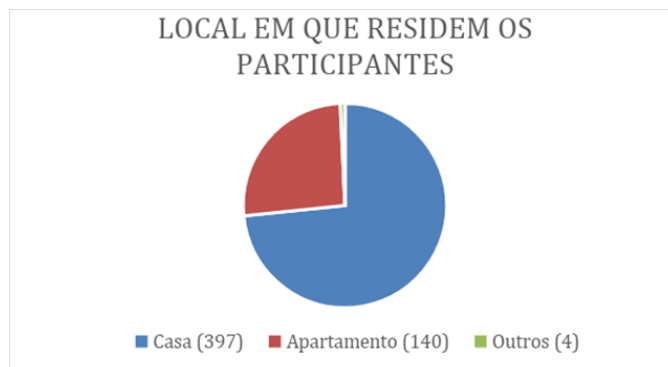


Gráfico 3 - Pergunta 8: Local em que residem os participantes

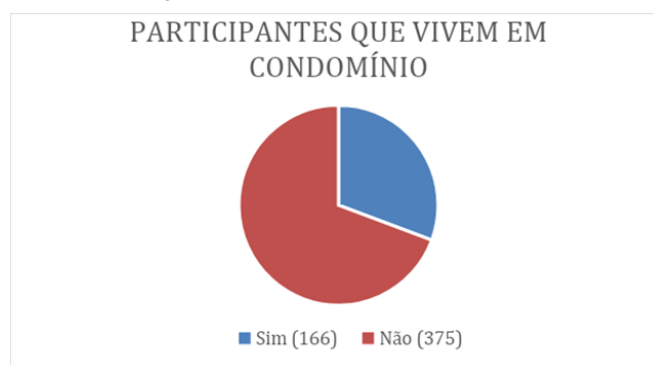


Gráfico 4 - Questão 9: Participantes que vivem em condomínio

Dentre os respondentes, 397 (73,38%) indicaram viver em residências tipo de arquitetura casa (térrea ou não) independente de estarem dentro de condomínios fechados; 140 participantes (25,87% do total) responderam residência em tipo apartamento, também independente de estarem em edifícios com portaria ou não. Sobre os condomínios fechados, 116 participantes (30,68%) indicaram viver nesses empreendimentos; 375 (69,31%) indicaram não viverem em residências dentro de condomínios. Trata-se de uma forma de residência - casa, na maioria, que estão localizadas em ruas ou avenidas, em contextos urbanos.

A PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) publicada pelo IBGE (BRASIL, 2019) verificou que, nessa época, existiam 72,4 milhões de domicílios particulares permanentes no Brasil. Desses domicílios, 85,6% eram casas (térreas ou não) e 14,2% eram apartamentos. Na região Sudeste, onde está localizado o estado de São Paulo, 80,3% dos domicílios eram casas e 19,5% eram apartamentos.

Em 2022, a plataforma QuintoAndar publicou, em parceria com o DataFolha, o “Censo QuintoAndar”, pesquisa que verificou a forma de morar dos brasileiros. O Censo detectou que 88% dos brasileiros vivem em casas, enquanto 12% vivem em apartamentos. Das casas, 75% estão localizadas em ruas abertas e 12% se localizam em condomínios fechados.

Desse modo, os dados dessa pesquisa permitiram verificar que o tipo de moradia dos participantes - casa ou apartamento - se enquadram no que foi verificado pelo IBGE e pelo Censo QuintoAndar: uma maioria significativa vive em casas e não em apartamentos. O mesmo é verificado acerca dos condomínios: a maioria dos participantes declarou viver em ruas abertas, isto é, fora dos condomínios fechados.

É de senso comum pensar que as casas, por possuírem espaços externos geralmente mais amplos que os apartamentos, privilegiam os momentos de jogo da criança, pois tendem a ter mais espaço seja interno ou externo. Entretanto, o estudo publicado por Ferreira et al. (2012) mostrou não haver diferenças significativas no desenvolvimento das crianças que vivem em casas ou em apartamentos, especialmente no que tange à coordenação motora. Segundo os autores, as possibilidades de qualquer prejuízo possível que possa ser proveniente do local em que residem as crianças, isto é, casa ou apartamento, pode ser minimizado em função do convívio dos pequenos em outros lugares, como espaços coletivos (escolas, praças públicas, ruas, clubes). Apesar disso, os ambientes domiciliares são, segundo

esses autores, muito importantes para o processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que diariamente, esses sujeitos permanecem em suas residências e, no contexto pandêmico, o tempo ampliou-se.

Durante a pandemia, o Território do Brincar em parceria com o Instituto Alana lançou uma série de conteúdos que apresentavam a forma como as crianças estavam jogando em casa. Esse grupo de conteúdos recebeu o nome de “Brincar em Casa”. Dentre os conteúdos disponibilizados, encontra-se um podcast que conta com 7 episódios.

O quinto episódio do podcast “Brincar em Casa” se dedicou a uma área importante das residências: o quintal. Para as crianças que vivem em grandes centros, os quintais nem sempre aparecem à sua disposição: muitas vivem em apartamentos. Para as famílias que, durante a pandemia, viviam em apartamentos, o isolamento social foi sinônimo de muito tempo vivido em espaços internos (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2022).

O quintal das casas (e até mesmo as varandas, as sacadas dos apartamentos) é sinônimo de jogar. As crianças que passaram mais tempo nas áreas externas de suas casas, vivendo nos quintais, tiveram a possibilidade de explorar, de testar, de investigar. “[...] No quintal, parece que o corpo tem permissão. Entra num estado de expansão, curiosidade, desafios, descobertas” (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2022).

Sobre a participação dos participantes nesta pesquisa, há um indicativo importante a ser destacado: dado que os participantes responderam a um questionário aplicado de forma *online*, é possível dizer que o estudo contemplou respondentes (e famílias/ adultos) que, pelo menos no momento inicial do isolamento social possuíam condições de acesso a aparelhos digitais e a internet. Desse modo, adultos sem acesso a internet e aparelhos digitais não foram contemplados pelo instrumento de coleta, o que demonstra uma possível fragilidade do instrumento, especialmente no que se refere a seu alcance em termos de diversidades sociais e econômicas, incluindo diferenças de escolaridade dos adultos.

Esse pode ser um aspecto para melhor compreensão de um grande número de participantes no estado de São Paulo, somado ainda a divulgação que atingiu majoritariamente adultos residentes em cidades paulistas.

Em 2020, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2020) publicou os dados da pesquisa “TIC Domicílios”. O levantamento dos dados indicou que, enquanto o acesso à internet das classes A, B

e C passam de 90% e podem chegar a 100% de acesso, as classes D e E chegam a 64% de acesso à internet. Em 2019, o número de acesso das classes C e D era de 50%. Ainda que tenha havido um aumento significativo do acesso, em relação à classe A, as classes D e E ficam a quase 40 pontos percentuais de distância, o que evidencia uma desigualdade de acesso à rede informatizada. Não apenas o acesso é desigual, como também é desigual a forma como os usuários se relacionam com as novas tecnologias: muitos sujeitos não sabem como utilizá-las corretamente e apresentam dificuldade no manejo das redes, o que evidencia uma desigualdade no letramento digital, isto é, a capacidade de, mais do que manejar os equipamentos, navegar na internet, ser capaz de realizar buscas e acessar sites sem dificuldades (REZENDE, 2016). Esse não parece ser o caso dos adultos respondentes deste estudo.

Os achados científicos possibilitam identificar que o grupo participante foi composto por adultos (mulheres na sua maioria) responsáveis por crianças entre 1 e 10 anos, com acesso a aparelhos digitais e internet, com alto nível de escolarização e residentes, em sua maioria, em modelos de casas em cidades/urbanas do estado de São Paulo e que ficam em ruas e avenidas e não em condomínios fechados ou com portarias.

6.1.2 Família, trabalho e escola: possíveis reflexões

As questões 1, 3, 5 e 7 se referem ao sexo (gênero) dos respondentes, a quantidade de adultos que, na época da coleta, moravam na residência, ao grau de parentesco dos participantes com as crianças dos lares domésticos e a quantidade de adultos que estavam trabalhando de casa (trabalho remoto). As respostas às questões 1, 3, 5 e 7 estão representadas a seguir pelos gráficos 5, 6, 7 e 8.



Gráfico 5: Questão 2 – Grau de parentesco entre os respondentes e as crianças com quem conviviam

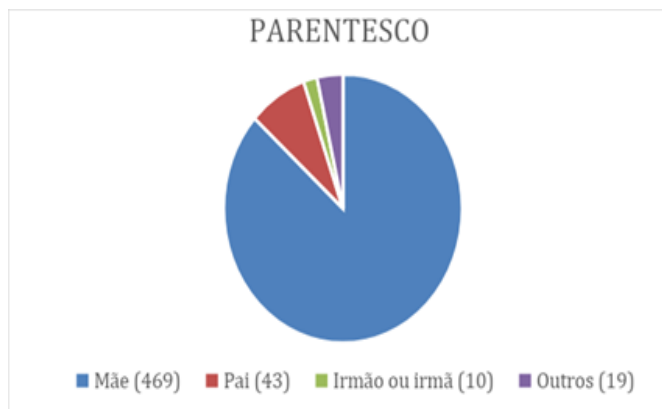


Gráfico 6: Questão 1 - Sexo dos respondentes

A questão que identificou o sexo dos respondentes evidenciou que, dos 541 respondentes, 490 (90,5%) selecionaram o sexo feminino, enquanto os que selecionaram o sexo masculino somam 51 participantes (9,5%).

Nesse ponto, é possível indicar uma fragilidade do questionário aplicado: tão importante quanto saber o gênero dos participantes, era necessário conhecer o gênero das crianças com as quais os respondentes conviviam, dado que as formas de jogo (ou a cultura lúdica) podem se modificar a partir do gênero das crianças. Entretanto, em função da urgência de investigação do contexto de jogo das crianças brasileiras, a elaboração do questionário não incluiu a coleta desta informação.

A partir da questão 3 (gráfico 6), foi possível identificar que, das 541 respostas, 469 referiam-se às mães e, portanto, 86,69%; 43 respostas foram realizadas pelos pais, configurando 7,94%; 10 foram por irmãos das crianças que responderam ao questionário, e, assim, 1,84% dos respondentes; e, por fim, os participantes que selecionaram “OUTROS” foram 19, o que configura 4,21% dos respondentes. Destacamos que, dentre os 19 respondentes que selecionaram o campo “OUTROS” estavam avós, tios e tias, primos e madrinhas.

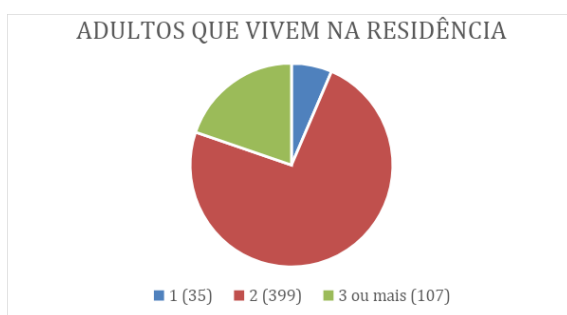


Gráfico 7: Questão 5 – Quantidade de adultos na residência

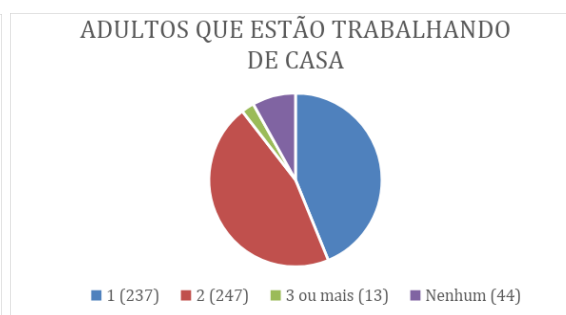


Gráfico 8: Questão 5 – Quantidade de adultos trabalhando de casa, em regime remoto

A questão que buscou verificar quantos eram os adultos que viviam na mesma residência (gráfico 7) indicou que, dos 541 respondentes, 35 (6,46%) indicaram que 1

adulto vivia na residência; 399 (73,75%) responderam 2 adultos; 107 (19,77%) indicaram 3 ou mais adultos. Nesta questão, a maioria (73,75%) indicou 2 adultos moradores, na mesma residência.

Os dados levantados por esse estudo, no que se refere à quantidade de pessoas nas famílias, indica que as famílias deste estudo estão em concordância com o que fora verificado pelo IBGE (2021): o instituto aferiu que, em 2018, a média de pessoas nas famílias brasileiras era de 3,07 integrantes. Em São Paulo a média é ainda menor: segundo a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, a média indicada nos resultados parciais do Censo 2022 indicam que a família paulista é composta, em média, por 2,7 integrantes. Nesse sentido, grande parte das famílias que participaram desse estudo se enquadram na média nacional, de 3,07 integrantes, dado que contam com, pelo menos, 1 criança (filho) em sua composição.

Segundo o documento publicado pela Secretaria Nacional da Família, “Famílias e Filhos no Brasil”, até 2010 (ano em que foi realizado o último censo¹), a taxa de fecundidade demonstrou uma diminuição que foi de 6,16 em 1940 para 1,87 em 2010 (BRASIL, 2021). Segundo o documento, a diminuição da taxa de fecundidade se relaciona com a quantidade de anos estudados por mulheres: as mulheres que possuem “mais do que 8 anos de estudo têm, em média, metade do número de filhos das que têm 3 anos de estudo” (BRASIL, 2021, p. 1). A intenção de ter filhos também é um fator que influenciou a queda da taxa de fecundidade: ao passo em que a idade da mulher aumenta, diminui sua intenção de ter mais filhos. Nesse sentido, os dados levantados por esse estudo podem indicar que as famílias participantes estão em concordância com as evidências demonstradas pelo documento da Secretaria, dado que a maior parte das participantes (mulheres com ensino superior completo) enquadram-se em famílias com 2 adultos e com 1 criança (1 filho).

Durante a pandemia, diversas instituições reorganizaram seu regime de trabalho, recorrendo ao teletrabalho ou trabalho remoto para que a dinâmica laboral das empresas continuasse tal como a produtividade. De forma abrupta, empresas, indústrias, etc e trabalhadores ou funcionários começaram a se preparar para o trabalho remoto, como apontam os dados deste estudo.

