

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEORIAS E PRÁTICAS

BEATRIZ PALMA FERNANDES

**O BRINCAR DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS DE IDADE DURANTE O
ISOLAMENTO SOCIAL PROVOCADO PELA COVID-19**

SÃO CARLOS-SP
2023

BEATRIZ PALMA FERNANDES

**O BRINCAR DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS DE IDADE DURANTE O
ISOLAMENTO SOCIAL PROVOCADO PELA COVID-19**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

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 Beatriz Palma Fernandes, realizada em 23/06/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG)

Profa. Dra. Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta (UNIARA)

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

À minha mãe, que, com seu exemplo e coragem, me ensinou a lutar por todos os meus objetivos, sem nunca atrapalhar os de outrem e cuidando de minha essência; ao meu pai (*in memoriam*), que com sua humildade e bondade sempre acreditou em mim e me carregou no colo o máximo que pode; aos meus filhos, que me ensinam a ser uma pessoa melhor a cada dia; ao meu marido, amigo e companheiro de todas as horas, por sua paciência em me ensinar a utilizar os recursos tecnológicos; a todos os educadores que, como eu, sonham em fazer a diferença nas vidas de seus alunos; a todas as crianças que cruzaram o meu caminho e por aquelas que ainda estão por vir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me permitir estudar e trabalhar com o que mais amo, as crianças.

A meus pais e irmãos, que me ensinaram a honestidade, a humildade, a empatia, a compaixão e a busca pela felicidade.

A meu marido, amigo e parceiro de todos os momentos, que me auxilia, com alegria, a construir uma trajetória educacional significativa para com as nossas maiores riquezas, nossos filhos.

A meus filhos, por me ensinarem o verdadeiro sentido do amor e me fazerem retornar ao mundo do faz-de-conta e, assim, encarar o mundo com mais leveza.

À minha amiga e ajudante Carla, que me auxiliou a cuidar das crianças, da minha casa e dos meus momentos de estudo.

A meus amigos professores que, apesar de tanta falta de reconhecimento, continuam em frente, orientando tantas e tantas crianças.

A meus alunos, desde os pequeninos até os bem grandinhos, que me ensinam a cada dia a ser Professora e me mostram como pequenos gestos modificam vidas.

A meu orientador, Professor Dr. Fernando Donizete Alves, por acreditar em mim e me ajudar a retornar ao mundo acadêmico.

Ao Cfei, seus coordenadores, Prof. Dr. Fernando Donizete Alves e Prof. Dra. Aline Sommerhalder e seus membros, por compartilharem tantos momentos de aprendizagem.

À UFSCar, por desde a graduação em Pedagogia, me trazer algumas riquezas, como o conhecimento e os amigos de uma vida inteira.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos professores doutores Luana Zanotto, Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta e Maria Aparecida Mello, por me inspirarem, auxiliarem a elaborar um trabalho de qualidade e me acompanharem na conclusão deste estudo.

RESUMO

Como resultado da pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, no ano de 2020, as escolas brasileiras tiveram suas atividades presenciais suspensas e as crianças ficaram confinadas em seu espaço doméstico, adaptando-se a uma nova realidade. Como a literatura nos aponta, as atividades lúdicas têm importante papel no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e, por essa razão, este estudo objetiva compreender de que maneira as crianças de zero a cinco anos de idade brincaram neste período de isolamento social. Trata-se de um recorte de uma pesquisa interinstitucional realizada entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sob o CEP número 4.683.194, que investigou o modo como as crianças de até cinco anos de idade brincaram no período de quarentena no Brasil. De caráter quali-quantitativo (CRESWELL, 2007), esta pesquisa contou, em um primeiro momento com um levantamento bibliográfico acerca da pandemia e do brincar das crianças neste contexto de isolamento social, em que precisaram se adequar a um novo modelo de ensino, o das aulas remotas, realizadas em seu ambiente doméstico. Posteriormente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ancorada em autores como Vigotsky, Kishimoto, Brougère, Chateau, Huizinga, Sommerhalder, Alves e Arce a fim de estruturar conceitos em torno da ludicidade e evidenciar a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Em um último momento foram analisadas as respostas de um questionário Survey, aplicado com o uso da plataforma Google Forms, em que um total de 238 responsáveis por crianças de até cinco anos de idade, que não frequentaram a escola devido a medidas de enfrentamento da doença do coronavírus, responderam questões relacionadas ao contexto das brincadeiras e dos jogos que se deram neste período atípico. Com base no método de Análise de Conteúdo, proposto por Lawrence Bardin (1979), elaboramos três categorias *a posteriori*. A primeira, denominada “Espaços de brincar”, apresenta os diferentes espaços em que o brincar foi vivenciado neste período de pandemia, trazendo reflexões sobre o brincar dentro e fora dos ambientes domésticos. Na segunda categoria, “Com quem brincar”, apresentamos os sujeitos com os quais as crianças brincaram no período analisado, demonstrando a importância do outro para com o seu desenvolvimento e aprendizagem. Na terceira e última categoria, denominada “Do que brincar”, abordamos as principais brincadeiras vivenciadas pelas crianças, as quais refletem a sua cultura lúdica. Dentre as conclusões evidenciamos que, na maioria das vezes, devido às restrições impostas, as crianças não tiveram amigos com quem compartilhar os momentos de ludicidade e precisaram aprender a brincar sozinhas, em alguns desses momentos apenas com os adultos, geralmente pais e parentes, com quem experienciaram o isolamento social.

Palavras-chave: COVID-19. criança. brincar. família.

ABSTRACT

As a result of the pandemic caused by the SARS-COV-2 virus, in 2020, Brazilian schools had their face-to-face activities suspended and children were confined to their home space, adapting to a new reality. As the literature points out, play activities play an important role in children's development and learning and, for this reason, this study aims to understand how children aged zero to five years old played during this period of social isolation. This is a part of an inter-institutional research carried out between the Federal University of São Carlos (UFSCar) and the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), under CEP number 4.683.194, which investigated how children up to five years of age played during the quarantine period in Brazil. Qualitative-quantitative character (CRESWELL, 2007), this research had, at first, a bibliographic survey about the pandemic and the children's play in this context of social isolation, in which they needed to adapt to a new teaching model, that of remote classes, held in their home environment. Subsequently, a bibliographic research was carried out, anchored in authors such as Vigotsky, Kishimoto, Brougère, Chateau, Huizinga, Sommerhalder, Alves and Arce in order to structure concepts around playfulness and highlight its importance for child development and learning. In a last moment, the answers to a Survey questionnaire were analyzed, applied using the Google Forms platform, in which a total of 238 guardians of children up to five years of age, who did not attend school due to measures to cope with the coronavirus disease, answered questions related to the context of the games and games that took place in this atypical period. Based on the Content Analysis method proposed by Lawrence Bardin (1979), we elaborated three categories a posteriori. The first, called "Playing spaces", presents the different spaces in which play was experienced during this pandemic period, bringing reflections on playing inside and outside domestic environments. In the second category, "With whom to play", we present the subjects with whom the children played in the analyzed period, demonstrating the importance of the other for their development and learning. In the third and last category, called "What to play", we address the main games experienced by children, which reflect their play culture. Among the conclusions, we show that, most of the time, due to the restrictions imposed, children did not have friends with whom to share moments of playfulness and had to learn to play alone, in some of these moments only with adults, usually parents and relatives, with whom they experienced social isolation.