O gráfico 8 apresenta as respostas da quinta questão, referente aos adultos que estavam trabalhando ‘dentro de casa’ ou na forma de trabalho remoto, durante o

¹ No momento de finalização desta dissertação, os dados do CENSO realizado em 2022, especialmente no que se refere às informações das famílias brasileiras, não haviam sido divulgados.

período de coleta de dados. Dentre os 541 participantes, 237 (43,80% do total) indicaram que havia pelo menos 1 adulto trabalhando de forma remota em casa; 247 (45,65%) responderam que 2 adultos estavam trabalhando na forma remota; 13 (2,40%) responderam 3 adultos ou mais; 44 (8,13%) responderam que nenhum adulto estava trabalhando fora. Ou seja, uma parcela significativa (43,80%) dos participantes tinha essa característica de que, naquele momento, o trabalho ocorria na forma remota (dentro da residência ou em sistema de home office).

Durante a pandemia, 46% das empresas brasileiras adotaram o regime de trabalho remoto (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Uma pesquisa publicada pela plataforma de busca de contatos e emprego *LinkedIn* verificou que os trabalhadores estavam mais estressados durante o trabalho remoto. A pesquisa também verificou que os participantes estavam trabalhando mais no isolamento social, além de indicarem dificuldades de conciliar o trabalho, as demandas domésticas e o cuidado com os filhos (TOBIAS, 2020).

Esse fato, o de trabalhar de casa, alterou a dinâmica dos lares e intensificou as rotinas de trabalho dos adultos - especialmente a das mulheres -, dado que, durante a pandemia, além das demandas profissionais existiam também as demandas domésticas. Somado a isso, ampliou-se o cuidado com os filhos (como no caso das participantes desta pesquisa) dado que as crianças permaneceram mais tempo em horas dentro de casa. Essa evidência aproxima-se com o que fora verificado por Dorna (2021) que buscou investigar o trabalho não remunerado:

[...] Como as famílias, em geral, passaram a permanecer mais tempo no lar, o isolamento intensificou não apenas o trabalho de cuidado relacionado à casa, mas também aquele relacionado às crianças (DORNA, 2021, p. 12).

Dentre os desafios enfrentados pela abrupta mudança no regime de trabalho, a necessidade de equilibrar a vida pessoal, a função materna e paterna e a profissional pode ter sido dificultada devido ao isolamento social, principalmente nas residências em que crianças estavam presentes. Com as instituições escolares fechadas, as famílias perderam um importante suporte e, com as crianças mais tempo em casa, o volume das atividades domésticas também sofreu aumento (DORNA, 2021).

No Brasil, historicamente, as mulheres têm assumido maior responsabilidade com o cuidado com a casa e com os filhos (MELO; THOMÉ, 2019). Em 2019, o IBGE verificou que as mulheres dedicavam cerca de 10,4 horas por semana a mais do que os homens nos cuidados de outras pessoas e nas tarefas domésticas. Enquanto as

mulheres empreendiam 21,4 horas de trabalhos semanais em trabalhos domésticos e de cuidados, os homens lançaram mão de 11 horas semanais (IBGE, 2019). Na pandemia, esse mesmo trabalho tornou-se ainda mais presente no contexto familiar e se diferenciou de acordo com o gênero, dado que essa diferenciação pode se agravar em contextos de crise (DORNA, 2021).

Sobre esse aspecto, Lemos et. al (2020) verificaram que, entre as mulheres, houve um crescimento no volume de trabalho, o que também foi indicado pelo estudo “Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia”, publicado pela Sempreviva Organização Feminista. O referido estudo verificou que houve um aumento na demanda de cuidado oferecido pelas mulheres durante os meses iniciais da pandemia, seja com os filhos ou com outros familiares e amigos. O aumento dessa demanda gerou também um aumento da necessidade de monitoramento e acompanhamento por parte das mulheres que estavam empreendendo cuidados. “[...] Em casa, os tempos do cuidado e os tempos do trabalho remunerado se sobrepõem no cotidiano das mulheres: mesmo enquanto realizam outras atividades cotidianas, seguem atentas” (Sempreviva Organização Feminista, 2020, p. 12).

Os dados obtidos pela aplicação das questões 1 e 2 (apresentados nos gráficos 5 e 6) indicaram um maior percentual de respostas obtidas por parte de mulheres que também são mães. Entretanto, o fato de que houve uma diferença importante entre a quantidade de pais e mães participantes, pode ser um indicativo que aponta para uma possível diferença entre a participação pais e mães nas tarefas cotidianas, como o cuidado com a casa, com as crianças e a participação na vida escolar, além das obrigações laborais, o que acabou aumentando a carga de trabalho das mulheres e mães durante o isolamento social.

Para dar continuidade a essa discussão, serão apresentadas as respostas obtidas a partir da aplicação da questão de número 6. O questionário destinava-se a adultos que conviviam com crianças entre 1 e 10 anos de idade e, portanto, em idade escolar. A sexta questão poderia ser respondida de duas formas: indicando quantas eram as crianças de 0 a 5 anos de idade e indicando quantas eram as crianças de 5 a 10 anos de idade que moravam na residência. Por isso, a resposta da questão se divide em dois gráficos, apresentados a seguir.

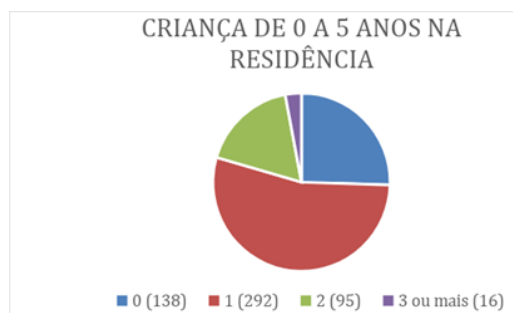


Gráfico 9 – Crianças de 0 a 5 anos na residência



Gráfico 10 – Crianças de 5 a 10 anos na residência

No que se refere às crianças de 0 a 5 anos, 138 (25,5%) indicaram não haver criança nessa faixa etária; 294 (54,34%) indicaram haver 1 criança entre 0 e 5 anos; 95 (17,56%) participantes indicaram haver 2 crianças nessa faixa etária; 16 (2,95%) foram os participantes que indicaram haver 3 ou mais crianças com essa idade. Isso significa que mais da metade dos participantes (54,34%) tinha uma criança com até 5 anos de idade residente na casa.

Sobre as crianças de 5 a 10 anos, 239 (44,17%) dos participantes responderam não haver nenhum menor nessa faixa etária em suas residências; 247 indicaram 1 (45,65%) criança entre 5 e 10 anos; 40 (7,39%) respondentes indicaram haver 2 crianças nessa faixa etária; 15 (2,77%) participantes indicaram haver 3 ou mais crianças entre essa faixa etária. Neste quesito de investigação, as respostas foram bastante diversas sobre a presença de crianças de 5 anos ou mais em residência.

Apesar de haver uma variedade de respostas a essa questão, é necessário indicar uma fragilidade ou uma limitação do instrumento de coleta: onde se enquadra a criança de 5 anos completo? Dado que o questionário a inseria em ambas as possibilidades de resposta, não é certo em que grupo as mesmas foram enquadradas nas respostas, diante do preenchimento pelas participantes. Entretanto, o que se busca enfatizar é que as crianças entre 0 e 10 anos estão em idade escolar, ao menos a partir dos 4 anos no Brasil (como etapa obrigatória).

Outra limitação da construção do instrumento questionário: não dividindo as idades de maneira precisa entre crianças com idade integrante às creches e pré-escolas (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), não é possível saber quantas dessas crianças estavam matriculadas em instituições escolares entre abril e julho de 2020.

No indicador que verifica a quantidade de crianças entre 5 e 10 anos habitantes das residências, verificou-se que 302 respondentes evidenciaram haver ao menos

uma criança nessa faixa etária. Desse modo, ao menos 302 crianças estavam, pela legislação (BRASIL, 1996), matriculadas em instituições de educação básica.

O Brasil se enquadra na lista dos países em que as escolas permaneceram fechadas por um longo período de tempo durante 2020. Frente a essa realidade, as instituições de ensino, principalmente as privadas, lançaram mão de estratégias para o cumprimento do ano letivo (200 dias letivos por lei brasileira) sendo o ensino remoto uma dessas estratégias (DORNA, 2021).

A terceira seção deste estudo tratou da exposição acerca da educação básica do Brasil, incluindo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta seção abordou ainda a instituição do Regime Remoto Emergencial, adotado para a continuidade do ano letivo. Nesse sentido, retoma-se o Parecer CNE/CP Nº 5/2020 que além de indicar a reorganização dos calendários escolares orientou as propostas que deveriam ser aplicadas em cada etapa de ensino.

No que se refere à educação infantil, o documento destinou uma seção à educação infantil e não orientou a aplicação de propostas que requisitassem a exposição das crianças diante de telas, como celulares, aparelhos de televisão ou tablets. Antes, orientou as escolas acerca do que poderia ser proposto durante a pandemia, a saber:

[...] No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020c, p.9).

O documento considerou ainda a impossibilidade de quantificar, em horas, as experiências com as quais crianças pequenas entram em contato em casa. Orientou as escolas a buscarem aproximação com as famílias, de modo a indicá-las sobre as atividades a serem realizadas com as crianças dessa faixa etária. O documento publicado pelo CNE compreende que:

[...] As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente (BRASIL, 2020c, p. 10).

Esse documento corrobora com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no que se refere às finalidades da educação infantil:

[...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar –

especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018).

Sobre o ensino fundamental, o documento proposto pelo CNE sugeriu possibilidades para a continuidade do ano letivo e considerou que as crianças do primeiro ciclo (1º ao 3º ano do ensino fundamental) encontravam-se, à época, em fase de alfabetização. Sugeriu um conjunto de propostas que poderiam ser realizadas de casa, com o auxílio dos adultos responsáveis, entre as quais estão:

- aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias (BRASIL, 2020c, p. 11).

O documento ainda destaca que as atividades realizadas em casa, com o auxílio das famílias, “[...] não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor” (BRASIL, 2020c, p. 11).

Ainda que as instituições escolares tenham se organizado de modo a oferecer o ensino remoto tratava-se de um regime emergencial, de uma resposta instantânea a um problema urgente, o que fez com que a realização desse regime de ensino se tornasse um grande desafio às escolas, especialmente às equipes de profissionais e às famílias.

Com o fechamento do atendimento presencial das escolas e o isolamento social das pessoas, muitas famílias foram colocadas frente ao desafio do auxílio com as atividades escolares das crianças. Laguna et al. (2021) destacam que, além de todas as questões enfrentadas pelos pais na pandemia - e, nesse caso, destacam-se as mães e sua sobrecarga de trabalho -, havia ainda o despreparo dos responsáveis que, em sua maioria, não possuíam a preparação necessária para a educação escolar das crianças. As mães não são formadas para a docência, para a profissão de ser professor.

Na pandemia pelo COVID -19, as mães não desempenharam apenas esse papel materno. O fechamento do atendimento presencial nas escolas e a adoção do regime remoto de trabalho, de forma emergencial e abrupta, as transformou de uma

hora para outra, em professoras sem formação. As funções sociais dos professores e dos pais se misturaram, sobrecarregando as famílias em relação às tarefas cotidianas e a execução de um tipo de acompanhamento ou de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, que não é função social dos pais. Castro e Regattieri (2010) escreveram que, no contexto familiar, as crianças exercem papel de filhos e no contexto escolar, de estudantes. São funções sociais distintas, além do viver no coletivo escolar e na vida privada (familiar). Nesse estudo, os dados evidenciaram que o que se criou foi uma possível junção ou confusão de papéis sociais, sobrecarregando especialmente as mulheres: o filho-aluno e a mãe-professora. Ainda que as famílias tenham se esforçado para que o ensino remoto acontecesse e que esse mesmo ensino remoto (emergencial) tenha sido uma alternativa para a continuidade do ano letivo, vale dizer que a mãe “[...] não substitui a escola, o professor e o ensino presencial” (PORTAL LUNETAS, 2021).

Ainda que o professor, a escola e o ensino presencial sejam insubstituíveis, a discussão acerca do ensino domiciliar (*homeschooling*) ganhou força e adesão social durante o isolamento social, ao menos no Brasil. Entre os argumentos dos defensores desse modelo educacional está o direito dos pais de escolherem a forma de educação de seus filhos, além daquele argumento que visa proteger as crianças de supostas ideologias disseminadas nas escolas, especialmente as públicas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Entretanto, a UNICEF chama a atenção para um fator importante, já abordado neste estudo: as crianças são sujeitos históricos e de direitos, não propriedades de seus pais (UNICEF, 2022). Reitera-se que a educação domiciliar, além de desconsiderar a concepção da criança enquanto um sujeito histórico e de direito, desconsidera os três objetivos sobre os quais a educação é construída e que estão dispostos na Constituição Federal, em seu artigo 205, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

A forma como se deu a educação escolar durante a pandemia, o afastamento das crianças do atendimento presencial e convívio social e de acesso às aprendizagens dentro das unidades escolares aumentaram a urgência da garantia de que cada criança brasileira esteja em frequência na escola e nela permaneça, aprendendo e se desenvolvendo de forma integral/global (UNICEF, 2022). A educação domiciliar impede que as crianças frequentem a escola e, portanto, as priva

do acesso ao direito de aprender com os seus pares, ou seja, com outras crianças e no coletivo. Como já apresentado nesse relatório de pesquisa, escola e a família têm funções sociais distintas, ainda que complementares: cabe à família uma educação possibilitada em um espaço privado, o cuidado e a aprendizagem de conhecimentos à vida e que não são curriculares; cabe à escola, um espaço coletivo e de socialização, a aprendizagem de conhecimentos curriculares e sistematizados (UNICEF, 2022).

É necessário conhecer, reconhecer e reiterar que a escola se configura enquanto um espaço formal de aprendizagem, organizado e com função social para isso (diferente da educação familiar), com profissionais docentes que estudaram e estudam para que a educação escolar e os processos de ensino e de aprendizagem se realizem. A escola é também um espaço de socialização, de convívio, de viver no coletivo diário com o outro e, em que as crianças interagem com seus colegas e exercitam sua capacidade de viver e conviver com outras pessoas. A escola é um espaço de proteção contra a violência e que acontece, em muitos casos, dentro das residências brasileiras, especialmente das crianças mais pobres e negras. A escola se configura como um espaço de pluralidade de visões e de pensamentos, onde os sujeitos são colocados frente a visões de mundo diferentes da sua (UNICEF, 2022).

6.1.3 Pandemia e exposição às tecnologias

A seguir, são apresentados e discutidos os dados obtidos a partir da aplicação das questões 13, 14 e 15, que verificavam a forma como se deu o contato de crianças com a tecnologia, durante a pandemia. Para isso, verifica-se o acesso das crianças a aparelhos digitais (computadores, celulares e *tablets*), a frequência com que as crianças assistiram à televisão e se o uso de aparelhos digitais aumentou ou diminuiu durante a pandemia.