Keywords: COVID-19. child. play. family.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1: Nuvem de palavras 1: Cidades em que residem os nossos participantes.....	80
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Locais das Brincadeiras.....	83
Gráfico 2: Frequência do brincar.....	93
Gráfico 3: Brincadeiras Preferidas	96

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Descrição das variáveis de perfil da amostra de nosso estudo	77
Tabela 2: Quantidade de adultos em regime de trabalho de home office.....	79
Tabela 3: Quantidade de crianças com idade entre 0 e 5 anos por moradia.....	79
Tabela 4: Com quem a criança brincou	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas encontradas em levantamento bibliográfico	18
Quadro 2: Categorias e unidades de registro	82
Quadro 3: Espaço de brincar	82
Quadro 4: Com quem brincam	88
Quadro 5: Do que brincam	94
Quadro 6: Jogos preferidos das crianças de 0 a 5 anos de idade	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFEI	Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCPI	Núcleo Ciência pela infância
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire
ObEI	Observatório da Infância e da Educação Infantil
OMS	Organização Mundial de Saúde
SEADE	Fundação Sistema Educacional de Análise de Dados
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Apresentação	11
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A PANDEMIA	26
1.2 O BRINCAR NA PANDEMIA.....	31
2 O LÚDICO	35
2.1 O BRINQUEDO.....	40
2.2 O JOGO E A BRINCADEIRA	41
3 A APRENDIZAGEM, O DESENVOLVIMENTO E O BRINCAR	50
3.1 A IMPORTÂNCIA DO OUTRO	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1 INSTRUMENTO DE COLETA: QUESTIONÁRIO	72
4.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	74
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	76
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO	81
5.1 ESPAÇOS DE BRINCAR	82
5.1.1 Área Externa.....	83
5.1.2 Área Interna.....	85
5.1.3 Áreas Interna e Externa	86
5.2 COM QUEM BRINCAM.....	88
5.2.1 Em parceria dos adultos.....	88
5.2.2 Em parceria dos irmãos ou de outras crianças.....	91
5.2.3 Sozinha	92
5.3 DO QUE BRINCAM	94
5.3.1 Brincadeiras de faz-de-conta	97
5.3.2 Jogos com regras pré-definidas	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
Anexos	120

Apresentação

Sou Beatriz ou, como todos me chamam, Bêia. Nasci no dia 18 de julho de 1983 na cidade de Bebedouro, interior de São Paulo. Sou a filha caçula da senhora Yara e do senhor Palma. Senhora Yara, professora exímia de língua portuguesa e inglesa do primeiro e segundo grau (como são chamados o Ensino Fundamental II e Ensino Médio atualmente) e sr. Palma, professor de arte, fotógrafo, administrador e advogado. Tenho dois irmãos e uma irmã, com quem vivenciei minhas melhores experiências de infância, fase que me marcou muito. Sempre tive animais de estimação, os quais, junto com meus familiares, auxiliaram na construção de meus valores e do meu caráter, assim como me mostraram a importância de cuidar e ser cuidado, com amor e respeito. Lembro-me que tanto meus pais quanto meus irmãos sempre tiveram tempo para brincar comigo, me levar para passear e me paparicar.

Quando falo da escola, me lembro do cheiro maravilhoso do lanche que era fornecido para nós, alunos, duas vezes por semana, junto com um suco de laranja, bem gelado, servido em uma embalagem de plástico, que parecia um saquinho de leite. Sinto também o carinho e o colo das professoras que tive. Quantas saudades! Lembro-me também que quando eu estava na quarta série houve um concurso de redação na cidade e eu, entre todas as crianças concorrentes, venci em primeiro lugar. Fiquei muito orgulhosa de mim e, com essa conquista, recebi o prêmio de tomar um café da tarde na sala do prefeito da cidade. Senti-me lisonjeada!

Em se tratando das memórias brincantes, me recordo de passar horas subindo na goiabeira da Ana, minha vizinha, de correr na rua, brincar de “dingue”¹, elefantinho colorido, mamãe da rua, bola, empinar pipa, jogar bolinhas de gude na calçada, brincar de mamãe e filha... Ah! Lembro também de usar panelas e outros utensílios de cozinha para fazer serenatas para as mães e avós dos meus amiguinhos da rua.

Minha irmã passava horas me ensinando a brincar de Barbie e de casinha, pois é, ensinando, com a maior paciência do mundo, pois como descreverei no decorrer deste trabalho, não nascemos sabendo brincar e a figura do outro mais experiente e as interações sociais que construímos ao longo da vida, nos ensinam a brincar e, assim, a nos desenvolver.

¹ “Dingue” é uma brincadeira que se parece com “mamãe da rua”. Os brincantes se dividem em duas equipes e cada uma se organiza em um lado da rua, próxima a um poste. Uma pessoa de cada time é o pegador e fica no meio da rua. Quando os pegadores dizem “Dingue”, as duas equipes atravessam a rua, correndo, e cada pegador tenta pegar um dos participantes da equipe adversária. Quando conseguem, “prendem-no” – fazem-no se encostar - no poste da equipe oposta. A brincadeira continua até que todos os participantes de uma mesma equipe estejam presos ao poste da equipe adversária.

Desde pequena sempre fui muito bem na escola. Tirava boas notas, me relacionava bem com todos e admirava muito meus professores. Tive muitos amigos e adorava auxiliá-los a estudar para as provas. Lembro-me de minha mãe fazendo suco de limão para a gente estudar na mesa de jantar da minha casa. Ela sempre falava que eu levava muito jeito para ensinar e eu nunca dava atenção a isso. Não me esqueço das inúmeras vezes que ela e meu pai me pediam para parar de estudar, de ler, mas eram coisas que eu gostava muito.

Na verdade, eu era uma típica ‘nerd’, gostava muito de estudar, isso fez com que eu mesma criasse muita expectativa e pressão sobre mim, sempre me exigindo o máximo, senão em todas, mas na maioria de minhas atividades escolares. Apesar disso sempre consegui brincar bastante, inclusive na rua de casa. Lembro-me que gostava de brincar com alguém e quase nunca sozinha, ao contrário de um de meus irmãos, que passava horas brincando sozinho com seus bonecos Comandos em Ação. Acho que por ter uma família grande e muitos amigos na rua onde morava, sempre estive bem acompanhada nas principais horas do dia, do brincar.

Ao término do Ensino Médio ingressei no curso de Psicologia em uma universidade particular. Como não me identifiquei com o estudo, regressei à minha cidade natal e logo quis começar a frequentar o cursinho preparatório para o vestibular. No decorrer do ano estudei e pesquisei sobre várias profissões, tentando encontrar a ideal para mim. Como não consegui, resolvi prestar o vestibular mesmo assim, tentando áreas diferentes. Prestei para o curso de Veterinária em uma universidade pública e outra privada, porque adorava animais, para Relações Internacionais, em uma universidade pública, porque sabia inglês, e para Pedagogia em uma universidade pública e uma particular que havia na cidade, por não ter mais opções de escolha. O primeiro resultado que obtive foi o da faculdade particular de Bebedouro e, para minha surpresa, passei em primeiro lugar e, por isso, ganhei uma bolsa integral de estudos e um estágio remunerado em uma creche da cidade.

Enquanto os resultados das outras universidades não saíam, iniciei as aulas na faculdade da cidade, assim como o estágio. A cada aula eu ficava maravilhada. A cada dia de estágio, então, a certeza, que nunca tive, de que queria ser professora para o resto da vida, tomava conta de mim. Muitas vezes fui embora da creche em lágrimas de felicidade. Aquele mês de fevereiro de 2002 me mostrou o que desde criança a vida me escancarava: que eu deveria seguir a carreira docente.

Em meados de março o resultado da Universidade pública, em que prestei para pedagogia também, saiu na lista dos aprovados no vestibular da Universidade Federal de São

Carlos (UFSCar) estava o meu nome. Eu mesma iniciei as comemorações, com um ovo e um pacote de farinha, no corredor da minha casa. Senti uma emoção profunda e a certeza de que, agora, meu caminho profissional estava traçado. Fui morar em São Carlos, cursei a Pedagogia, que na época se dava em período integral, e logo comecei a dar aulas de inglês no Sindicato dos Metalúrgicos de São Carlos no horário inverso de minhas aulas enquanto universitária. Tive alunos das mais várias idades, desde crianças até idosos e a cada dia me apaixonava mais pela carreira docente!

Durante minha experiência na Universidade tive a oportunidade de encontrar alguns professores, que deveriam ser chamados de PROFESSORES, com todas as letras maiúsculas, que me ensinaram muito mais que os conteúdos do curso de Pedagogia. O Professor Paolo Nosella tratava a mim e a meus amigos como quem trata seus netos. Sentava-se conosco no PQ (quiosque/lanchonete da universidade), trocava experiências e muitas lições de vida, fortalecendo os nossos corações, apreensivos muitas vezes, por estarmos longe de nossos familiares. A professora Cláudia Raymundo Reyes que, em suas maravilhosas aulas de Metodologia, nos encantava cada vez mais e mostrava que, se quiséssemos, conseguiríamos fazer a diferença nas vidas de muitas crianças, por meio da educação.

A professora Irene Zanette de Castañeda, com quem desenvolvi, no segundo ano, um projeto de contação de histórias, num orfanato da cidade. Como aprendi naquele lugar, em cada sorriso que consegui ver desabrochar nos rostinhos daquelas crianças! E, por último e não menos importante, quando participei do grupo de estudo NEEVY (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky²), encontrei a PROFESSORA Maria Aparecida Mello, mais conhecida como Mare, que me fez entender o processo de desenvolvimento e a importância do brincar para a infância e me apaixonar ainda mais pelos estudos sobre Educação. Serei eternamente grata a esses queridos, que além de excelentes profissionais, são seres humanos fantásticos, que trazem a humildade como parte de seu caráter.

Durante os quatro anos de graduação, ministrei aulas no Sindicato dos Metalúrgicos da cidade e também na escola de Educação Infantil bilíngue, que me ensinou inúmeras outras coisas, como a importância de olhar a criança como um ser pensante em construção, que depende muito das intervenções do adulto e de suas mediações para se desenvolver, como descreverei mais tarde, no decorrer deste trabalho.

² A grafia do nome do autor Lev Semenovich Vigotsky aparece de diferentes formas na literatura, de acordo com o idioma de origem das traduções. Para Duarte (2000), as traduções de edições norte-americanas e inglesas adotam a grafia Vygotsky. Os alemães utilizam a grafia Vygotsky. As obras traduzidas do idioma russo para o espanhol, usam a grafia Vigotsky e ainda, as obras traduzidas para o português, utilizam Vigotsky. Nesse trabalho, prezando pela padronização, utilizaremos a grafia Vigotsky

Em meados do último ano de graduação já sabia que gostaria de seguir carreira acadêmica, porém como precisava receber uma remuneração melhor, prestei o concurso para ser professora efetiva de Ensino Fundamental do estado de São Paulo. Fui aprovada no concurso e o sonho da pós-graduação precisou ser adiado, já que, por conta do resultado, precisaria me mudar para a cidade de Campinas.

Ao chegar lá deparei-me com uma escola estadual bem afastada do centro da cidade, com uma comunidade bastante carente, onde aprendi, além de ser professora, ser um ser humano melhor e desapegado dos bens materiais, visto que até cadernos, lápis, borrachas e afins tinha que comprar para alfabetizar meus alunos com o mínimo de material necessário. Trabalhei nessa escola estadual por dois anos e meio e nesse interim prestei vários concursos nas cidades de seu entorno e, quando fui chamada para trabalhar em Louveira, cidade em que hoje resido, não hesitei em optar pela mudança. Aqui trabalho com a Educação Infantil, minha paixão, desde abril de 2008.

Por reconhecer a importância de um bom profissional ser pesquisador, reflexivo e curioso, sempre realizei vários cursos, como Especialização em Educação Infantil, Psicopedagogia e outros, a fim de melhorar a qualidade de meu trabalho e, assim, auxiliar ainda mais no desenvolvimento de meus alunos.

Em todas as escolas e séries com que trabalhei, meus supervisores me alertavam e comecei a perceber que minhas turmas apresentavam sempre mais avanços em seu desenvolvimento com relação às demais crianças da escola passei então a observar o porquê disso. Não demorou muito para que eu me desse conta de que o que fez e ainda faz a diferença em meu trabalho é o fato de me disponibilizar para brincar muito com os meus alunos, independentemente de sua faixa etária, sentar-me no chão com eles e, por horas a fio, participar das brincadeiras criadas por eles, propondo desafios, experiências, brincadeiras e descobertas.

No início do ano de 2020 vivenciamos um evento sem precedentes na história contemporânea: a pandemia do coronavírus. Em 11 de março a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estágio de contaminação do novo vírus, que passou de epidemia para pandemia, levando todos os países a adotarem medidas de enfrentamento à Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 28 de abril deste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), sob o parecer CNE/CP n.º 5/2000 previu a reorganização do calendário escolar a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Em decorrência desse novo contexto passei a ministrar aulas remotas, mediadas pelo computador e pelo celular, para meus alunos de apenas três anos de idade. Tal situação me levou a refletir sobre vários aspectos de minha vida. Observei que minha família, que começou a ser constituída em 2004, quando comecei a namorar o meu atual marido, estava consolidada e com uma estrutura confortável. Meu filho mais velho, de nove anos, e minha filha mais nova, de cinco, estudam em uma escola que prioriza bastante o brincar e estão se desenvolvendo muito bem.

Notei que meu trabalho me agradava muito, mas que poderia ser ainda melhor se eu conseguisse estudar mais e, assim me tornar uma professora mais qualificada e atualizada. Voltei a participar das reuniões de estudo do NEEVY – agora eram online tive a chance de voltar ao grupo, do qual fiz parte na graduação. Também consegui realizar uma matéria como aluna especial da pós-graduação da UNICAMP e aprendi muito. Foi então que me debrucei sobre a escrita de um projeto, para tentar ingressar no mestrado, na Universidade que tanto admiro, a UFSCar. Meus planos deram certo e novamente adentrei ao mundo universitário, porém, desta vez, em um contexto pandêmico, vivenciando aulas remotas e consolidando novas experiências.

É deste contexto de vivências pessoais e acadêmicas que deriva o presente estudo sobre o brincar de crianças de zero a cinco anos de idade, no período de isolamento social provocado pela COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

As angústias que a pandemia do coronavírus³ me trouxeram e as reflexões sobre o desenvolvimento infantil a partir da ludicidade, levaram-me ao objetivo de, para além de ser uma professora de Educação Infantil, aprimorar o meu desenvolvimento profissional e pessoal, elaborando um projeto de Mestrado que englobasse questões relacionadas à nova realidade de isolamento social e o brincar infantil. Nesse sentido, a presente pesquisa visa compreender de que maneira as crianças de até cinco anos de idade brincaram neste contexto adverso que vivemos no ano de 2020.

Este estudo configura parte de um estudo maior, firmado entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Na UFSCar, o Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei), é o laboratório envolvido na pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética, sob o número 4.683.194. Neste trabalho, realizamos um recorte focando no brincar das crianças de zero a cinco anos de idade, nesse período de pandemia, referente ao isolamento social ao qual a população mundial foi submetida.

Para a realização desta pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico a respeito da temática “brincar na pandemia do coronavírus”, nos últimos três anos (2020 a 2022), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁴ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram utilizados quatro tipos de descritores. O primeiro foi “pandemia AND criança AND brincar”, resultando em quatro publicações. No segundo, “escola AND pandemia AND criança” foram encontradas 22 publicações, porém uma delas já havia sido encontrada no descritor anterior. No terceiro descritor “lúdico AND pandemia AND crianças” foram encontradas outras quatro publicações. No quarto descritor “pandemia AND isolamento social AND brincar” não foi encontrado qualquer resultado.

Realizamos também um levantamento bibliográfico sobre a temática abordada nos últimos três anos no Catálogo de periódicos da Capes, da SciELO (Brasil Scientific Electronic Library Online), no ResearchGate (rede social voltada a profissionais da área de ciência e pesquisadores – WIKIPEDIA) e no Google Scholar, utilizando-se os mesmos descritores

³ Aos 11 de março de 2020 o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus anunciou, em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada por novo coronavírus, agora caracterizava-se como uma pandemia. A doença se disseminou em um período muito curto de tempo. Fonte: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>

⁴ Acesso via: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

citados anteriormente: “Pandemia, criança e brincar”, “escola, pandemia e criança”, “lúdico, pandemia e criança” e “pandemia, isolamento social e brincar”.

Foram encontrados milhares de resultados, dos quais selecionamos os que se enquadravam em nosso campo temático, como podemos observar no quadro (1).