A questão 13 buscou verificar com que frequência as crianças utilizaram o computador, *tablet* ou celular para jogar durante o isolamento social. As alternativas contavam com quatro opções sendo três dessas de múltipla escolha, referindo-se à quantidade de horas de exposição às telas e uma delas respondida de forma dissertativa, informando a quantidade de dias na semana em que as crianças utilizavam os itens tecnológicos. São apresentados dois gráficos.

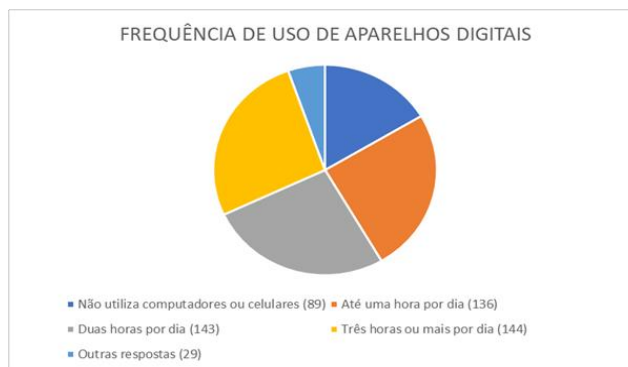


Gráfico 11 – Frequência de uso de aparelhos digitais

As respostas que foram o fundamento para a construção do gráfico a seguir indicam quantas horas de exposição das crianças diante das telas (computadores, tablets, celulares). Dentre as participantes, 136 indicaram que as crianças utilizavam os aparelhos até uma hora por dia de uso (25,13%); 146 indicaram que as crianças passavam duas horas por dia de uso na frente das telas (26,98%); 144 respondentes disseram que as crianças utilizavam as telas por três horas ou mais por dia de uso (26,61%); 89 respondentes indicaram que as crianças não utilizavam celulares, computadores ou *tablets* (cerca de 16,45%).



Gráfico 12 – Quantidade de dias na semana

As respostas à questão que verificava o tempo diário de uso de aparelhos digitais foram variadas e os dados apontam mais expressivamente para o uso de aparelhos digitais entre 1 e 3 horas diárias (gráfico 11). No que se refere à quantidade de dias de uso (gráfico 12), os dados apontam que as telas estiveram presentes diariamente na rotina da maior parte dos respondentes (cerca de 64,32%).

A questão 14 se referia ao tempo em que as crianças passavam frente especificamente a televisão e assistindo a programação infantil (seja em televisão de canais abertos ou fechados - pagos). São apresentados dois gráficos: o primeiro,

referente ao tempo cronológico/horas/minutos diante da televisão, pelas crianças e o segundo, referente aos dias da semana (quantidade) de uso do aparelho.

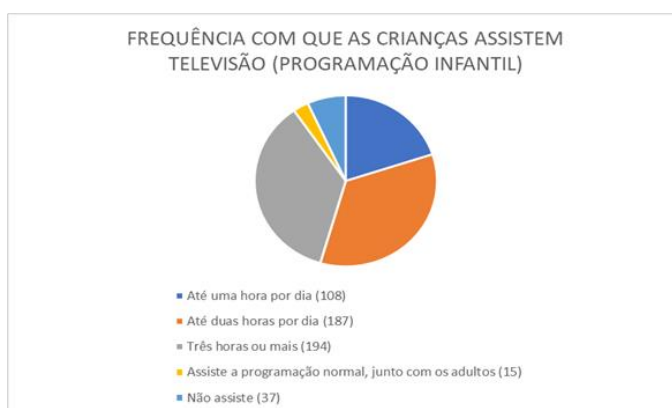


Gráfico 13 – Frequência de consumo de televisão



Gráfico 14 - Quantidade de dias de consumo de televisão

No que se refere ao tempo de exposição da criança na frente da televisão, os dados foram bastante variáveis: a maior parte dos respondentes indicou que as crianças passavam entre 1 e 3 horas por dia na frente da televisão, consumindo a programação. A grande maioria dos respondentes indicou (gráfico 14) que as crianças consumiam a programação infantil na televisão todos os dias da semana.

Em 2019, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019) divulgou o material “#Menos Telas, #Mais Saúde”. Na publicação, a SBP orienta acerca da quantidade de tempo de uso de telas segundo cada faixa etária: as crianças menores de dois anos devem ser privadas do uso de telas; as crianças com idade entre 2 e 5 anos devem ter o acesso a telas limitado em até 1 hora por dia; as crianças entre 6 e 10 anos devem ser expostas às telas por, no máximo, duas horas por dia (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019). Em todos os casos, a SBP indica a necessidade de acompanhamento e supervisão de adultos.

No que se refere à alta exposição às telas, a SBP alerta para que o contato constante e frequente das crianças com essa tecnologia pode causar uma dependência digital, gerar problemas de visão, gerar problemas com ansiedade e depressão, gerar transtornos do sono, aumentar os transtornos de alimentação, gerar transtornos de imagem corporal, além de expor as crianças à drogas e à sexualidade precoce, além de possíveis abusos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

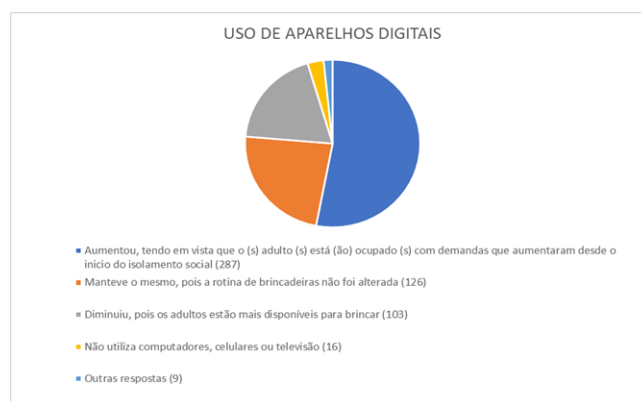


Gráfico 15 - Sobre o uso de aparelhos digitais

Dos 541 participantes, 287 indicaram que houve aumento no uso das tecnologias pelas crianças, dado que as demandas dos adultos aumentaram durante o isolamento social (53,04%); 176 responderam que o uso dos aparelhos digitais se manteve o mesmo, pois a rotina de brincadeira das crianças não foi alterada (cerca de 32,53%); 103 responderam que o uso dos aparelhos digitais diminuiu, por os os adultos estavam mais disponíveis para brincarem com as crianças (aproximadamente 19,03%); 16 responderam que as crianças não usavam computadores, celulares ou televisão (cerca de 2,95%); 9 participantes utilizaram o campo “outro” para darem outras respostas (aproximadamente 1,66%).

O aumento do uso de telas, de aparelhos digitais foi justificado pelo aumento das demandas dos adultos (ponto discutido anteriormente neste trabalho), mas também é possível inferir (mesmo que o questionário não perguntasse acerca da frequência escolar) que o aumento ocorreu em função da passagem das atividades escolares para o modelo remoto, com instituição do Ensino Remoto Emergencial.

No contexto do Ensino Remoto, nem todos os estudantes (como crianças) tiveram o acesso às atividades, muitos em função da dificuldade de internet. Como foi exposto na seção de número 3, o Brasil é um país com grandes desigualdades sociais, econômicas e culturais. Em 2017, 61% das residências declararam ter acesso

à internet, entretanto, quando a pesquisa realizada pelo IBGE (2017) averiguou, descobriu que apenas 42% das casas de famílias nas classes “D” e “F” indicavam ter acesso à internet. Os dados apontados pelo CETIC (2020) - já apresentados nessa discussão -, também mostram a desigualdade de acesso à internet entre as classes “A”, “B” e “C” (em que o acesso passa de 90% e atinge 100%) e as classes “D” e “E”, que tem 64% de acesso à rede informatizada.

Os dados levantados pelo IBGE e pelo CETIC são importantes para a compreensão acerca das condições de acesso ao Ensino Remoto Emergencial. A dificuldade de acesso ao Ensino Remoto Emergencial na pandemia pode ter reproduzido, pela internet, as desigualdades do mundo real (SILVA et al., 2019; MACEDO, 2021).

Diferença primordial entre a modalidade de Ensino à Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é a antecedência no planejamento das atividades a serem aplicadas. O próprio termo “emergencial” sugere a urgência de aplicação de atividades e aulas mediadas, nesse caso, pelas tecnologias (HODGES, 2020). Ainda que o ERE tenha surgido como uma alternativa, não se isentou de inúmeros obstáculos, como a falta de aparelhos e de conexão, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores (PAULO et al., 2020).

Em 2020, em dezembro, o Instituto Península averiguou que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia e à adaptação ao ERE, esses profissionais consideraram as tecnologias como ferramentas importantes para o processo formativo. Ainda assim, indicaram preocupações frente à realização do ERE: 60% dos professores entrevistados indicaram que os estudantes não pareciam estar evoluindo no processo de aprendizagem e 91% indicaram pensar que as desigualdades aumentariam entre os estudantes com menores condições de acesso.

É possível afirmar que, com a pandemia e a desigualdade de acesso dos estudantes, o direito à educação (e a educação escolar) ficou ameaçado. A Rede de Pesquisa Solidária (2020) verificou que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos não realizaram atividades escolares em casa, o que configura um dado preocupante, especialmente quando colocado ao lado de outra realidade: em julho de 2020, cerca de 4% das crianças com maiores condições de acesso não realizaram atividades escolares, enquanto entre as crianças com

menores condições de acesso esse número chegou a 30% (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020).

6.2 Resultados qualitativos provenientes do questionário

6.2.1 Jogos na pandemia pelo COVID-19

Os resultados da questão n. 12 evidenciam quais foram os jogos dos quais as crianças brincaram durante este período de maior permanência em suas residências, considerando a suspensão do atendimento presencial nas escolas.

Para a presente organização, considerou-se a aproximação dos temas/assuntos. No eixo 1 foram reunidos os jogos que foram realizados em áreas externas, que envolviam arte ou que contavam com regras na visão dos adultos respondentes. No eixo 2 apresentam-se os jogos que fazem uso de aparatos tecnológicos para se desenvolverem. No eixo 4 apresentam-se os jogos considerados como de faz-de-conta (ou jogo simbólico).

6.2.1.1 Jogos diversificados

Quadro 4 - Categoria 1: Jogos diversificados

Categoria	Unidades de registro
1. Jogos diversificados	1.1) Jogos com elementos naturais
	1.2) Jogos com animais de estimação
	1.3) Jogos de vertigem
	1.4) Jogos tradicionais
	1.5) Jogos que envolvem dança e esportes
	1.6) Oficinas de arte
	1.7) Jogos com regras conhecidas e pré-definidas

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023.

A primeira categoria a ser discutida recebeu o nome de “Jogos diversificados”. Isso se dá pela variedade de jogos encontrados a partir das respostas obtidas pelo instrumento de coleta. O que se buscou foi reunir em pequenos grupos os eixos de diretrizes que se aproximavam tematicamente.

Como foi possível observar na seção anterior, de apresentação dos resultados, cerca de 73% dos participantes indicaram viver em casas, enquanto cerca de 25% indicaram vivem em apartamentos. O questionário não buscou averiguar a quantidade de cômodos, área verde, visão do céu ou das paisagens naturais que as residências privilegiavam. Entretanto, destaca-se um aspecto: dentro de seus apartamentos, sem a possibilidade de frequentar as áreas comuns dos condomínios de prédios (como parques e jardins) é possível que o acesso à natureza e ao jogo com elementos naturais tenham ficado limitados. Essa sentença não se restringe apenas aos apartamentos, mas é possível dizer o mesmo acerca de algumas casas que, por exemplo, não contam com terra, áreas externas privilegiadas em extensão ou com alguma forma de natureza ou jardim expostos em sua construção.

No primeiro momento da pandemia, pouco se sabia sobre o contágio pelo coronavírus. O vírus não era conhecido, o isolamento social era uma medida nova de enfrentamento e, não apenas nova, em termos de experiências prévias e rígida (vale destacar que o questionário foi aplicado entre abril e julho de 2020). Ou seja, a necessidade de se proteger contra essa ameaça invisível e desconhecida afetou o mundo todo mesmo que de forma diferente em níveis (por exemplo: países europeus e asiáticos estabeleceram *lockdown*) e, como medida de enfrentamento, foi necessário que todos aqueles que pudessem, se privassem do contato com o mundo exterior, ou seja, com outras pessoas evitando o contágio. Dado o exposto, é possível dizer que, frente às privações que a pandemia acarretou, as crianças tiveram a garantia do direito exposto no Artigo 225 ameaçado, no que consta que:

[...] Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988, art. 225).

Não apenas a Constituição Federal aponta para esse direito e para a sua importância, mas o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) expõe a importância da interação entre a criança e os espaços naturais, afirmando que:

[...] É importante destacar a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados, tendo a participação das crianças como uma estratégia (BRASIL, 2018b, p.66).

A necessidade imposta pelo momento, a de permanecer dentro de casa poderia ter afetado a forma como as crianças jogam em contexto de natureza, não fosse a presença de elementos naturais em tudo o que rodeia a vida: água, ar, vento; “[...] uma árvore é natureza” (LOUV 2016, p.14). Ainda que enclausuradas nas residências, os dados dessa pesquisa apontaram que as crianças continuaram jogando com elementos naturais, como água, terra e areia.

[Resposta 81]: Brinquedos juntos ou separados (carrinho, bonecos, bolas), fantoches, massinha, pintar desenhos, desenhos livres, corrida pela casa, peças de montar, mangueira e bacia com água (nos dias de calor), bolha de sabão, caixa de papelão e livros infantis.

[Resposta 82]: Faz de conta, histórias, dança, música, carrinho, desenho, equilibrar nas coisas e objetos, bola: futebol, basquete, jogar em cima da casa pra esperar cair ou simplesmente jogar ou para o outro, jogar bolinha de ping-pong com raquete de madeira. Água: mangueira, banheira, lavar roupa, louça, pescaria, jogar água com seringa, bolinha de sabão. Dobrar meias, cuecas, varrer, pintar, mexer nas plantas, andar de skate, bicicleta, montar lego, quebra cabeça, jogos de encaixe, chuva, terra, pedras, flores, entre outros.

[Resposta 8]: Areia, brinquedos, parquinho, pintar.

[Resposta 236]: Variável. Montar coisas, pintar, desenhar, correr, bola, horta, ajudar adultos em casa, jogos.

[Resposta 269]: Lego. Carrinho. Correr. Pular. Mexer na terra. Parkour. Massinha. Desenhar.