Quadro 1: Pesquisas encontradas em levantamento bibliográfico

Título	Autor	Objetivo	Ano
Children and the COVID-19 pandemic	Chavez Phelps Linda Sperry	Discutir sobre traumas que podem incidir nas crianças devido ao coronavírus	2020
Possible Effects of COVID-19 Pandemic on Children's Mental Health	Odaci Hatice Tugba Turkkan	Discutir sobre os possíveis efeitos individuais que a pandemia trouxe para as pessoas, especialmente para as crianças.	2021
Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children	Thiago Wendt Viola Magda L. Nunes	Revisão de literatura, resumir efeitos da pandemia nas crianças, nos adolescentes e familiares, com ênfase nos aspectos psicológico, emocional e na qualidade do sono.	2021
A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela covid-19 no Brasil	Luana Zanotto, Aline Sommerhalder; Anna Aluffi Pentini	Discutir o convívio doméstico cotidiano de famílias com crianças em idade escolar diante da pandemia pelo COVID-19 / problematizar possíveis mudanças na rotina de vida de crianças brasileiras, em detrimento da ausência de frequência presencial nas escolas e ampliação de tempo diário em contextos domésticos	2021
Infância e Pandemia	José Newton Garcia de Araújo	Discutir como a covid -19 recai sobre a população infantil em um momento político de fragilidade demográfica	2020
Distanciamento social covid-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças	Cristina dos Santos Cardoso de Sá, André Pombo, Carlos Luz, Luís Paulo Rodrigues; Rita Cordovil	Identificar como as famílias brasileiras com filhos menores de 13 anos enfrentam o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, principalmente no que diz respeito ao tempo gasto em atividade física (AF), atividade intelectual, jogos, atividades ao ar livre e tela.	2020

<p>WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações</p>	<p>Edvania Cordeiro dos Santos Rayssa Feitoza Felix dos Santos</p>	<p>Analisar possíveis implicações do uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de Pandemia.</p>	<p>2021</p>
<p>Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da covid-19 em 2020</p>	<p>Natália Francisquetti Silva Vieira, Marta Regina; Paulo da Silva</p>	<p>Verificar que a documentação pedagógica possibilita a ação reflexiva docente e a comunicação do processo educativo, viabilizando a relação de parceria entre educadoras, crianças e familiares, bem como tornando visível os saberes e fazeres dos meninos e meninas e a intencionalidade do trabalho pedagógico na creche.</p>	<p>2021</p>
<p>Childhood confined by COVID-19 in Italy and the impacts on the right to education</p>	<p>Fernando Donizete Alves, Aline Sommerhalder, Concetta La Rocca, Massimo Margottini; Luana Zanotto</p>	<p>Avaliar o impacto do fechamento das escolas nas vidas das crianças na Itália, particularmente na Educação Infantil, devido à covid-19.</p>	<p>2022</p>
<p>Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto</p>	<p>Dermeval Saviani Ana Carolina Galvão</p>	<p>Discutir as implicações pedagógicas do ensino remoto e sinalizar que o discurso por falta de alternativa é falacioso.</p>	<p>2021</p>

<p>Repercussões da pandemia da covid-19 na perspectiva das crianças</p>	<p>Jeane Barros de Souza, Tassiana Potrich, Crhis Netto de Brum, Ivonete Teresinha Schuller Buss Heidemann, Samuel Spiegelberg Zuge; Ana Lucia Lago</p>	<p>Compreender as repercussões da doença provocada pelo coronavírus na perspectiva das crianças em idade escolar</p>	<p>2020</p>
<p>Uncharted territory: teacher's perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic</p>	<p>Christina O'Keefe Sinead McNally</p>	<p>Relatar os resultados de uma pesquisa sobre brincadeiras na educação infantil de 310 professores da primeira infância durante o fechamento de escolas primárias na Irlanda.</p>	<p>2021</p>
<p>Uma rápida revisão do impacto da quarentena e ambientes restritos nas brincadeiras das crianças e o papel das brincadeiras na saúde das crianças</p>	<p>Kelsey M. Graber, Elizabeth M. Byrne, Emily J. Goodacre, Natalie Kirby, Krishna Kulkarni, Christine O'Farrelly; Paul G. Ramchandani</p>	<p>Realizar rápida revisão do impacto da quarentena e do isolamento social relacionado ao jogo; verificar se o jogo mitiga os efeitos adversos das restrições impostas pela pandemia.</p>	<p>2021</p>
<p>Why we all need play in a crisis</p>	<p>Dave Neale</p>	<p>Demonstrar os efeitos positivos que o brincar pode trazer para os adultos e as crianças.</p>	<p>2020</p>
<p>COVID-19 e primeira infância no Brasil: impactos no bem-estar, educação e cuidado das crianças</p>	<p>Maria Malta Campos Livia Fraga Vieira</p>	<p>Descrever e analisar as consequências da pandemia do coronavírus na educação infantil brasileira, nas condições de vida das famílias e no trabalho dos professores.</p>	<p>2021</p>

Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil [livro eletrônico]	Alícia Matijaevich Manitto [et al.]; tradução de Melissa Harkin	Discutir sobre as repercussões da pandemia de Covid-19 para com o desenvolvimento infantil, considerando aspectos de organização familiar	2020
Impacts of the covid-19 on early childhood: perception of brazilian families on children development	Rafael Nunes Briest Paula Fávoro Polastri	Investigar os impactos da pandemia da covid-19 em crianças pequenas e as percepções de famílias brasileiras sobre o desenvolvimento infantil	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos de O’Keeffe e McNally (2021), Neale (2020) e Graber *et al.* (2020) abordaram o brincar como base de apoio à resiliência das crianças pequenas frente às adversidades, reconhecendo-o como importante estratégia pedagógica e de apoio socioemocional. Já Souza *et al.* (2020) tentaram compreender as repercussões da doença provocada pelo coronavírus na perspectiva das crianças em idade escolar. Araújo (2020) teceu comparações sobre as realidades sociais enfrentadas por crianças de classes média e alta frente às atividades escolares remotas.

Hatice e Thurkkan (2021), Phelps e Sperry 2020 e Wendt e Nunes (2021) discutiram sobre os possíveis efeitos individuais que a pandemia trouxe para as pessoas, especialmente para as crianças, em seus aspectos sociais, físicos e psicológicos. Já Zanotto, Sommerhalder e Pentini (2021) trouxeram discussões acerca do convívio doméstico de famílias com crianças em idade escolar durante a pandemia da COVID-19, assim como problematizaram possíveis mudanças na rotina de vida de crianças brasileiras, em detrimento da ausência de frequência presencial nas escolas e ampliação de tempo diário em contextos domésticos.

Sá *et al.* (2020) procuraram identificar como as famílias brasileiras com filhos menores de 13 anos enfrentaram o período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, principalmente no que diz respeito ao tempo gasto em atividade física (AF), atividade intelectual, jogos, atividades ao ar livre e exposições às telas, como computadores, tablets, celulares e televisores.

Santos e Santos (2021) buscaram analisar possíveis implicações do uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de Pandemia. Vieira e Silva (2021) discutiram de que maneira a documentação pedagógica possibilitou a ação reflexiva docente e a comunicação do processo educativo, viabilizando a relação de parceria entre educadoras, crianças e familiares.

Em contexto de pandemia de COVID-19 em outros países, como a Itália, Alves *et al.* (2022) buscaram avaliar o impacto que o fechamento das escolas trouxe para as vidas das crianças, especialmente das que faziam parte da Educação Infantil. Eles constataram que as medidas de isolamento social trouxeram às crianças italianas uma restrição aos momentos de brincar, pois passaram a realizar seus jogos e brincadeiras apenas em seu ambiente doméstico e ou/em áreas comuns de condomínios fechados, com reduzida interação social. De acordo com os autores, os documentos italianos reconheceram que a suspensão das atividades escolares presenciais e o isolamento social a que todos foram submetidos trouxeram, ao

mesmo tempo, um bloqueio nos processos de desenvolvimento da autonomia, da aquisição de habilidades e conhecimentos, com consequências educacionais e psicológicas.

Campos e Vieira (2021) procuraram descrever e analisar as consequências da pandemia do coronavírus na educação infantil brasileira, nas condições de vida das famílias e no trabalho dos professores. Apontaram que as consequências dramáticas sobre as crianças brasileiras pertencentes às classes sociais mais vulneráveis terão efeitos a longo prazo e relataram que os professores, em sua maioria, fizeram uso do WhatsApp⁵ como principal meio de comunicação entre escola e família durante o período de isolamento social. Buscaram reconhecer os sentimentos das crianças diante do isolamento e, por meio da análise de narrativas infantis, publicadas no Instagram do Observatório da Infância e da Educação Infantil (ObEI) descobriram que, com o fechamento das escolas, as crianças sentiram falta do apoio escolar, dos professores e dos amigos.

No livro eletrônico, intitulado “Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil” vários pesquisadores brasileiros, membros do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância NCPI), abordaram efeitos da pandemia do coronavírus sobre o desenvolvimento infantil. Destacaram que, além da natural angústia provocada por uma doença avassaladora, como a COVID-19, as medidas de distanciamento social adotadas para diminuir o número de mortes, trouxeram inúmeros desafios para a primeira infância, como dependência excessiva dos pais, desatenção, preocupação, problemas de sono, falta de apetite, pesadelos, desconforto e agitação, entre outros. Corroboraram com discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias frente ao novo contexto, o de pandemia, como o estresse e a impaciência entre os familiares, assim como questões econômicas e educacionais.