[Resposta 283]: Boneca, blocos de montar, passeio de motoquinha, passeio com os animais de casa (cães), brincadeira com bichinhos de brinquedo, livros, areia do condomínio, terra em casa (pequeno jardim), piscina inflável, pescar coisas numa bacia, pintura, desenhos, etc.

As crianças se relacionam com o natural não apenas a partir da água, céu ou terra, mas também das relações que estabelecem com seus animais de estimação. Sousa (2004) afirma que o ápice da relação das crianças com o natural é atingido nas relações com os animais e, como apontam os resultados, durante a pandemia jogar (brincar) com os animais de estimação (como cachorros e gatos), parceiros fiéis de jogo tornou-se uma atividade frequente.

[Resposta 4]: Pintura, artesanato, costura, *brinca com os cachorros*, jogos diversos, dança.

[Resposta 112]: Desenha, anda de bicicleta, brinca com folhas de mamoeiro, *com o cachorro*, jogos de tabuleiro, brinquedos diversos (carros, bonecos, peteca, peças de montar, entre outros).

[Resposta 537]: Bonecas (mamãe e bebê), médico, lousinha, desenhos e pinturas, blocos de montar (gosta de castelos), dançar como bailarina, balanço no quintal, cavalinho upa-upa e bichinhos de Jardim e *com nosso gato*. Todas as brincadeiras incluem as bonecas: como uma família (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

A natureza, os espaços naturais, contam com elementos que são observáveis e que se variam: o ar, a água, as plantas, as sombras, os animais – todos são

elementos que despertam o interesse das crianças e as fazem ficar maravilhadas (MUNHOZ, 2022). Jogar com elementos naturais, “[...] ao ar livre e com a natureza fornece condições especiais e desafiantes num ambiente enriquecido, que potencializa a formação de competências motoras, emocionais e sociais” (NETO, 2020, p. 161).

Louv (2016) considera o ambiente um recurso necessário e importante para que a criança se reconheça, se prove na relação que constrói com o próprio ambiente. As opções de envolvimento e criação em que as crianças são capazes de se envolver podem ser enriquecidas – ou não –, a depender da riqueza e amplitude do ambiente. O ambiente natural configura um espaço importante para a criança, para o seu jogo e para o seu processo criativo. Gariboldi (2017) retrata sobre isso:

In particolare negli ambienti naturali la libera attività dei bambini si declina frequentemente come un’alternanza di esplorazione e gioco di immaginazione, e quindi, sul piano cognitivo, di pensiero logico e analogico; come un intreccio di logica e immaginazione che è tipico dei processi creativi. Creatività che si qualifica sostanzialmente come pensiero combinatorio, nella capacità di intuire e stabilire nuove connessioni tra componenti eterogenee, di essere flessibili, cioè capaci di utilizzare in modo originale gli elementi forniti dall’ambiente verificando poi l’adeguatezza delle idee che si sono prodotte in relazione ai compiti o agli intenti che si perseguono (GARIBOLDI, 2017, p.5).

Nesse sentido, este estudo compreende criatividade como:

[...] sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor, da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo (RODARI, 1982, p. 164).

O isolamento social, por tudo o que exigiu - isto é, o afastamento do convívio na escola e de outros espaços coletivos - afastou as crianças das interações com importantes parceiros de jogo (colegas de turma, educadores), mas nem por isso as crianças deixaram de jogar. Sozinhos ou com parceiros (pais, avós, irmãos e mesmo animais de estimação), com o apoio de brinquedos ou não, as crianças encontraram maneiras de continuar jogando. Em casa, sem poder sair da resiliência para as ruas, por exemplo ou praças públicas, as bicicletas, pequenos triciclos e patinetes tornaram-se importantes suportes para jogos, sem que fosse necessário frequentar espaços coletivos, como parques e praças.

[Resposta 219]: Com seus brinquedos, pega-pega, leitura de histórias, *motoca*, com os cães e gatos da casa.

[Resposta 202]: Videogame, jogos de tabuleiro, bonecas, *bicicleta*.

[Resposta 401]: Bonecos, carrinhos, *triciclo*, jogos educativos (montar, tabuleiro, cores, formas, palavras...), esconde-esconde, pega-pega, bola, contação de histórias (com uso de livro ou inventadas juntos), pintura, desenho, filme, entre outros.

[Resposta 466]: Jogos indicados pela escola, boneca, *Roverboard*, *Patinete*, *Motoca*, Slime.

[Resposta 498]: Fazer comidinha, banda musical, *bicicleta*, *patinete e skate*, cabaninha, jogos como quebra-cabeça, liga4, monta tudo, dança e ioga.

[Resposta 8]: Areia, brinquedos, *parquinho*, pintar.

[Resposta 50]: *Pula-pula*, árvore, amarelinha, construir coisas, miniaturas, jogos, desenhos, lego, vestir personagens.

[Resposta 243]: Brinquedos (todos os que tem na casa), jogos, amarelinha, pular corda, bambolê, dança, bola, pinturas e desenhos, brinca com os cachorros, brinca com a calopsita, *no balanço e no parquinho que temos no quintal*.

[Resposta 482]: Andar de bicicleta, com carrinhos na terra, jogos, pula-pula, *escorregador*, piscina, esconde-esconde.

[Resposta 520]: Bicicleta. Pula-pula. Boneca. Assiste desenho. *Balanço*. Jogo no celular (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Considerando a classificação proposta por Caillois (2017), os jogos de vertigem, que podem ser exemplificados por esses vividos pelas crianças, provocam o frio na barriga, o êxtase, o transe momentâneo, que é mais forte ao passo em que a velocidade aumenta por exemplo em andar de bicicleta. O mesmo acontece com a criança que se coloca diante de um pula-pula ou um balanço que, empreendendo todas as suas forças, [a criança] parece ser capaz de alcançar o céu, em um sobe e desce que lhe causa frio na barriga.

Isso não significa, portanto, dizer que as crianças que não tiveram acesso a parques públicos e brinquedos sobre rodas (como patinetes ou bicicletas) não experimentaram a sensação oferecida pelos jogos de vertigem. É possível que grande parte dos jogadores conheçam tais jogos, pois, segundo Caillois (2017):

[...] qualquer criança também conhece girar rapidamente sobre si mesma, o meio de aceder um estado centrífugo de fuga e de escape, em que o corpo sente dificuldade para reencontrar seu equilíbrio e a percepção de sua nitidez.

[...] A criança o faz pela brincadeira e se diverte (CAILLOIS, 2017, p. 63).

O fato de mais jogos de vertigem não aparecerem nas respostas do estudo não quer dizer que as crianças não pularam nos sofás ou que não giraram em círculo até cair, mas indica que os adultos talvez não tenham se atentado para esses momentos ou então, não os tenha considerado como jogos. Os jogos evidenciados a partir das respostas envolvem a interpretação do adulto participante na consideração daquela atividade como sendo ou não um jogo, ou seja, envolve sua memória e experiências lúdicas desde sua infância.

Uma atividade que, para a criança, pode ser considerada como jogo, para um adulto a ação pode desencadear outro entendimento. É mais fácil identificar aquilo que é marcado como jogo, visível pela presença do brinquedo ou pelo uso de regras bem marcadas.

Os jogos são denominados, dessa forma, a partir da atribuição que é dada à ele pela sociedade em que está inserido (BROUGÈRE, 2019). Nesse sentido, é um elemento da cultura. Os jogos tradicionais são exemplos de jogos que estão na memória dos adultos.

[Resposta 12]: Massinha, pintura, carrinho, cantar, tocar sua violinha, *esconde, pega*, assistir a um filme que gosta.

[Resposta 50]: Pula-pula, árvore, *amarelinha*, construir coisas, miniaturas, jogos, desenhos, lego, vestir personagens.

[Resposta 57]: Lego, *pega-pega na garagem*, desenhar, *pular corda*, jogar bola e outros jogos.

[Resposta 184]: Jogar bola; *Estátua; Pega-pega; O mestre mandou; Boneca; pular corda; Amarelinha.*

[Resposta 213]: Jogos. Pião. *Bolinha de gude*. Carrinho. Bola. Futebol e vôlei. Pintura. Vídeo game. Construir coisas

[Resposta 296]: Brincamos com bonecas, brincamos de desenhar e pintar, brincamos com jogos de tabuleiro, com lousa e giz, fazemos teatro de fantoches, sessão de cinema, salãozinho de beleza, nos fantasiamos e encenamos trechos dos filmes infantis preferidos, *esconde-esconde*, brincamos de ser confeitaria fazendo biscoitinhos, jogamos bola, *peteca*, etc. (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Segundo Kishimoto (2001) os jogos tradicionais são aqueles filiados ao folclore, que carregam a sabedoria e tradição popular e que são, acima de tudo, transmitidos pela oralidade. Integram a cultura popular e, por ser transmitida pela oralidade, não é algo pronto, dado, mas está em constante transformação podendo integrar novos elementos ao jogo, sem que necessariamente a autoria desses elementos seja conhecida.

Kishimoto (2001) escreve ainda que muitos dos jogos tradicionais têm sua estrutura original preservada, ao passo em que, outros, se modificam e recebem novos conteúdos. Essa é também uma das características da cultura lúdica, conceito que configura um “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 2019, p. 23).

Os jogos tradicionais, transmitidos pela expressão oral, são capazes de perpetuar a cultura da criança podendo desenvolver maneiras de convívio social, bem como promover o prazer do jogo. A partir das respostas obtidas tem-se que, mesmo em contexto atípico, desconhecido e de privação, os jogos tradicionais se mantiveram

presentes e, por serem conhecidos por adultos e crianças podem ter se tornado um meio de interação entre pais e filhos, durante a pandemia, aproximando as relações.

As aulas de Educação Física, bem como os momentos de canto em roda e danças, são atividades contempladas pelas escolas de Educação Básica. Cotidianamente nas unidades escolares, crianças estão em movimento: correm, dançam, cantam, jogam não apenas nas disciplinas curriculares como Educação Física, mas nos intervalos escolares ou em outras situações de projetos escolares ou atividades. O que se enfatiza é a presença do jogo no cotidiano das escolas, seja em atividades disciplinares ou não.

O isolamento social interrompeu o contato cotidiano com pessoas de fora do seio familiar da maioria das crianças em idade escolar e modificou sua rotina de vida, incluindo de estudos. Entretanto, ainda que o contato com outras pessoas tenha ficado restrito, o corpo das crianças continuou se movimentando, elas aprendem pelo corpo em ação e por isso, o jogo é uma necessidade cotidiana de vida. Os parceiros de jogo, ou seja, as crianças colegas de turma foram substituídas por pais, irmãos ou avós e os pátios escolares por salas, quintais, corredores ou quartos de suas residências.

[Resposta 16]: Carrinho, *joga bola com a mãe e a avó*, bonecos, jogos virtuais, recortes, quebra cabeça, jogo da velha, dentre outras.

[Resposta 54]: Desenhar, pintar com guache, torre com varetas, boneca e casinha, ler, *pingue pongue*, bicicleta, *corridas*, esconde-esconde.

[Resposta 81]: Brinquedos juntos ou separados (carrinho, bonecos, bolas), fantoches, massinha, pintar desenhos, desenhos livres, *corrida pela casa*, peças de montar, mangueira e bacia com água (nos dias de calor), bolha de sabão, caixa de papelão e livros infantis.

[Resposta 407]: *Futebol*, esconde-esconde, *queimada*.

[Resposta 04]: Pintura, artesanato, costura, brinca com os cachorros, jogos diversos, *dança*.

[Resposta 12]: Massinha, pintura, carrinho, *cantar*, *tocar sua violinha*, esconde, pega, assistir a um filme que gosta.

[Resposta 93]: Cubos de encaixe, explorar o ambiente, leitura, conhecer cores, atividades sensoriais, manusear objetos, atividades com água, desenhos animados, atividades com bola, *cantigas*, etc. (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Assim como a educação física, os momentos que eram dedicados à produção artística eram presentes nas escolas, especialmente nas escolas de educação infantil. Na instituição escolar, quando um espaço promotor de experiências artísticas é pensado, conta com uma intencionalidade (BARBIERI, 2012). Há uma intencionalidade dos educadores por trás da disposição dos objetos e na escolha dos materiais oferecidos às crianças, para experiências com arte, por exemplo. Na escola, “[...] é preciso pensar os espaços e ambientes [...] para que propiciem encontros,

pesquisas e criação (BARBIERI, 2012, p. 50)” e esses espaços são pensados pelo professor. Em casa, entretanto, não há professor e não existem os espaços pensados e preparados com intencionalidade. Por mais que tenha ocorrido uma orientação sobre as atividades escolares a serem realizadas em residências, a ausência de uma mediação pedagógica profissional direta transformou as experiências escolares nas residências.

O questionário não buscou identificar de que forma os ambientes de jogos, como aqueles envolvendo arte foram organizados pelas famílias durante a pandemia e não fez a coleta de informações para saber como organizaram esses espaços ou materiais, nas residências. Apesar disso, as crianças com as quais os participantes dessa pesquisa conviviam, foram expostas a experiências artísticas.

[Resposta 61]: Boneca, casinha, escolinha, *slime*, elástico.

[Resposta 304]: Pega-pega, pique-esconde, bola, amarelinha, bonecas, cabaninha, *massinhas*, *massinhas caseiras coloridas*, colorir, caça ao tesouro.

[Resposta 314]: iPad, Tv, *colar figurinhas*, jogos de tabuleiro, cartas, bola, cachorro.

[Resposta 437]: Brincadeiras de faz de conta (mamãe e filhinha, fazer comidinha, médico), boneca, piscina, *Desenho com giz*, pega pega, pintura, *recorte de papel*.

[Resposta 488]: Danças; faz cabana com seus ursos "filhos" na sala; anda de carrinho pela casa; caça ao tesouro pela casa e quintal; brinca com os dois gatos no quintal; *pintura de desenhos*; *recortes de papelão em formas de frutas*; *pintura com tintas*.

[Resposta 503]: Diversas coisas, cada dia algo diferente que eles criam, eu ajudo propondo novas brincadeiras. Vou citar algumas: bloquinhos, carrinhos, bonecas, personagens, pega pega, esconde esconde, *massinha*, *tinta*, *desenhar*, jogos de tabuleiro, dançar, quebra cabeça, experiência científica, caça ao tesouro, brincar com água em um balde, brincar com terra, balançar na rede, jogos de celular. Esses são alguns.

[Resposta 522]: Bicicleta, monta-monta, boneca, *pintar*, fogãozinho (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Existem diversas formas dos materiais e espaços serem preparados e, ao que os dados indicam, os momentos de jogos com artes experimentados pelas crianças podem ser comparados a momentos de oficinas lúdicas, que favorecem trocas de experiência e interação entre crianças e aqueles com quem essa criança joga (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Se esse espaço de exposição e criação artística proporcionou acolhimento e segurança às crianças, as mesmas foram capazes, mesmo longe das unidades escolares, de se expressarem e mostrarem sua intensidade através de suas experiências artísticas (BARBIERI, 2012).

Na literatura brasileira tem-se uma diferença entre o que é considerado como brincadeira e como jogo: a brincadeira é aquela realizada de forma espontânea, que não possui regras marcadas ou visíveis, que não necessariamente demanda um suporte (brinquedo) para a sua realização, mas suas regras são existentes e flexíveis (como brincar de casinha); o jogo, por sua vez, é marcado por regras, fixadas antes do início da partida (jogos de tabuleiro, por exemplo). Considerando o olhar do adulto para aquilo que pode ou não ser considerado jogo (brincar), tem-se, além do elemento da memória, aquilo que ele interpreta como sendo essa atividade, o que é classificado como jogo ou mesmo como uma brincadeira, até mesmo pela forma como é comercializado ou divulgado pelas mídias. Nesse sentido, jogos com regras bem demarcadas podem ser facilmente identificados por adultos.

[Resposta 26]: Faz de conta, jogos de tabuleiro e *cartas*, videogame, atividades no computador, desenhar, correr, pular, piscina.

[Resposta 64]: Videogame, lego na sacada para tomar sol, faz de conta no quarto, jogos de tabuleiro, *baralho*.

[Resposta 101]: Monta circuitos pela casa para correr, saltar, passar por baixo, joga xadrez, *Uno*, O que é o que é?, bola, Lego.

[Resposta 212]: Desenhar com diferentes materiais, cozinhar, dançar, cantar, bonecas e bonecos, carrinhos, *cartas pokemon*, lego. Desenhar com diferentes materiais, cozinhar, dançar, cantar, bonecas e bonecos, carrinhos, *cartas pokemon*, lego.

[Resposta 280]: Brincadeiras livres com brinquedos diversos, brincadeiras dirigidas (pintura, ilustração, recorte, colagem, atividades escolares de acordo com o interesse da criança), esconde-esconde, pega-pega, fantasias, jogos multidisciplinares (*uno*, dominó, *mico*, *rouba monte*), brincadeiras no banho com guache, tinta, sabão e personagens de filmes infantis, filmes, desenhos etc.

[Resposta 106]: PlayStation, bola, *jogos de tabuleiro*, natação.

[Resposta 332]: UNO, Mico, Super trunfo, basquete em casa, bola de meia, videogame, STOP, construção de brinquedos e instrumentos musicais recicláveis, culinária, *xadrez*, adivinha, detetive, jogo da mesada.

[Resposta 274]: Bola, *jogo de dama*, pintura, assiste desenho etc. (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

O excerto exposto reuniu respostas recebidas que apontaram jogos que podem ser abarcados em um grupo de jogos com regras. Quando se olha pelo viés da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2019), nota-se que a mesma se constrói a partir de um conjunto de esquemas que não estão limitados as regras.

O baralho, citado pelos participantes, se configura por ser um conjunto de cartas que se dividem em quatro grupos. O que dá a complexidade ao baralho é a forma como o mesmo pode ser utilizado. Muitas são as opções: canastra, paciência, buraco, truco, 'rouba monte'. O fato é que o baralho é um conjunto de cartas versátil,

que pode ser jogado de diferentes maneiras, a partir de diferentes regras e predefinições e que, a depender do lugar em que é jogado, pode ter suas regras alteradas. O mesmo acontece com o jogo chamado 'UNO', um popular jogo de cartas conhecido por sua divisão por cores e suas cartas coringas que alteram os rumos do jogo. O jogo de cartas conta com regras pré-definidas e tais regras encontram-se no manual do próprio jogo. Entretanto, as regras variam de acordo com cada grupo de jogadores.

Dado que o jogo é um elemento cultural e que é concebido a partir do significado que é atribuído a ele pela sociedade em que se insere, as regras que são utilizadas por essa sociedade também constituem sua cultura lúdica. Desse modo, as regras existem num contexto cultural e se individualiza a partir desse mesmo contexto, o que mostra que a cultura lúdica é um conjunto vivo, que se altera segundo os hábitos lúdicos e as condições em que o jogo se realiza. Entretanto, isso nem sempre é percebido pelos sujeitos.

6.2.1.2 O jogo de faz de conta

Quadro 5: Categoria 2: Jogos de faz de conta

Categoria	Unidades de registro
2. Jogo de faz de conta	2.1) Animais em miniatura
	2.2) Bonecas
	2.3) Casinha
	2.4) Faz de conta e imaginação
	2.5) Personagens, super-heróis e animais
	2.6) Jogos de montagem e construção

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, 2023.

Nomeada como “Jogo de faz de conta”, esse conjunto de resultados reúne uma série de dados que, de alguma forma, relacionam-se com o jogo simbólico, isto é, com o jogo representativo.

O jogo simbólico é um jogo de representação, ou seja, um objeto (ou uma pessoa) pode se transformar em outro e adquirir um novo significado. Daí o termo “fazer de conta”. Quando uma criança começa a jogar simbolicamente, representando, os adultos que a cercam, ao observá-la, sentem-se curiosos por aquilo

que a criança está fazendo. A impressão é de que quando uma criança joga com uma boneca e diz ser sua mãe, não há dúvidas de que ela é, de fato, mãe de sua boneca. Mesmo que não compreendam a magnitude de jogar simbolicamente, os adultos compreendem que esse jogo se relaciona com a imaginação dos jogadores.

[Resposta 5]: *Faz de conta*, pintar, massinha, blocos de montar, quebra cabeças, dançar.

[Resposta 62]: Boneca. Carrinhos. *Faz de conta*. Bicicleta. Dança. Desenho. Massinha.

[Resposta 94]: lego, esconde-esconde, futebol, badminton, *imaginação própria*.

[Resposta 187]: *Inventar brincadeiras* com os brinquedos e a irmã, jogos educativos com os pais. Criatividade com desenhos e pinturas livres.

[Resposta 384]: Desenho, médico, super-heróis, massinhas, boneca, inventar *histórias*, cozinhar, balanço, tudo é uma fantasia, um personagem (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

A obra proposta por Caillois (2017) considera como jogos de improvisação aqueles em que, à primeira vista, não apresentam regras pré-determinadas. Para o autor, esses jogos têm como função primordial o prazer de interpretar um papel, “[...] como se fosse alguém ou mesmo alguma coisa diferente” (CAILLOIS, 2017, p. 40). Desse modo, segundo Caillois (2017), o jogador se coloca a viver um mimetismo (daí que o autor sugere a nomenclatura *mimicry* para criar uma de suas categorias de jogo, apresentadas anteriormente neste trabalho), isto é, a criação de características que pertencem a outro alguém ou algo.

Os jogos simbólicos podem acontecer com ou sem o suporte de um objeto, como o brinquedo, por exemplo. Brougère (1994) considera que os brinquedos configuram produtos de uma sociedade. Esta, por sua vez, é composta por uma cultura que contém especificidades. O brinquedo, portanto, reproduz a cultura de onde se insere e carrega funções sociais dessa sociedade.

É necessário tecer algumas considerações acerca do brinquedo. Segundo Kishimoto (2001), o brinquedo pode ser definido como um objeto que dá suporte à brincadeira, que pode estimular o imaginário das crianças que jogam. Brougère (2010) considera o brinquedo como um objeto que é capaz de despertar, nos jogadores, imagens que atribuem sentido às ações realizadas pelos jogadores, o que torna o brinquedo um “fornecedor de representações manipuláveis” (BROUGÈRE, 2010, p. 14), que estimula o jogo e pode fazer com que as crianças construam ações a partir de seu universo de referência. Ainda que o brinquedo exerça, segundo os autores citados, importante função para o jogo, é necessário destacar que, por mais que o brinquedo estimule o surgimento e continuação do jogo, este – o jogo – escapa ao

brinquedo, não para por aí. Desse modo, no jogo simbólico, os objetos assumem diferentes papéis a depender do contexto em que se inserem (BOMTEMPO, 2011).

[Resposta 141]: Carrinho, escorregador, desenhar, balanço, *dinossauro*, cantar, dançar, cambalhotas.

[Resposta 363]: Carrinho, com violão de brinquedo, *cavalinho*, com as panelas e armário, o meu ama brincar com o dog, e correr pela casa.

[Resposta 521]: O mais velho: com brinquedos de Dinossauros, ou animais de modo geral, Brinquedos de super-heróis, pecinhas de montar, geralmente *criando animais ou dinossauros*, brinca de pintar livros de colorir, brinca com nossa gata e também de fazer cabana com cobertor e edredon. O mais novo, de 1,5 anos brinca de forma mais geral, embora sua diversão predileta seja usar mini objetos de limpeza, como vassoura, rodo e pá, infantis e ficar "limpando a casa".

[Resposta 463]: Carrinho, massinha, *dinossauro*, desenhos.

[Resposta 118]: Brinca com papel, faz brinquedos, *miniaturas*, reproduz através de tutoriais do YouTube, gosta de correr no quintal, jogos eletrônicos, gosta de fazer vídeos reproduzindo histórias.

[Resposta 3]: *Carrinhos*, jogos

[Resposta 52]: *Carrinhos*, *Fazendinha*, jogos de montar, quebra cabeça, massa de modelar, motoquinha, colorir desenhos, desenhos livre, ouvir e contar histórias, músicas, danças.

[Resposta 112]: de bicicleta, brinca com folhas de mamoeiro, com o cachorro, jogos de tabuleiro, brinquedos diversos (*carros*, bonecos, peteca, peças de montar, entre outros).

[Resposta 133]: *Carro*, *trem*, bola, massinha, patinete, tinta.

[Resposta 335]: Lego, *carrinho*, *caminhão*, brinquedo de encaixe, correr, etc.

[Resposta 404]: *Carrinho*, *trator*, fantasma, massinha, pintura, natação (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Quando as crianças jogam com dinossauros e outras miniaturas, podem se tornar, de fato, dinossauros ou outras miniaturas. Tal qual a criança que brinca com meios de transporte: pode tornar-se piloto de avião ou o próprio avião, e nada de estranho há nisso. É fazendo de conta que é algo ou alguém, isto é, representando, que o jogador pode se transformar no que quiser e fugir, mesmo que momentaneamente, de onde está.

Freitas (2010) escreve que, quando a criança joga simbolicamente, representando, imaginando, imitando, entra num mundo criado por ela, mundo esse livre de “[...] sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita a ela transformar a realidade com o objetivo de atender as suas necessidades e desejos (FREITAS, 2010, p. 2). Para a autora, quando há o exercício da função simbólico no jogo das crianças, esses sujeitos são capazes de expressar suas vontades e externalizar seus conflitos, o que possibilita que as crianças se adaptem ao meio em que vivem de forma gradativa. É jogando assim, simbolicamente, que a criança pode representar situações de sua vida.

Os animais com os quais as crianças jogaram, bem como as miniaturas de veículos, demonstram força, capacidade de locomoção, capacidade de destruir obstáculos. A forma como as crianças jogam simbolicamente reflete aquilo o que elas vivem (FREITAS, 2010). Nesse sentido, ser um dinossauro ou um trem podem representar, nesse contexto, a capacidade de mudar a realidade, destruindo as barreiras (invisíveis) que separaram as crianças do mundo.

Segundo Brougère (2010, p. 41), “toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou por parte dela”. Os sujeitos se apropriam dessa cultura a partir da forma como são confrontados com as representações culturais de sua sociedade. Para o autor, essas imagens podem traduzir a realidade e, ainda, criar novas realidades, como mundos imaginários. Cada sociedade conta com um acervo de imagens que são representativas dentro da cultura e é a partir dessas imagens que as crianças serão capazes de se expressar dentro da realidade e, mais que isso, criar novas realidades e produções.

[Resposta 2]: Esconde-esconde, Pega-pega, *Boneca*, Cubos de montar (tipo lego), Carrinho, Bola, *Cabana*, *Casinha (tem uma cozinha onde faz comida de mentira)*, *Chá com as bonecas*, Massinha de modelar, Inventa brincadeiras, *Castelo (feito com travesseiros)*, Desenhos (canetinha, giz, lápis, tinta), Pinturas de imagens prontas, Adesivos, Colagens (lantejoulas e itens de papelaria), Amarelinha, Dança com músicas que inventa ou que pede para colocarmos na tv ou no celular, Blocos (que monta uma vila - Engenheiro), Livros interativos (conta história para os brinquedos). Assiste Televisão (Luna, Galinha Pintadinha, Peppa, Bitá).

[Resposta 15]: *Bonecos*, carrinhos, imaginação.

[Resposta 108]: *Boneca*, jogos de subir.

[Resposta 19]: desenhar, pintar, correr, *bonecas*, cavalinho e etc.

[Resposta 29]: Massinha, bexiga, *colheres*, *potes*, *panelas*, *tampas*, os próprios brinquedos (carrinho, dinossauro, bola), andar de velotrol, ver desenho, esconde-esconde etc.

[Resposta 48]: *Casinha*.

[Resposta 521]: O mais velho: com brinquedos de Dinossauros, ou animais de modo geral, Brinquedos de super-heróis, pecinhas de montar, geralmente criando animais ou dinossauros, brinca de pintar livros de colorir, brinca com nossa gata e também de fazer cabana com cobertor e edredon. O mais novo, de 1,5 anos brinca de forma mais geral, embora sua diversão predileta seja usar mini objetos de limpeza, *como vassoura, rodo e pá, infantis e ficar "limpando a casa"* (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Brougère (2004) escreveu que, antes que as crianças façam suas escolhas de brinquedos e jogos, seus responsáveis as realizam, e essas escolhas são carregadas de estereótipos. Os ambientes que cercam as crianças são preparados seguindo esses estereótipos, as construções sociais que envolvem meninas e meninos. A

menina, com seu quarto e roupas rosa, joga com boneca e de casinha, representando sua mãe; aos meninos, com quartos azuis, cabe jogar com carros ou animais.

Ao brincar com bonecas as crianças são as próprias bonecas ou, ainda, é possível dizer que as crianças assumem alguns papéis sociais e que as bonecas caracterizam esses papéis. Como já dito, o jogo muda de acordo com a sociedade e isso pode ser considerado um fator que influencia a forma como as crianças jogam, não porque as crianças, por si só, façam tal diferenciação, mas porque, a depender do contexto em que está inserida, da cultura que vivencia, alguns jogos são considerados apenas de meninas e outros, de menino.