Os autores do referido livro eletrônico relataram que, em um momento de pandemia, a renda dos trabalhadores sem proteção trabalhista foi a mais afetada, o que elevou o número de famílias em situação de pobreza. Comentaram ainda que, com o fechamento das escolas, a merenda (muitas vezes a principal refeição do dia) fez falta para os filhos das famílias mais vulneráveis. Além disso, indicaram que, a criança em casa corre mais risco de ser vítima de violência, negligência e falta de estímulos positivos, necessários ao seu desenvolvimento.

Já Briest e Polastri (2021), em seu estudo, investigaram os impactos que a pandemia do coronavírus trouxe para a primeira infância e quais as percepções das famílias brasileiras sobre o desenvolvimento infantil. O trabalho de Saviani e Galvão (2021) buscou demonstrar a

⁵ WhatsApp: aplicativo utilizado como veículo rápido e eficaz de comunicação virtual, por meio do qual se envia e se recebe mensagens de áudio, escrita e ou vídeo de maneira espontânea e sem custo. É necessário apenas que o usuário tenha acesso à rede de internet.

inviabilidade de uma educação de qualidade remota, frisando que a educação é constituída como uma relação interpessoal, que implica em presença simultânea de professores e alunos.

A partir deste retrato da produção acadêmica pudemos perceber que poucas das pesquisas encontradas tiveram a criança como foco e nenhuma se dedicou única e exclusivamente ao brincar infantil das crianças brasileiras, que vivenciaram o isolamento social. Diante desta realidade e de minhas inquietações sobre a temática do brincar e das crianças nesta situação pandêmica, é importante se pensar sobre a maneira que as brincadeiras aconteceram para que, de alguma forma, no retorno às aulas presenciais e demais atividades, os professores e demais adultos que convivem com as crianças, possam mitigar as consequências que a falta de interações sociais, do brincar em pares, acarretou em suas vidas.

Perguntamo-nos em como as crianças organizaram suas brincadeiras? Com quem elas brincaram? Será que os adultos reconheceram e valorizaram o espaço e o tempo que tiveram para brincar com seus filhos? Quanto que estes adultos puderam se disponibilizar para brincar com as crianças? Foram criadas condições físicas e simbólicas para que as brincadeiras acontecessem? Os adultos conseguiram participar das brincadeiras das crianças? Em que contexto as crianças organizaram as suas brincadeiras? Como foi o tempo dedicado às brincadeiras fora da rotina escolar? Inúmeros questionamentos surgiram, até que delimitássemos nossa questão de pesquisa em “De que maneira as crianças de 0 a 5 anos brincaram no isolamento social decorrente da pandemia?”

Em decorrência desta questão, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender de que maneira as crianças de até cinco anos de idade brincaram em meio ao isolamento social a que foram submetidas, devido à pandemia do coronavírus.

Como objetivos específicos, o estudo busca verificar onde o brincar aconteceu; identificar com quem as crianças brincaram e entender quais foram as principais brincadeiras no período de isolamento social a que estiveram expostas.

Para responder à questão de pesquisa e atingir o objetivo proposto, este trabalho foi organizado em seções. Para fundamentar o estudo, na Introdução refletimos sobre a pandemia do coronavírus, sobre como a doença transmitida pelo vírus SARS-COV2⁶ atingiu a população mundial e trouxe consequências nas vidas das pessoas, especialmente das crianças, e temos autores como Alves e Sommerhalder (2021), Viola e Nunes (2021), Araújo (2021) e Phelps e Sperry (2020) que corroboram com nossa fundamentação. Discutimos sobre o

⁶O primeiro caso confirmado de pessoa contaminada pelo novo coronavírus no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, segundo dados do Ministério da Saúde.

brincar em contexto de isolamento social e sintetizamos as seções que serão apresentadas na sequência.

Na segunda seção, “O lúdico”, ancorados em autores como Kishimoto (1996, 2019 e 2021), Brougère (2010), Chateau (1987), Alves e Sommerhalder (2011, 2020 e 2021), Vigotsky (1994), Mello (2018), refletimos sobre o brincar e suas especificidades, discutindo, por exemplo, sobre conceitos como brinquedo, jogo e brincadeira.

Na terceira seção, “A aprendizagem, o desenvolvimento e o brincar” discutimos sobre como esses conceitos se relacionam e, embasados na premissa de que o brincar é essencial à infância e um direito garantido por lei, preconizado pelas Nações Unidas (ONU), tecemos reflexões sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o brincar infantil, ancorados na teoria histórico-cultural, que tem em Vigotsky um de seus principais precursores. Na subseção “A importância do outro” refletimos acerca da importância da mediação para o desenvolvimento infantil, alicerçando-nos em autores como Vigotsky (1984, 1994 e 2007), Arce (2021), Edwards, Gandini e Forman (2016) e Girotto (2013).

Na quarta seção, “Percurso Metodológico”, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo a maneira como ela foi realizada, a abordagem, o contexto pesquisado e os instrumentos utilizados para coleta, assim como os fundamentos para a análise de dados. Realizamos uma pesquisa quali-quantitativa na área educacional, que contou com duas etapas. Na primeira foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da pandemia do coronavírus e em como ela afetou o brincar das crianças em um contexto de isolamento social.

Nesse sentido foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a estruturação de conceitos em torno da ludicidade, em que contamos com a colaboração de pensadores fundamentais para a percepção do desenvolvimento infantil como Vigotsky (1994), Kishimoto (1996), Brougère (2019), Winicott (2019) e Chateau (1987). Ancoramo-nos em Arce (2021), Girotto (2013), Mello (1999), Edwards et al (2016) e Vigotsky (1984, 1994 e 2007) para refletirmos sobre o brincar, o desenvolvimento infantil, os espaços em que o brincar acontece e a importância da participação do adulto nos momentos lúdicos.

Na segunda etapa foi realizada uma pesquisa exploratória, de caráter interinstitucional, entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com o uso de um questionário, com algumas questões de múltipla escolha e algumas questões abertas, alvo de análise qualitativa e quantitativa. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, com o número de parecer 4.683.194 e os dados foram coletados entre os dias 22 de abril e 22 de julho de 2020.

Na quinta seção, em “Apresentação dos dados e discussão” apresentamos os dados obtidos por meio de nosso instrumento de pesquisa, o questionário. Analisamos os dados, a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Lawrence Bardin (2021) e ancorados na literatura apresentada do decorrer de nosso trabalho. Na última seção, em “Considerações Finais”, reforçamos os dados encontrados com a pesquisa, assim como suas contribuições para com a educação como um todo.

1.1 A PANDEMIA

Entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020 um novo e altamente contagioso vírus atingiu moradores de Wugan, na China. Esse novo vírus, conhecido como nova síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) ou COVID-19, que inicialmente parecia uma ameaça distante com poucas consequências, em pouquíssimo tempo, em meio aos avisos de autoridades de saúde globais e nacionais e de outros cientistas, tornou-se uma ameaça mundial à saúde, estabilidade econômica e educação, entre muitas outras consequências para os indivíduos e suas sociedades (VIOLA e NUNES, 2021).

A doença do coronavírus (COVID-19)⁷, pandemia classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) como emergência de saúde pública de interesse internacional, em pouco tempo afetou o mundo todo. A maioria dos países gradualmente implementou várias formas de restrição como o isolamento social e a quarentena em massa, o que fez com que as rotinas e interações sociais fossem substituídas por longos períodos de isolamento e solidão (HATICE e TURKKAN, 2021).

Com o medo de contraírem a COVID-19, que às vezes resultava em óbitos, as pessoas tiveram que lidar com emoções negativas como a separação de entes queridos, perda da liberdade, incertezas sobre a progressão da doença, desespero e medo. As escolas fecharam, as provas foram adiadas, os parques e demais áreas públicas foram interditadas. Em seu pico em 31 de março de 2020, a UNESCO (2020a) relatou o fechamento de escolas em 193 países, impactando um total de 1.598.017.253 alunos em todo o mundo. Dados da Unesco (2020) apontam ainda que entre março e maio de 2020 mais de 1 bilhão de crianças em todo o mundo tiveram suas atividades escolares suspensas.