Silva e Abreu (2015) escrevem que, antes que brinquedos ou brincadeiras sejam classificados assim pelas crianças, são considerados dessa forma pelos adultos. É na relação entre adultos e crianças que esses últimos se apropriarão destes objetos e das significações sociais que são atribuídas a eles.

Sobre isso – o brincar de bonecas –, Fontana e Cruz (1997, p. 135) escrevem:

Ao embalar a boneca, trocar sua roupa, dar-lhe banho ou comidinha, a criança pequena assume o papel de mãe, preocupando-se em reproduzir as ações maternas. Já a criança mais velha inclui essas ações em um contexto de relações sociais mais amplo, em que não importam apenas as ações que a mãe realiza com o filho, mas as relações entre ambos. Ela ralha com a boneca, leva-a ao médico ou à escola, o pai e outros irmãos podem aparecer, trazendo para o primeiro plano as relações sociais em que mãe e criança são inseridas.

Quando uma criança brinca com algum objeto (nesse caso, aqueles que remetem ao jogo de casinha), o mesmo está coberto de representações sociais, mas também está envolto em um aspecto operacional, que considera as especificidades desse objeto (SILVA; ABREU, 2015). Nesse sentido, os utensílios utilizados para o jogo de casinha, ainda que sejam utilizados de diferentes maneiras, não perdem o seu valor operacional, isto é, a forma como eles existem nas sociedades.

O estudo publicado por Salum e Morais (1980) acerca do jogo simbólico em crianças pequenas, aponta que as histórias de super-heróis carregam um grau elevado de fantasia, em que os personagens apresentam as mais diversas habilidades (superpoderes) e, mais do que poderes, apresentam duas personalidades distintas, isto é, a pessoa comum e o ser que é capaz de salvar o mundo com o seu superpoder. Há um fascínio por parte das crianças, que ao serem desafiadas na compreensão dessa dinâmica, podem também representar esses personagens que as encantam e instigam, e carregar aquilo os caracteriza, como armas, escudos, carros e outros itens. Frente ao fantástico, ao mundo ficcional, a realidade parece

menos interessante para a criança, ao passo que, ao mesmo tempo, se torna de mais fácil assimilação.

[Resposta 122]: *Personagens*, bonecas, jogos, danças, bicicleta e patinete.

[Resposta 280]: Brincadeiras livres com brinquedos diversos, brincadeiras dirigidas (pintura, ilustração, recorte, colagem, atividades escolares de acordo com o interesse da criança), esconde-esconde, pega-pega, fantasias, jogos multidisciplinares (uno, dominó, mico, rouba monte), brincadeiras no banho com guache, tinta, sabão e *personagens de filmes infantis*, filmes, desenhos etc.

[Resposta 384]: Desenho, médico, *super-heróis*, massinhas, boneca, inventar histórias, cozinhar, balanço, *tudo é uma fantasia, um personagem* (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

Os super-heróis e as heroínas são também contemplados na obra de Kostelnik (1986). Segundo a autora, existem algumas características desses personagens que despertam nas crianças uma atração tão observável, que faz com que as mesmas queiram imitá-los. Essa autora destaca ainda que os super-heróis são bondosos, fortes e inteligentes, capazes de solucionar problemas complexos e superar obstáculos. São também muito procurados por outras pessoas, aquelas que necessitam da resolução de algum problema. Para ela, mais do que desejar os superpoderes dos heróis que fazem parte do que as crianças consomem, os pequenos – que no mundo em que vivem detém pouco ou quase nenhum poder – colocam-se numa posição dominante. Assim como ser um dinossauro ou um trem pode representar, nesse contexto, a capacidade de mudar a realidade, os super-heróis também detém esse poder.

Jogos de montagem e construção também podem ser considerados como parte de um jogo de representação, simbólico, e são, de acordo com Kishimoto (2011), muito importantes para que as crianças enriqueçam suas experiências sensoriais e desenvolvam sua imaginação.

[Resposta 285]: *Lego*, bola, leitura, história, empilhar caixinhas, esconder, bagunça, massinha, brincadeiras com água, desenho, chocalhos, instrumentos musicais.

[Resposta 289]: Quebra cabeça, *blocos de montar*, desenhos e pinturas, com bonecos e ursos de pelúcia, *montar peças magnéticas (formagnéticos)*, ajuda a fazer comida, brinca de fazer comida e quitanda, leitura de livrinhos, *peças de encaixar*, esconde-esconde, etc.

Kishimoto (2011) indica que quando a criança se coloca a construir, a montar e desmontar, ela testa possibilidades e, na manipulação desses objetos, expressa as representações mentais que possui. Os jogos de montagem e construção relacionam-se estreitamente com o jogo de faz de conta, isto é, o simbólico. O jogador não se

coloca apenas a manipular tijolos e blocos de construção, mas é capaz de construir casas e outras edificações.

Huizinga (2019) aponta, entre as características de jogo, o fato deste último não ser nem vida “corrente” e nem “vida real”. Para o autor, o jogo é uma fuga, uma evasão da vida real e ainda coloca “[...] toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta”” (HUIZINGA, 2019, p.10). Esse autor ainda apresenta o exemplo de uma criança que estava brincando de trem diante de uma fila de cadeiras. Quando seu pai se aproximou para dar-lhe um beijo, a criança respondeu: “Não dê beijo na máquina, papai, senão os vagões não vão acreditar que é de verdade” (idem, p.10).

Quando a criança joga simbolicamente, constrói um caminho que liga a fantasia e a realidade. No jogo representativo, o cabo de vassoura nem sempre será apenas um cabo de vassoura: pode se tornar um cavalo, uma espada ou um cetro. Entretanto, é importante reiterar que, até mesmo o jogo simbólico, aquele em que a criança cria e representa, é dotado de representações culturais que são criadas pela sociedade em que a criança que está jogando pertence. Desse modo, o jogo simbólico é reprodutor e criador de uma cultura.

6.2.1.3 Jogos com tecnologia

Quadro 6: Categoria 3: Jogos com tecnologia

Categoria	Unidades de registro
3. Jogos com tecnologia	3.1) Jogos online em aparelhos digitais (computador, celular, tablet);
	3.2) Assistir televisão (desenhos animados, desenhos educativos);
	3.3) Videogame (Xbox, Playstation);
	3.4) Vídeos em aplicativos (YouTube, TikTok);

Fonte: Elaborada pelo próprio autor, 2023.

A categoria a ser apresentada a seguir é a que foi elaborada a partir de unidades de registro que apontassem o uso de tecnologias como apoio do jogo. Nesse sentido, se anteriormente o brinquedo foi considerado um suporte do jogo (KISHIMOTO, 2001), o que se observa nessa categoria é uma virtualização desse objeto.

As mídias digitais (com seus jogos e aplicativos) se tornaram um elemento da cultura infantil. As crianças do século XII nascem imersas num mundo repleto de tecnologias, são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). A criança é um sujeito produtor de cultura e é também atravessado por essa cultura. Nesse sentido, não se pode ignorar a tecnologia e sua capacidade de produzir efeitos nos sujeitos (RIVOLTELLA, 2012).

Os dados levantados por esse estudo verificaram que houve um aumento no uso de aparelhos digitais (computadores, celulares, *tablets*). Durante o isolamento social os recursos digitais se tornaram fundamentais para aqueles que tinham acesso a estes e configurou uma forma de aprender e de jogar (INSTITUTO ALANA, 2021).

De acordo com Vianna (2005), os jogos digitais – como entretenimento – dão ao jogador uma sensação satisfatória. Segundo o autor, no mundo digital a percepção se aproxima ao sonho. O mundo virtual é imersivo e oferece ao jogador recursos multissensoriais, fazendo desse mundo “[...] uma mistura de teatralidade e entretenimento” (VIANNA, 2005, p. 65).

Schiavon (2012) destaca que, ao observar crianças jogando videogames é possível identificar um alto nível de concentração empreendido nessa atividade.

Segundo o autor, não é difícil ouvir das pessoas ao redor que as crianças que estão jogando, imersas no mundo digital, estão hipnotizadas. Nesse sentido, não se destaca apenas o videogame, mas outros jogos mediados pela tecnologia, como aqueles que podem ser jogados a partir do uso de internet, em computadores, *tablets* e celulares. Os jogos eletrônicos integram a cultura contemporânea.

Os videogames com seus consoles foram criados para serem utilizados em ambientes domésticos (SCHIAVON, 2012). Os jogos *online*, por sua vez, acompanham o jogador onde quer que ele esteja, desde que esse jogador tenha acesso a um dispositivo digital e a internet.

[Resposta 1]: *Computador, Lego, Carrinhos.*

[Resposta 18]: *Lego, jogos on-line, jogos de tabuleiro e brincadeiras livres.*

[Resposta 206]: *Videogame, celular, bola (gestos do futebol), imitando os exercícios da academia (que a mãe vem fazendo em casa), carrinho/animazinhos*

[Resposta 219]: *Vídeogame, tablet.*

[Resposta 106]: *PlayStation, bola, jogos de tabuleiro, natação.*

[Resposta 126]: *Xbox e casinha ou bonecas.*

[Resposta 248]: *Videogame, carrinho, com cachorro, patinete (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).*

Os jogos online, bem como os jogos de videogame, permitem que os jogadores façam parte “[...] de mundos, onde normalmente, são meros espectadores” (SCHIAVON, 2012, p. 26).

[...] O mundo dos *videogames*, como todos os micromundos computacionais, ensinam sobre um mundo em que as ações estão libertas dos limites da realidade física. [...] O mais jovem dos jogadores de *videogame* logo aprende que o jogo é sempre o mesmo, nunca afetado pelo que o circunda. Essa é uma forma de socialização para a cultura da simulação” (TURKLE, 1997, p. 66).

Levin (2007) destaca que o mundo digital atrai as crianças pela sensação de poder que pode ser experimentada nos jogos virtuais, uma sensação de controle, de direcionamento do jogo. Entretanto, ainda que, nos jogos de *videogame* e nos jogos eletrônicos apresentem mundos e micromundos, e deem a sensação de controle, os jogos online e os jogos de videogame são planejados, roteirizados; há um caminho a ser seguido que é definido previamente (CAIROLI, 2010).

Ainda que haja um caminho a ser seguido, um roteiro, nos jogos mediados pela tecnologia, a criança se empolga e é motivada a jogar pois há uma interatividade com

[...] personagens virtuais, experimentando sensações, fantasias, aventuras, como atirar em alvos, dirigir carros, lanchas, tratores, aviões, ou seja, coisas que ainda não podem realizar pela pouca idade, mas podem vivenciar por meio da brincadeira no artefato (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016, p. 2).

As características que os jogos *online* apresentam são bastante semelhantes às encontradas no jogo simbólico, de representação. Há a presença do “como se” de Caillois (2017): quando jogam *videogames* ou online, os jogadores assumem a posição de um personagem do jogo. Desse modo, é como se os jogadores fossem os próprios personagens e executassem as funções destes últimos.

Levin (2007) chama a atenção para interatividade do mundo digital que, reproduz “[...] uma aparência de participação e diálogo que aumenta a vontade impossível-possível de se continuar grudado à imagem” (LEVIN, 2007, p. 39). Quando a criança está em interação com a máquina, torna-se parte dela e tem uma função ativa no funcionamento do aparelho. A criança de hoje pode se tornar peça de um dispositivo eletrônico (assim como quando brinca com um dinossauro em miniatura, pode se tornar o próprio dinossauro).

Não apenas os jogos de *videogame* e *online* foram contemplados nas respostas dos participantes, mas o consumo de conteúdo televisivo e por aplicativos de vídeos também foram apontados entre os jogos das crianças em isolamento social. O conteúdo audiovisual televisivo está entre as mídias com as quais as crianças brasileiras entram em contato (NERY; REGO, 2020).

[Resposta 406]: circuito, pular do sofá no chão, correr pelo apartamento, pega pega, esconde esconde, massa de modelar, brincadeira livre com bola (assemelha-se a futebol e basquete), bola de sabão, banho de bacia, peteca(bola de gude) com bolas de 5cm de diâmetro, fantoches, desenho, escultura em argila, plantar em casca de ovo, pintar o ovo, regar as plantas, guardar os brinquedos, bonecos, pular sobre os móveis, experimentação de instrumentos (gaita harmônica, ukulele, xilofone, flauta, tambor, maracas, corneta), bater panela (nas transmissões do discurso do presidente), participação no preparo de alimentos, participação na feitura de "caretas" em suas refeições principais (almoço e jantar), contação de história, leitura de imagens, brinquedos de encaixe, quebra-cabeça, blocos de empilhar, empilhar com materiais diversos, dança, atuação, amarelinha, lavar a louça, guardar as roupas, *assistir televisão interagindo ativamente com o que é transmitido* (dança, pula, etc).

[Resposta 248]: Bola, pega-pega, lego, esconde-esconde, quebra cabeça, jogam joguinhos e *assistem filme no celular e televisão!*

[Resposta 519]: Bicicleta. Pula-pula. Boneca. *Assiste desenho*. Balanço. Jogo no celular

[Resposta 91]: Boneca, casinha, comidinha, desenhar e pintar, *assiste vídeos* e anda de bicicleta.

[Resposta 523]: Brinquedos, vídeos no YouTube, cozinhar, historinhas/livros (RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO, 2020).

As mídias digitais, as telas, fazem parte da vida das crianças na contemporaneidade.

[...] A televisão assume um espaço-tempo relevante no cotidiano das crianças; conta-lhes histórias, faz apelo à sua fantasia e imaginação, mostra-lhes acontecimentos, pessoas e lugares a que dificilmente teriam acesso de outro modo, permitindo-lhes viajar no tempo e no espaço (PEREIRA, 2008, p. 222).

A televisão se configura como um reproduzidor de imagens que está sempre presente. As crianças se tornaram espectadores assíduos, dado que, em casa, passam grande parte do tempo na frente do aparelho televisor (CAIROLI, 2010). Tal afirmação é corroborada pelos dados encontrados nesse estudo: a maioria dos participantes indicou que as crianças passavam de 1 a 3 horas na frente da televisão, consumindo a programação, sete dias por semana. Nesse sentido, a televisão se dirige às crianças de forma mais especializada e segmentada, e é possível observar esse acontecimento nas próprias grades de programação dos canais da televisão, que são programadas segundo a audiência e um público alvo (CARMONA, 2016).

Nery e Rego (2020, p. 3) destacam os desenhos animados configuram “um produto cultural integrado a um universo televisivo que tem se tornado mais complexo para as crianças em virtude dos avanços da comunicação na direção da multiplicidade de canais”.