⁷Em março de 2023, o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, afirmou que “Nunca estivemos em melhor posição para acabar com a pandemia. Ainda não chegamos lá, mas o fim está à vista.” Informação disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/tres-anos-de-covid-19-como-podemos-chegar-ao-fim-da-pandemia/>

Esses acontecimentos, que emergiram com o coronavírus afetaram profundamente a saúde mental das pessoas, inclusive das crianças, que tiveram que aprender a conviver com um número reduzido de pessoas, a desvincular-se de um dos principais locais de apoio ao seu desenvolvimento, a escola. Alguns estudos como o de Hatice e Turkkán (2021) indicam que novos fatores de estresse como interrupção de rotina, confinamento familiar, distanciamento social de pares e amigos e falta de acesso a recursos educacionais criam incertezas e ansiedade entre as crianças e os adolescentes. Depressão, ansiedade, alterações de apetite e deterioração das relações sociais estão entre os sintomas mais comuns.

Diante deste cenário, em que as construções histórico-culturais que aconteciam na escola tiveram que dar espaço a emergência do coronavírus, e com o Decreto nº 64.881 do Estado de São Paulo (2020), que estabeleceu quarentena no Estado de São Paulo, Brasil, levando todos a um confinamento familiar, algumas redes de ensino públicas e privadas, a fim de dar continuidade aos dias letivos previstos nos calendários escolares, substituíram as aprendizagens que ocorriam no espaço escolar por atividades remotas, mediadas pela tecnologia.

A substituição da aprendizagem no espaço físico ao virtual foi assegurada legalmente pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria 343 (BRASIL, 2020a) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, inicialmente por um período de trinta dias, prorrogáveis, de acordo com orientações do Ministério da Saúde.

Além do Brasil, muitos países como China, Espanha e Singapura (WORLDBANK, 2020) também adotaram as atividades remotas, visando reduzir o impacto do fechamento das escolas, principalmente relacionado ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. Considerando-se a complexidade que abarca a Educação Infantil, este modelo emergencial, adotado como alternativa ao fechamento das escolas, apresentou alguns desafios para os professores, às crianças e seus pais, diante das necessárias mudanças pedagógicas, da rotina escolar e da infraestrutura.

Dessa forma, os deveres burocráticos permaneceram, porém a capacidade dos professores para mediar e consolidar a aprendizagem dos alunos foi reduzida (TIMMONS *et al.* 2021), visto que precisaram encontrar novas formas de garantir o contato com seus alunos, de chegar às suas casas e, para tanto, precisaram do apoio dos pais e ou familiares para desenvolverem as atividades propostas, tanto para acessarem os materiais pedagógicos disponibilizados, como para orientar as crianças na forma de realizá-los.

Em seu artigo 9º as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs) orientam como prática pedagógica a utilização e integração das experiências com tecnologia, entretanto não incentivam o uso constante dos meios digitais para atividades com crianças pequenas. No contexto de isolamento social em que o presente trabalho se debruça, muitos profissionais da área educacional utilizaram o WhatsApp, meio digital gratuito e de maior acesso da comunidade escolar, para se comunicar com as crianças e seus familiares. (SANTOS; SANTOS, 2021).

Segundo Nuere e de Miguel (2020), os profissionais também se depararam com escassez de materiais e equipamentos, suporte técnico e tempo para desenvolver as atividades no ensino online e no remoto. Muitas crianças apresentaram dificuldade de acesso à tecnologia (computador, *tablet*, por exemplo) e recursos essenciais como a conexão à internet, assim como a falta de disponibilidade dos pais ou responsáveis para o acompanhamento desse novo meio de ensino.

Atualmente, o Brasil, enfrenta sérios problemas como altas taxas de desemprego, inúmeras crises, nos setores político, educacional e econômico, por exemplo e, com elas, as medidas de isolamento social e a emergência sanitária atingiram profundamente as famílias mais pobres e vulneráveis. Assim, podemos observar as desigualdades econômicas e sociais se refletirem em condições muito diferentes, por exemplo, de acesso às atividades remotas, sendo que muitos alunos de escolas públicas não tiveram computador/tablete e banda larga em casa (NCPI, 2020, p.30). Desse modo, as desigualdades sociais evidenciaram que as crianças pobres vivem em ambientes diferentes das crianças de classe média, às vezes sem saneamento básico, dividindo a pequena moradia com muitos parentes, sem local adequado para brincar e estudar.

Tal situação, de acordo com Araújo (2020) atingiu, de forma particular, as crianças. Como expressa o autor: “Se uma criança das classes média e alta continua a frequentar a escola no regime *home office*, isso não é possível para muitas famílias das classes desfavorecidas.” (ARAÚJO, 2020, p.114). Como Araújo (2020) nos lembra, estamos em uma sociedade de classes, o que nos faz refletir que muitos dos alunos das classes mais desfavorecidas não conseguem ter acesso às aulas remotas.

Como podemos observar nos dados disponibilizados por pesquisas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Internacional de Telecomunicações (ITU), dois terços das crianças em idade escolar, o que equivale a 1,3 bilhão de meninos e meninas que têm entre 3 e 17 anos de idade, não têm acesso à internet em suas moradias.

(UNICEF, 2020). A diretora executiva da UNICEF, Henrietta Fore, avalia que, com o fechamento das escolas e a falta de conectividade, haverá uma perda muito significativa na educação das crianças de todo o mundo.

Ainda de acordo com a UNICEF (2020), a exclusão digital está perpetuando desigualdades que dividem países e comunidades, apontando que, globalmente, 58% das crianças em idade escolar das famílias mais ricas, tem acesso à internet, enquanto que, nas famílias mais pobres, este dado cai para apenas 16%. Entre os níveis de renda também encontramos disparidades. Menos de uma em cada 20 crianças em idade escolar de países com baixa renda têm acesso à internet, enquanto que, em países de alta renda, nove em cada 10 crianças têm conexão à internet, (UNICEF, 2020). Há também as disparidades geográficas, como por exemplo, na África do Sul, em que aproximadamente nove de cada dez crianças estão desconectadas.

O fechamento das escolas trouxe uma grande mudança na rotina da maioria das crianças. Essa grave crise política-econômica-social causada pela pandemia aumentou ainda mais o número de famílias em situação de pobreza e, com isso, obtivemos um aumento significativo do número de crianças de 0 a 6 anos em situações de vulnerabilidade social, perfazendo um total de 5,4 milhões de crianças nessas condições (NCPI, 2020, p.8). Muitos programas sociais, como o Bolsa Família – programa nacional de assistência social que distribui mensalidades para famílias muito pobres – sofreram cortes governamentais. Pesquisas realizadas pela UNICEF, em julho de 2020, apontam perda significativa na renda familiar de muitos indivíduos com mais de 18 anos de idade. Uma das consequências a esse corte de renda foi a escassez de alimentos e essa situação, como nos lembram Campos e Vieira (2021), e agravou com o fechamento das escolas, já que os alunos perderam a merenda escolar.

Essa vulnerabilidade, para as crianças, pode ser refletida em sua suscetibilidade geral à doença, o acesso à educação, à nutrição, à segurança psicológica e física, e o status socioeconômico. Há a preocupação de que crises de saúde, como a COVID-19 tenham impactos duradouros e profundos na saúde e na educação das crianças. (VIOLA; NUNES, 2021).

Em entrevista realizada pela Agência Fiocruz de Notícias (2020), a médica pediatra e terapeuta de família do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Maria Martha Duque de Moura, apresentou os impactos do isolamento social na vida das pessoas, inclusive das crianças. Para a entrevistada, “Reações como medos de adoecer e

morrer, de perder pessoas queridas, fazem com que as crianças se expressem por meio de crises de angústia, irritabilidade, tristeza, alterações do apetite e sono”. Ela também afirmou que as instituições educacionais promovem a oportunidade de encontros com os pares, o que possibilita o desenvolvimento dos seres humanos, que aprendem ao se relacionar com o seu entorno.

Autores como Viola e Nunes (2021, p.4) apontam que o isolamento social traz significativos problemas para as crianças e adolescentes. Dizem que “as crianças afetadas pela solidão são mais propensas a terem sintomas de ansiedade e depressão que podem persistir após a pandemia”⁸. Outro aspecto de destaque para os autores é atribuído ao fechamento das escolas, que fez com que sintomas depressivos e ideários suicidas entre crianças e adolescentes aumentassem. Para eles o confinamento familiar está associado a incertezas e ansiedade, que podem ser atribuídas à interrupção das aulas presenciais, das atividades físicas e das oportunidades de socialização.