Para além da imagem e do fator midiático, os fatores sociais também afetam a forma como a TV interage com as crianças. Nesse sentido, os contextos socioculturais e culturais devem ser observados na interação entre sujeito e TV (PEREIRA, 2008), pois, ainda que uma mesma programação, uma mesma mensagem, seja transmitida, é transmitida para diferentes sujeitos e contextos culturais. Nesse sentido, ainda que a mensagem seja transmitida da mesma maneira, não atinge os sujeitos de forma igual.

Por fazer parte do contexto familiar, a televisão ganha sentidos que saem da experiência informativa e de entretenimento. Por ser um recurso permanente das residências, isto é, do contexto social familiar e de sua cultura, “[...] tem suas funções recriadas a partir dos diferentes usos que se fazem dela na cotidianidade” (NERY; REGO, 2020, p. 11). Hoje, a televisão não transmite apenas a programação dos canais: televisões mais modernas, mais tecnológicas, acessam a diferentes aplicativos de vídeo e plataformas de *streaming*. Nesse sentido, há uma variedade do que pode ser assistido na televisão, perpassando aquilo que é oferecido pelos canais.

Dorr (1986) indica que, ainda que pareça que, frente à televisão as crianças estão em repouso, quase hipnotizadas, não é o que acontece. Dado que as crianças não são folhas ou recipiente vazios que aguardam um conteúdo a ser depositado, mesmo que consuma o conteúdo da televisão de maneira passiva (corporalmente), não quer dizer que sua mente esteja funcionando na mesma passividade.

Os jogos eletrônicos, os *videogames*, a televisão e suas possibilidades de conteúdo integram, hoje, a rotina de jogo das crianças, como apontam os dados desse estudo. Desse modo, retoma-se Brougère (2019, p. 20 e 22), que destacou que “cada cultura, em função das analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo”. Assim, é possível dizer que os jogos eletrônicos integram a cultura da criança contemporânea, que tem a tecnologia como um catalisador do jogo.

A infância virtual é mediada e atravessada pela tecnologia. Os sujeitos estão expostos a um mundo paralelo, que é exposto nas telas. Desse modo, as crianças – atravessadas pelas mídias digitais, jogos *online*, *videogames* e televisão – estão vivendo uma infância virtual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção tem por proposta apresentar as considerações finais do estudo. Para tanto, retoma-se a questão e o objetivo da pesquisa, salientando a relevância desse estudo como um registro investigativo acerca do jogo das crianças durante o isolamento social acarretado pela pandemia de COVID-19. A situação da pandemia assolou o mundo todo em 2020. Através das respostas dadas pelos adultos participantes do estudo evidenciou-se que o jogo é parte constituinte da vida das crianças, que não pararam de jogar mesmo nessas situações mais adversas.

A crise mundial decorrente da pandemia do coronavírus afetou países de todos os continentes. Para conter a propagação do vírus, medidas de enfrentamento foram adotadas e, dentre elas, o isolamento social. Foi assim que em abril de 2020, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº5/2020, orientando a reorganização dos calendários escolares para a possibilidade de realização de atividades remotas (ou a distância) para o cumprimento da carga horária anual. O Regime Remoto Emergencial (ERE) apareceu como uma alternativa para dar continuidade ao ano letivo. Ainda que o ERE tenha se apresentado como uma alternativa, acabou evidenciando e acentuando as desigualdades sociais e culturais existentes no Brasil. Ou seja, a desigualdade educacional se ampliou dado que o atendimento presencial nas escolas foi interrompido. A Educação e desse modo, a educação escolar, direito garantido pela Constituição Federal em seu artigo nº 205, se tornou um privilégio do qual apenas aqueles que tinham acesso a computadores, celulares e internet conseguiram dar continuidade com algum êxito.

Desse modo, com as crianças e as famílias cujos trabalhos permitiram a adoção do modelo de trabalho remoto realizado em suas residências, a rotina e a dinâmica familiar foi alterada: para aqueles que podiam trabalhar de casa, isso significou mais tempo de convivência com as crianças e com outros membros da família. A casa, antes um local de vivência com irmãos, pais e avós em educação individual dos sujeitos, se transformou em uma “escola” com tarefas escolares a serem feitas e em um local de exercício profissional (trabalho remoto). Adultos e crianças tiveram um crescimento de seu tempo de convivência dentro de casa, o que levou a adaptação e criação de outros hábitos e regras para esse coletivo familiar no cotidiano.

O isolamento social, os receios da contaminação da doença entre familiares, o convívio familiar ampliado ao longo do dia, o trabalho remoto dos pais, a escola feita em casa e os afazeres domésticos acabaram por sobrecarregar mulheres,

especialmente as que são mães. Antes, as mulheres já assumiam mais tarefas domésticas do que os homens, fato constatado pelo IBGE. Na pandemia, os níveis aumentaram. Com as crianças em mais tempo de permanência em casa, as famílias – especialmente as mães – assumiram as funções de ensino e orientação das atividades curriculares da escola e desse modo, do exercício de ser professora sem ser formada para tal atividade: surgem as “mães-professoras”. As mulheres mães, além de sua carga profissional, assumiram a carga de trabalho doméstico, pois muitas colaboradoras de serviços domésticos foram demitidas pelo próprio contexto do contágio e de educação dos filhos, o que gerou uma sobrecarga de trabalho.

Estar mais tempo em casa, para as crianças, significou estar fora da frequência cotidiana na escola. Estar fora da escola significou, não apenas um afastamento da educação formal, mas privou as crianças da socialização e convívio com seus colegas e com professores, além de um acesso sistematizado e profissionalmente mediado por profissionais. A escola é o local em que a educação curricular se realiza, mas é também o lugar em que as interações entre os pares (outras crianças) acontecem, vive-se a vida e a infância na escola. A escola é também parte da rede de proteção de crianças, especialmente das mais pobres brasileiras sendo que em algumas situações garante o afastamento de situações de violência, de trabalho infantil e acesso à alimentação e cuidados essenciais. Os professores são profissionais cujo objeto de trabalho é o ensino do currículo ou das áreas disciplinares com seus conteúdos e experiências, áreas estas reconhecidas pela humanidade. O acesso à escola e o estudo nesse ambiente é um direito em caráter de obrigatoriedade de toda criança brasileira, desde os 4 anos de idade. O direito à educação é garantido pela Constituição Federal Brasileira desde o nascimento para todas as crianças.

Durante a pandemia, discussões acerca da educação domiciliar foram endossadas por aqueles que militaram a seu favor. Nessa ideia, é um direito da família escolher a forma como as crianças serão educadas e, ensiná-las em casa, significa protegê-las de ameaças de uma ideologia escolar. Entretanto, o direito à educação não é da família, mas da criança.

Ainda que, durante a pandemia, a discussão sobre a educação domiciliar (*homeschooling*) tenha sido levantada e ganhado força, com as crianças em maior tempo de permanência em casa, na tentativa de estabelecer um ensino remoto, ficou clara a importância da profissão docente e da escola enquanto local organizado para o processo de ensino e de aprendizagem. A escola se configura como um espaço

também de descoberta de mundo, de experiências curriculares e de aprender a viver com as diferenças e no coletivo.

Estar em maior tempo dentro de casa significou ainda um maior contato das crianças com as tecnologias digitais, ao menos as evidências deste estudo anunciaram essa transformação. Os resultados demonstraram que as crianças utilizaram mais computadores, *tablets* e celulares, além de consumirem em mais tempo o conteúdo televisivo. Foi também verificado um crescimento no uso de mídias digitais. Esse aumento pode ter sido causado, também, pela necessidade de participação ou realização das atividades escolares, que ocorreram via plataformas digitais escolares, facebook, grupos de whatsapp ou apps escolares. O afastamento das crianças das escolas, de seus pares, dos locais que costumavam frequentar, como ainda clubes, praças públicas, locais para realização de esportes infantis (como natação), a maior aproximação com as mídias digitais, não fez com que esses sujeitos parassem de jogar, ainda que tenha alterado o modo como o jogo se desenvolveu no cotidiano de vida dentro de casa. Sozinhas, com os familiares ou com os animais de estimação (como cachorros ou gatos, muito comum no Brasil), em casas ou em apartamentos, dentro ou fora de condomínios fechados, as crianças encontraram maneiras para continuarem a jogar.

No que se refere aos jogos, as crianças apresentaram uma variedade de escolhas. Os jogos com elementos da natureza e animais de estimação encontraram espaço para se realizarem diante do isolamento social, assim como os jogos de vertigem, aqueles que criam um “frio na barriga”, como pular corda. Os jogos tradicionais também encontraram seu espaço no jogo das crianças durante a pandemia e foram realizados: esconde-esconde, pega-pega, pião. Além desses, os jogos que empreendiam alguma expressão artística, como música, dança e artes plásticas também foram escolhidos pelas crianças, que jogaram com a dança, com a música, com tinta, argila e outros materiais.

Durante a pandemia, as crianças também jogaram de maneira simbólica: casinha, animais em miniatura, bonecas, interpretação de personagens, jogos de construção - todos estes marcaram presença no cotidiano doméstico infantil.

Os jogos eletrônicos, amparados pelo uso das tecnologias digitais, também apareceram entre as respostas. Jogar *videogame*, jogar *online*, consumir a programação infantil e vídeos por celulares ou pela televisão fazem parte da infância

contemporânea e evidencia uma infância que é marcada e atravessada pelas tecnologias, que se fazem presentes também nos momentos de jogo.

A pandemia alterou a vida das crianças. Fora da escola e em função das desigualdades de acesso à rede informatizada ou tecnológica, muitas crianças tiveram que interromper seus estudos. Ainda assim, o ato de jogar não foi interrompido. O jogo configurou uma forma de dar continuidade à vida e as crianças se utilizaram desse artifício para continuidade de viver a infância.

O estudo ora concluído contribui como um registro documental que examinou a partir de participação de familiares mães, quais foram os jogos das quais crianças escolares lançaram mão na pandemia. Foi possível constatar que o jogo não foi interrompido. A pandemia, ainda que tenha alterado a forma como as crianças jogaram, não interrompeu essa experiência principal da infância.

A pesquisa também possibilitou compreender de que forma as mídias digitais, as famílias e as crianças se relacionaram nesse momento da pandemia, bem como algumas relações entre as famílias, o trabalho e a escola durante esse período da coleta dos dados. Nesse sentido, a escola enquanto um espaço de experiências curriculares e de viver a infância no coletivo também foi evidenciada.

No jogo, as crianças se colocam na dimensão da fantasia, apoiando-se em uma realidade. Trata-se de um ato social consciente e durante a pandemia, ‘escapar’ da realidade que assustava o mundo, pode ter sido uma necessidade infantil. Uma forma de compreender o que ocorria ‘lá fora’. Jogando, as crianças tinham a oportunidade de alegrar-se, de encantar-se com a vida, de entender a realidade do que ocorria diante do vírus, de lidar com as vivências tristes e de escape, ao menos, na instância do simbólico de uma ameaça invisível, mas altamente danosa.

Vale destacar a necessidade de outros estudos que possam complementar as evidências iniciais destacadas com essa investigação e trazer pistas para melhor compreensão do contexto pandêmico e, especialmente, das implicações do mesmo para essa etapa atual de retorno do atendimento presencial escolar.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. R. G; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwhBByQxgjjgZ689Cx/?format=pdf&lang=pt>.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2022.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- AZEVEDO, R. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização**. Gazeta do Povo: 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.56 -69, jan-jun, 2006b.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006a.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63 – 79.
- BRASIL. Desemprego registrou taxa média de 13,5% em 2020. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-03/desemprego-registrou-taxa-media-de-135-em-2020>.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos**
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm.
- BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2.005a. Altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. In. www.mec.gov.br
- BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2.006. Altera os artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. In: www.mec.gov.br
- BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC/SEB. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. (Volumes 1, 2 e 3). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. 2020a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20343%2C%20DE%2017,Novo%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Secretaria de Educação Básica. — Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF, 2006b, 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação; UNDIME. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Famílias e Filhos no Brasil**: Brasília: Secretaria Nacional da Família, 2021. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-r/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/familias-e-filhos-no-brasil.pdf>>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico**: Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Secretaria Geral. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. 2020b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art.>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação: #MenosTela #MaisSaúde**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient___MenosTelas___MaisSaude.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 19 – 32.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CAIROLI, P. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 1, 2010.

CARVALHO, L. D; SILVA, M. V. S.; COSTA, T. S.; OLIVEIRA, T. E. L; OLIVEIRA, G. A. L. O impacto do isolamento social na vida das pessoas no período da pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.7, 14p, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.5273>>.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23 – 42, set./dez. 2017.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. ePub. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192>.

CENSO da educação superior. **IBGE**, 2019. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior.html>>.

CENSO de moradia Quinto Andar. **Quinto Andar**, 2022. Disponível em: <<https://censodemoradia.quintoandar.com.br/>>.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. UNICEF, 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

COSTA, J. R.; MONTEIRO; K. J. SILVA, C.; PEREIRA, B. M. O. Educação básica pública em tempos de pandemia: um ensaio sobre a garantia da igualdade no acesso à educação. **Única Cadernos Acadêmicos: Ipatinga**, v. 3, n. 1(6), p. 1 – 24, jun/set 2020. Disponível em: <<http://co.unicaen.com.br:89/periodicos/index.php/UNICA/article/view/173>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B. Práticas de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? **Rev. Psicopedagogia**: 2016, v. 33, n. 102, p. 346 – 357.

DE CONTI, M. Il gioco, tra pedagogia, filosofia e psicologia. In: BONAFIN, Angela. **Giocando s'impára**: per una pedagogia del gioco. Ferrara: Volta la Carta, 2019. p. 235 – 250.

DE NOIS, L. J. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2021.

DE SINGLY, F. **Sociologia da Família Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DORNA, L. B. H. O trabalho doméstico não remunerado de mães na pandemia da COVID-19: mudanças e permanências. **Laboreal**, Porto, v. 17, n. 01, junho/2021. Disponível em: < <http://journals.openedition.org/laboreal/17860>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

EDUCAÇÃO pode retroceder até quatro anos devido à pandemia. **Portal Lunetas**, 2021. Disponível em: < <https://lunetas.com.br/educacao-retrocesso-quatro-anos-pandemia/>>.

EM QUARENTENA: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual. **Instituto Península**, São Paulo, 26 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FAMÍLIA paulista tem redução acentuada de membros, antecipa IBGE na ALESP. ALESP, 2023. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?21/06/2023/familia-paulista-tem-reducao-acentuada-de-membros--antecipa-ibge-na-alesp>>.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **REU**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 84 – 104, jun./2010. Disponível em: < <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/464/465>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI). Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. L. L. U. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**: 2010, v. 15, n.3, p. 145 – 163.