A ausência por um longo período de um ambiente escolar estruturado resulta em interrupção da rotina, tédio e falta de ideias inovadoras para se envolver em diversas atividades acadêmicas e extracurriculares. Muitas crianças podem expressar níveis mais baixos de afeto por não poderem brincar fora de casa, por não encontrarem os amigos, e não estarem envolvidas em atividades escolares presenciais. (VIOLA; NUNES, 2021, p.4).

A partir de pesquisa com algumas crianças de 2 a 6 anos, realizada pela ObEI (2020c), pudemos observar que a maioria delas sente falta dos amigos, da escola, estão tristes, irritadas, frustradas, raivosas, cansadas, sentem falta do professor, das atividades escolares, do abraço...

Alguns estudos como os de Rizotto, França e Frio (2018) apontam que nas últimas décadas as famílias brasileiras passaram por mudanças importantes, apresentando-se menores do que antes, ou seja, com menor quantidade de filhos por domicílio, e com um percentual crescente de famílias compostas por mãe e filhos.

Os dados do Censo Brasileiro (IBGE, 2007) mostraram que de 1970 a 2010 o modelo tradicional de família de pai, mãe e filhos passou de 62% em 1970 para 49% em 2010. Atualmente, na região de São Paulo, por exemplo, apenas 36% em cada 100 famílias têm essa

⁸ Em notícia publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a líder técnica, Maria Van Kerkhove, afirmou que “nunca estivemos tão perto de acabar com a emergência”, referindo-se ao fato de que a estabilidade dos casos de pessoas contaminadas pela COVID-19 indica transição da pandemia para endemia. Acesso disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ultimas-noticias/tag/oms/>

composição tradicional (SEADE, 2020, p.4). Em 2003, 67% das mulheres que viviam com filhos estavam liderando a renda familiar, em comparação com 71% das mulheres sem filhos.

Esse padrão familiar-social também está presente em regiões mais pobres, como por exemplo, no interior da Bahia, como apontam alguns estudos (INEP, 2020). Diante desse cenário a Educação Infantil se torna importante também para que as crianças pequenas se socializem com outras crianças e adultos em um ambiente diferente do de suas casas, geralmente com mais recursos, envolvendo-se em diversas atividades, com estímulos, socialização e aprendizagem.

No IX Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, ocorrido em 2021, o pesquisador Paulo Fochi⁹ nos lembra que o acesso à Educação Infantil é um fator importante para a transformação social e a diminuição da desigualdade e, nesse sentido, ressalta alguns prejuízos da pandemia para as crianças, como o afastamento de seu círculo social de amizade, a exposição a situações de estresse, o medo, a angústia, em que muitas vezes não encontram espaços de simbolização e elaboração, a falta de atendimento de suas necessidades básicas como moradia, alimentação e saúde ficaram ainda mais evidentes.

1.2 O BRINCAR NA PANDEMIA

Estudos como os de O’Keeffe e McNally (2021) trazem reflexões acerca do brincar neste novo contexto histórico, o de pandemia. Para eles o brincar, tido como um processo crítico no apoio à resiliência das crianças pequenas, é reconhecido como uma estratégia pedagógica valiosa. A partir de uma pesquisa realizada por eles na Irlanda, com 310 professores de Educação Infantil durante o fechamento das escolas, pôde se observar que 82% deles recomendaram o uso de estratégias lúdicas aos pais durante o ensino remoto ¹⁰e quase todos, 99%, pretendiam usar o brincar como estratégia pedagógica na reabertura das escolas. Eles defenderam que a brincadeira era uma ferramenta pedagógica especialmente importante para apoiar o desenvolvimento socioemocional das crianças, a aprendizagem e a transição de volta à escola.

⁹ Informação fornecida pelo escritor Paulo Fochi durante o IX Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, 2021. O evento ocorreu virtualmente, devido à pandemia do coronavírus. Disponível em <https://ncpi.org.br/publicacoes/vid-simposio/>

¹⁰ O ensino remoto se difere da modalidade de Educação à Distância. Ambas modalidades apresentam semelhanças, por acontecerem de forma virtual, entretanto o ensino remoto e suas estratégias têm suas peculiaridades relacionadas ao contexto de pandemia do coronavírus. (SANTOS;SANTOS, 2021, p.22).

Reconhecido como fundamental no apoio ao desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem das crianças, além do Brasil, o brincar é um componente integral dos currículos da Educação Infantil em muitos países como Nova Zelândia, Reino Unido, Itália, Estados Unidos da América e Irlanda. (PARKER; THOMSEN, 2019).

Assim, as crianças têm o direito de brincar, porém esse acesso pode ser alterado consideravelmente em circunstâncias de isolamento, quarentena ou restrição. Diante das implicações que a COVID-19 trouxe, houve uma mudança global e sem precedentes nos tempos e espaços do brincar das crianças frente às medidas de contenção da doença.

Nesse sentido, a literatura fornece evidências de que o acesso das crianças ao brincar pode ser impactado pela quarentena e pelo isolamento (GRABER *et al.*, 2020) e, ao mesmo tempo, sugere que o brincar pode ter um papel de atenuação dos efeitos negativos de ambientes restritos. Para as crianças que vivem dentro de severas restrições de segurança, brincar pode ser uma das formas mais essenciais para se cuidar da saúde, do desenvolvimento e do aprendizado. Como nos lembra Neale (2020), em situações de crise, o brincar ajuda as crianças a lidarem com o estresse, a ansiedade e o trauma.

O Instituto Alana¹¹, que teve seu início na década de 1990, é uma organização socioambiental brasileira, sem fins lucrativos, que conta com programas próprios e parceiros, busca garantir condições de uma vivência plena da infância. Por meio da união de educadores, cineastas, cientistas, advogados, administradores, jornalistas e outros profissionais, o Alana busca “promover e inspirar novas possibilidades de mundo”. Um de seus filmes, “O território do brincar – Brincar em casa” (2021) trouxe reflexões acerca desta situação diferenciada que a pandemia do coronavírus nos provocou, em que:

A cidade virou casa e o coletivo se tornou uma só família e o olhar para fora foi reduzido a uma janela. De uma hora para outra o verbo habitar ganhou novos contornos e fomos obrigados a acomodar a casa dentro da gente e a gente dentro dela. (MEIRELLES, 2021 – “informação verbal” documentário Brincar em casa).

¹¹ O Alana é uma organização de impacto socioambiental. É um sistema de três esferas interligadas, interdependentes, de atuação convergente: um Instituto, uma Fundação e um Núcleo de Negócios de Entretenimento de Impacto. A reunião de educadores, cineastas, advogados, cientistas, jornalistas, administradores, ativistas, comunicadores, designers, pedagogos, conteudistas, empreendedores e artistas para promover e inspirar novas possibilidades de mundo. Pesquisa e cultura pop. Justiça e desenvolvimento. Articulação e diálogo. Incidência política e boas histórias. O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – nasceu com a missão de “honrar a criança” e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. Informações disponíveis em: <https://alana.org.br/>.

Em “O território do brincar” alguns pesquisadores se reuniram para criar um diálogo com famílias e, assim, escutar como estavam suas crianças e brincadeiras no contexto de pandemia. As famílias ouvidas foram das mais diversas realidades: moradores de ocupações, de casas com dois cômodos, de casas espaçosas, casas de condomínio, apartamentos, entre outras. Muitas das famílias disseram que antes da pandemia a casa era teto para dormir e a rotina se voltava para o mundo de fora e que, agora, de forma brusca, todos foram obrigados a dar uma pausa nesse ir e vir. Muitas crianças disseram que estavam com saudades de brincar em casa. Algumas famílias, com tempo em casa, conseguiram construir momentos prazerosos com as crianças e a escuta a elas foi mais oferecida.

Esses diálogos corroboram com o pensamento de que ter tempo não foi o suficiente. Muitas famílias reportaram que foi preciso saber como lidar com o dia a dia sem ter alguém te sugerindo ou planejando atividades para as crianças, assim como aprender a conviver em tempo integral com elas, em espaços menores e limitados, como suas moradias. As pessoas passaram por momentos desafiadores quando perceberam que teriam que lidar com o cotidiano das crianças na íntegra e pensar em soluções de convivência, sentimentos e até a luta por sobrevivência. Em alguns casos o ‘fazer junto’ se fortaleceu e nas camas e nos sofás o corpo ganhou intensidade, com gestos, pulos e desafios. As restrições corporais extravasaram os ambientes, demonstrando que o movimento infantil não pode ser reprimido.