GARIBOLDI, A. **Educare all'aperto**: creatività in gioco. In: Antonietti, M; Bertolino, F. (Org.) A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi. Reggio Emilia: Edizione Junior, 2017, p. 107-115.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: Reunião Científica Regional da ANPED, XI ANPED Sul, 2016, Curitiba. (**Anais de Evento**), Curitiba: UFPR, 2016, p. 1 – 14.

- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HISTÓRIA dos direitos da criança. UNICEF, 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- HITA, M. G. A família em Parsons: Pontos, contrapontos e modelos alternativos. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, Recife, v. 16, n. 1, p. 109-148, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23626>>.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. A diferença entre Ensino Remoto Emergencial e Ensino à Distância. **Debate Terminológico: Manizales**, nº 18, p. 92 – 100, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/109402>>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- HOME office foi adotado por 46% das empresas durante a pandemia. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-07/home-office-foi-adotado-por-46-das-empresas-durante-pandemia>>.
- HOMESCHOOLING: medida equivocada e absolutamente fora de tempo. **Todos pela Educação**, 2022. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/homeschooling-medida-equivocada-e-absolutamente-fora-de-tempo/>>.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- INFÂNCIA e tecnologia na pandemia: como viver o novo momento? **Instituto Alana**, 2020. Disponível em: <<https://alana.org.br/infancia-e-tecnologia/>>.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5 - 32. Coleção educação contemporânea.
- JONCEW, C.C.; CENDON, B.V.; AMENO, N. *Websurveys* como método de pesquisa. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 3, p. 192 - 218, set./dez. 2014.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In:_____*. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13 – 48.
- KOSTELNICK, M. J.; WHIREN, A. P.; STEIN, L. C. **Living with He-Man – Managing Superhero fantasy play**. *Young children*, 1986.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LAGUNA, T. F. S; HERMANNNS, T.; SILVA, A. C. P.; RODRIGUES, L. N.; ABAID, J. L. W. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**: Recife, v. 21, n. 2, maio/2021.
- LEVIN, E. **Rumo a uma infância virtual?** A imagem corporal sem corpo. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVIN, J. **Estatística aplicada às ciências humanas**. 2ª ed. São Paulo: Editora HARBRA, 1977.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza/Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1. Ed. – São Paulo: Aquariana, 2016.

MARCHIORI, A. F. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 25, jan./jun. 2012, p. 1 – 20.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância**: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas. Araraquara. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2012, 310 f.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MUNHOZ, L. V. **A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 49-55, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkpBDpL4Xn/abstract/?lang=pt>.

NATIVIDADE, M. S. da; GUIMARÃES, J. M. de M; MIRANDA, S. S.; BARRETO FILHO, O.; ARAGÃO, E. S. de. Educação e desigualdades na pandemia da COVID-19: realidade e desafios para as políticas públicas brasileira. *In*: BARRETO, M. L.; PINTO JUNIOR, E. P.; ARAGÃO, E.; BARRAL-NETTO, M. (org.). **Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19**: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais. Eufba: Salvador, 2020, v. 2. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32942/31/vol2_cap27_Educa%20e%20desigualdades%20na%20pandemia%20de%20COVID-19.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

NERY, P. G.; REGO, T. C. Culturas da infância: os modos como as crianças assistem e interagem com as séries de animação. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 36, 2020.

NETO, C. **Libertem as crianças**: A urgência de brincar e ser ativo. Lisboa: Contraponto, 2020.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 42, e249236, p. 1 – 20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

O QUINTAL. [Locução de:] Renata Meirelles. São Paulo: Território do Brincar, jan./2021. Podcast. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c3xVIWnk-LU&list=PL1IlaKMcWzewg9s7ckeTU4ozmQHKsqgHR&index=2>>.

OLIVEIRA, Z. R. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Editora Biruta, 2020.

PAIS, J. M. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise Social**, vol. 22, p. 7 – 57, 1986-1.

PEIXOTO, C. E. As transformações familiares e o olhar do sociólogo. In: DE SINGLY, François. **Sociologia da Família Contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PEREIRA, S. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 222 – 244.

PESQUISA DO INSTITUTO PENÍNSULA APONTA: 60% dos professores acreditam que os alunos não evoluíram no aprendizado em 2020. **Instituto Península**, São Paulo, 26 mai. 2020. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-do-instituto-peninsula-aponta-60-dos-professores-acreditam-que-os-alunos-nao-evoluiram-no-aprendizado-em-2020/>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PICCHIONI, M. (2020). **Família e escola: desafios do presente**. São Paulo: Ed. da Autora, 2020. ePub.

PINSONNEAULT, A; KRAEMER, K.L. *Survey research in management information systems: an assesement*. **Journal of Management System**. 1993. 43p. Disponível em: < <https://escholarship.org/uc/item/6cs4s5f0#author> >. Acesso em: 10 jan. 2022.

PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **IBGE**, 2019. Disponível em: < [POLONIA, A. C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.9, n.2, p. 303–312, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>>.](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html#:~:text=Em%202022%2C%20o%20pa%C3%ADs%20tinha,%2C3%20milh%C3%B5es)...>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33 - 52. (Coleção educação contemporânea).

PRADO, D. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, oct. 2001.

PROENÇA, M. A. R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. Nota Técnica nº 22, de 28 de agosto de 2020. Disponível em: <https://rededepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf>.

RICHMOND, G.; BARTELL, T.; CHO, C.; GALLAGHER, A.; HE, Y.; PETCHAUER, E.; CURIEL, L. C. (2020). *Home/School: Research imperatives, learning settings, and the COVID-19 pandemic*. **Journal of Teacher Education**, v.71, n.5, p. 503–504, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0022487120961574>>.

RIVOLTELLA, P. C. **Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende**. Milão: Raffaello Cortina Editore, 2012.

RODARI, G. **Gramática da fantasia/ Gianni Rodari** [tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. – São Paulo: Summus, 1982. – (Novas buscas em comunicação; v. 11).

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

SALUM & MORAIS, M. L. O. **O faz de conta e a realidade social da criança**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação**

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 53 - 79. Coleção educação contemporânea.

SCHIAVON, M. K. **Diversão e prazer declarados por crianças que jogam Wii: entre o real e o virtual**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA; GÊNERO E NÚMERO. Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia, 2020. Disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wpcontent/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf>.

SILVA, F. A. B. da; ZIVIANI, P.; GHEZZ, D. R. As tecnologias digitais e seus usos. Brasília: IPEA, abr. 2019.

SILVA, I. M.; SCHIMIDT, B.; LORDELLO, S. R.; NOAL, D. S.; CREPALDI, M. A.; WAGNER, A. As relações familiares diante da COVID-19: Recursos, riscos e implicações para a prática de terapia de casal e família. **Pesando Famílias**, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 12-28, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2020000100003>.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOMMERHALDER, A.; ZANOTTO, L.; PENTINI, A. A. A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela COVID-19 no Brasil. *Preprint*, submetido a

11 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2776/4891>>.

SOUSA, E. L. **A literatura regional e a representação da infância rural**. João Pessoa, n.5, março/2004. Disponível em <[http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/05 – emilene.html/](http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/05-emilene.html/)>.

STACCIOLI, G.; RITSCHER, P. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil gênese e perspectivas. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs).: **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. vii – xi. Coleção educação contemporânea.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. (2001). **Visões de professores sobre seus alunos**: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na 4ª Reunião Anual da ANPEd. (pp.1-16). Caxambu. Recuperado em outubro, 2022. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/T0731755403999.doc>>.

TIC Domicílios. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**, 2022. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf>.

TRINDADE, S. D.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. O ensino remoto emergencial na Educação Básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Rev. Tempos Espaços Educ.**: Aracaju, v. 16, n. 32, p. 2 – 23, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426> >. Acesso em: 20 jan. 2023.

UNICEF alerta para os riscos da educação domiciliar. **UNICEF Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-para-os-riscos-da-educacao-domiciliar>>.

VIANA, C. E. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura**: jogos digitais e a internet no cotidiano infantil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro para os devidos fins ter sido convidado (a) a participar da pesquisa: Crianças de 1-10 anos no contexto do SARS - CoV - 2 (COVID-19): investigação sobre o espaço de brincadeiras em famílias brasileiras”, realizada pelo Centro de Pesquisas da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar) (pesquisa.brincar.covid@gmail.com).

O objetivo geral é compreender como está sendo a rotina de brincadeiras de crianças de 1-10 anos, no contexto de quarentena (isolamento social ou restrição social), ou ausência de frequência em instituições de educação infantil ou escolas de anos iniciais do ensino fundamental, em decorrência da pandemia do coronavírus.

É realizada por meio de questionário on-line (tipo survey), contendo 22 questões fechadas e abertas, e duração de no máximo 10 minutos. A pesquisa apresenta baixo risco, à possibilidade de constrangimento, timidez ou sensação de ansiedade pelo tempo dedicado para as respostas, ao responder o questionário. Neste caso posso desistir da pesquisa a qualquer tempo.

Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de trabalhos acadêmicos, publicação de artigos científicos, livros ou em eventos científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição (respostas fornecidas não permitem sua identificação), e que não haverá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações sobre os possíveis impactos da pandemia de coronavírus na rotina de brincadeiras das crianças brasileiras, e poderão contribuir com conhecimentos sobre eventuais desdobramentos que possam ter na vida escolar e em família.

Estou assegurado (a) de que posso interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Ao prosseguir, você estará concordando com a sua participação na pesquisa, por meio das respostas fornecidas nesse questionário e que serão utilizadas em atividades de pesquisa, com divulgação em eventos e revistas científicas.

Você concorda em participar da pesquisa? *

Concordo

Discordo

APÊNDICES

APÊNDICE I: Escopo do questionário.

Número da questão	Conteúdo da questão
1	Respondente: () Feminino () Masculino Outro: _____
2	Cidade e Estado de Residência: _____
3	Nível de parentesco com a (as) criança (s) () Pai () Mãe () Irmão (ã) Outro: _____
4	Maior nível de escolaridade: () Não diplomado () Ensino Fundamental I (Anos Iniciais – Antigo Ensino Primário) () Ensino Fundamental II (Anos Finais – 6º ao 9º ano) () Ensino Médio () Graduação () Mestrado () Doutorado
5	Quantos adultos estão trabalhando em casa? () Nenhum () 1 () 2 () 3 ou mais
6 6.1	Quantas crianças moram com você? Até cinco anos: () 1 () 2 () 3 ou mais
6.2	De cinco a 10 anos: () 1 () 2 () 3 ou mais
7	Quantos adultos vivem na casa? () 1 () 2 () 3 ou mais
8	Vocês moram em:

	<input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Apartamento Outro: _____
9	Vocês moram em condomínio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10	Em quais espaços das casa/apartamento a criança normalmente brinca? <input type="checkbox"/> Áreas internas (cômodos da casa/apartamento): _____ <input type="checkbox"/> Áreas externas (quintal, área comum do condomínio/edifícios, outras): _____
11	Sobre a rotina diária de brincadeira da criança:
11.1	Período: <input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/> Dia todo
11.2	Tempo: <input type="checkbox"/> Uma hora <input type="checkbox"/> Duas horas <input type="checkbox"/> Três horas <input type="checkbox"/> Mais de três horas (Especificar: _____)
12	A(s) criança(s) brinca(m) normalmente de (listar as brincadeiras): Resposta: _____
13	Com que frequência a(s) criança(s) usa(m) o computador, tablet ou celular para brincar ou jogar: <input type="checkbox"/> Até uma hora por dia <input type="checkbox"/> Duas horas por dia <input type="checkbox"/> Três horas ou mais por dia <input type="checkbox"/> Quantos dias por semana: _____
14	Com que frequência a(s) criança(s) assiste(m) televisão (programação infantil): <input type="checkbox"/> Até uma hora por dia <input type="checkbox"/> Duas horas por dia <input type="checkbox"/> Três horas ou mais por dia <input type="checkbox"/> Assiste a programação normal, junto com os adultos <input type="checkbox"/> Não assiste <input type="checkbox"/> Quantos dias por semana: _____
15	Sobre o uso de computadores, celulares e televisão: <input type="checkbox"/> Diminuiu, pois os adultos estão mais disponíveis para brincar.

	<input type="checkbox"/> Manteve o mesmo, pois a rotina de brincadeiras não foi alterada <input type="checkbox"/> Aumentou, tendo em vista que o (s) adulto (s) está (ão) ocupado (s) com demandas que aumentaram desde o início do isolamento social.
16	A criança brinca normalmente (a resposta pode ser múltipla): <input type="checkbox"/> Sozinha <input type="checkbox"/> Em parceria com outras crianças (irmãos, primos, amigos) <input type="checkbox"/> Em parceria com os adultos da casa Outro: _____
17	Qual é o adulto mais disponível para brincar com a(s) crianças? <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Irmã (o) (se adulto) <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Avô Outro: _____
18	Neste período, essa(s) criança(s) têm solicitado que os adultos brinquem com ela(s)? <input type="checkbox"/> Sim, todos os dias <input type="checkbox"/> Não, ela brinca com outras crianças <input type="checkbox"/> Não, ela está acostumada a brincar sozinha
19	Com qual frequência um ou mais adultos brincam com ela(s)? <input type="checkbox"/> Uma vez ao dia, por pouco tempo <input type="checkbox"/> Duas vezes ao dia, em diferentes períodos <input type="checkbox"/> Mais de duas vezes ao dia Outro: _____
20	Qual/quais adulto(s) brinca(m) mais com a(s) criança(s)? <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão/irmã <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Avô Outro: _____
21	Você considera que nesse período o(s) adulto(s) da casa: <input type="checkbox"/> Passaram a brincar mais com as crianças, quando comparado ao período anterior. <input type="checkbox"/> Continuam sem brincar, pois a(s) criança(s) sabe(m) brincar sozinha(s) <input type="checkbox"/> Não mudou a frequência de brincadeiras, tendo em vista que sempre brincaram muito com a(s) criança(s)
22	Nesse período o(s) adulto(s): <input type="checkbox"/> Procuraram brincar com as crianças para evitar saídas

	<p>() Procuraram levar as crianças nos momentos de saída dos adultos, para que pudessem se distrair</p> <p>() Procuraram levar as crianças para passear em local aberto</p> <p>() Levaram as crianças para casas de amigos e/ou vizinhos</p> <p>Outro: _____</p>
23	<p>O que este período lhe fez pensar sobre o papel dos adultos nas brincadeiras infantis?</p> <p>Resposta: _____</p>