No início da pandemia, algumas famílias contaram que cabanas e casinhas ocupavam suas moradias e se tornavam pequenos refúgios para as crianças, como se fossem casas dentro de outras casas. Crianças se fizeram ouvidas por si mesmas e suas pinturas e desenhos deram notícias do que acontecia em seu mundo interno. Graças à tecnologia, algumas crianças conseguiram se manter conectadas com familiares e amigos, por meio de trocas de mensagens de WhatsApp e chamadas de vídeo.

Outras famílias, ainda participantes do filme “O território do brincar – Brincar em casa” descreveram suas dificuldades em relação ao tempo que tiveram para brincar com seus filhos, devido ao regime de *homeoffice* que estiveram inseridas. Em momentos de tantas restrições como os vivenciados, muitas crianças não tiveram um ambiente externo para ir, como um quintal, por exemplo, e as brincadeiras se desenrolaram apenas dentro dos cômodos internos de suas residências.

Nesse contexto, para além do filme relatado, observamos que o brincar se manteve como um termômetro de ajustes para os medos, as saudades, as descobertas, nesse período turbulento de pandemia e, conseqüentemente, de isolamento social. Foi responsável pelo

estabelecimento de vínculos, pelo refúgio e pela segurança das crianças frente ao combate à nova doença (COVID-19), auxiliando-as a lidarem com o estresse, a ansiedade e o trauma.

Embasando-nos nessa perspectiva, precisamos pensar em como aconteceram as brincadeiras essenciais para o desenvolvimento infantil, no ambiente doméstico. Indagamos, entre outras questões, em como as crianças organizaram suas brincadeiras e com quem elas brincaram. Será que os adultos reconheceram e valorizaram o espaço e o tempo que tiveram para brincar com seus filhos? Quanto que esses adultos puderam se disponibilizar para brincar com as crianças? Foram criadas condições físicas e simbólicas para que as brincadeiras acontecessem? Os adultos conseguiram participar das brincadeiras das crianças? Em que contexto as crianças organizaram as suas brincadeiras? Como foi o tempo dedicado às brincadeiras fora da rotina escolar? Inúmeros questionamentos surgiram em nossas mentes até que delimitássemos nossa questão de pesquisa em “De que maneira as crianças de 0 a 5 anos brincaram no isolamento social decorrente da pandemia?”

Na próxima seção discutiremos conceitos entorno da ludicidade e autores como Kishimoto (2011, 2021 e 2021), Brougère (2010), Huizinga (2019), Chateau (1987), Vigotsky (1984, 1994 e 2007), Sommerhalder e Alves (2011 e 2021) e Mello (2018) corroboram com nossas reflexões.

2 O LÚDICO

Ao consultarmos os dicionários de língua portuguesa e a Wikipedia (2022), nos deparamos com o conceito de Ludicidade, tido como um substantivo feminino que se refere à qualidade do que é lúdico, ou seja, consequência provocada pelo lúdico, um adjetivo masculino com origem no latim *ludus*, que remete a jogos e brincadeiras, é sinônimo de divertimento, diversão e lazer e tem na tristeza e no desânimo seus antônimos. A existência da relação entre diversão e aprendizagem e sua importância para com o desenvolvimento infantil vem sendo discutida há bastante tempo por autores como Wallon, Piaget e Vigotsky (2018). Assim, o conceito de atividades lúdicas está relacionado às atividades de jogos e ao ato de brincar, sendo um componente muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em função da origem semântica da palavra ludicidade, observamos que ela vem do latim *ludus*, que “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2019, p.45). Se considerarmos a etimologia da palavra lúdico, veremos que ela se refere à: feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas; que faz referência a jogos ou brinquedos; que tem divertimento acima de qualquer outro propósito; divertido.

Segundo Kishimoto (2021), na Grécia o termo *ludus* teve caráter polissêmico, isto é, significava: educar criança em uma escola de dramatização ou era um lugar para criar jogos. Ambos ressaltavam a importância do lúdico para o desenvolvimento do ser humano.

Como nos lembra Chateau (1987), na língua francesa “*jouer*” significa tanto jogar quanto brincar ou representar. Na língua inglesa “*play*” também abrange os significados jogar, brincar, interpretar ou tocar. Mello (2018) nos lembra que em russo também há apenas uma palavra –*igrat* - que designa o brincar e o jogar. Na língua portuguesa temos os termos distintos brincar e jogar, que se fundem nas outras línguas. Ora ficaria melhor empregar um termo ou outro, mas há sempre a polivalência do francês.¹² Podemos considerar que os termos brincar, jogar e representar são atitudes próximas e até superpostas. Para Chateau (1987) quando a criança brinca, ela joga e representa.

Por ser um conceito complexo o brincar é percebido de diversas maneiras em diferentes contextos históricos. Para Huizinga (2019) o jogo existe antes mesmo da cultura dos povos, pois “a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia

¹² Por apresentar caráter polissêmico, neste trabalho utilizarei os termos jogo e brincadeira como sinônimos.

geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens”. Na antiguidade, de acordo com Brougère (2010), duas grandes civilizações – grega e romana - têm no jogo um elemento cultural forte. Elas apresentaram concepções distintas com relação ao conceito de jogo. Os gregos entendiam o jogo como expressão vital do ser humano, em que ele participava do mesmo, enquanto os romanos o percebiam como um espetáculo, em que o espectador tinha um papel de grande relevância. Para Huizinga (2019) os jogos eram tão necessários para a sociedade romana como o pão, pois eram jogos sagrados e o direito que o povo tinha a eles também o era.

Mais significativo, portanto, da importância atribuída à função lúdica pela cultura romana, é o fato de nenhuma das inúmeras cidades novas, literalmente construídas sobre a areia, ter deixado de erigir um anfiteatro, muitas vezes destinado a ser o único vestígio de uma brevíssima glória municipal a perdurar através dos séculos. Na cultura hispânica as touradas são uma continuação direta dos ludi romanos. (HUIZINGA, 2019, p. 235).

Filósofos como Platão reconheciam que o jogo apresentava um papel central na educação do futuro cidadão e em seu aprendizado, tornando-se uma forma de ocupação do homem; se alguém aspirasse ser arquiteto, por exemplo, tornava-se útil o jogo de construção e também necessário que o pedagogo lhe fornecesse as ferramentas em miniatura, semelhantes às reais, para que ele aprendesse o mais rápido possível, ou seja, o pedagogo deveria “tentar dirigir, através do jogo, os gostos e predisposições dos meninos para aqueles objetivos que eles terão que alcançar.”(DE CONTI, 2019, p. 235).

Para Aristóteles na infância o jogo era entendido como uma oposição ao trabalho, como algo necessário para que o indivíduo descansasse e repusesse a sua energia para o trabalho. O jogo trazia esse conforto. Na Grécia assumiam-se parcialmente essas duas características para o jogo, que era ainda ligado a conceitos de competição e imitação. Assim, nessa época, o jogo foi representado na forma de conflito e competição, isto é, os seres humanos criaram versões de conflitos reais, lançando dardos, pedras ou flechas, a fim de determinar quais comunidades tinham o apoio dos deuses. Em contrapartida os jogos de imitação (*Mimesis*), entendidos como encenação dramática, eram uma forma de adoração, destinada a imitar os deuses.

Além disso, para Huizinga (2019, p.95) o elemento lúdico esteve presente desde o início da civilização, na Grécia, desempenhando um papel importante. Lá o desenvolvimento da cultura se deu dentro de um contexto lúdico, pois não houve transição “da batalha para o jogo” nem do jogo para a batalha. “Portanto, é desde o início que se encontram no jogo os

elementos antitéticos e agonísticos que constituem os fundamentos da civilização, porque o jogo é mais antigo e muito mais original do que a civilização”. (HUIZINGA, 2019, p.95).

Segundo Massa (2015), alguns fundamentos teóricos do brincar surgiram nessa época e algumas manifestações lúdicas gregas e romanas perduram até a atualidade em nossa sociedade ocidental. No período medieval vieram algumas preocupações sobre alguns tipos de jogos, que passaram a ser considerados perigosos e até proibidos, configurando a influência e o poder da Igreja neste período histórico. O descanso do final de semana era permitido para que o indivíduo se preparasse para o trabalho da próxima semana e para as atividades religiosas e, como lazer, eram aceitos os festivais religiosos. As manifestações lúdicas nesse contexto se apresentavam como algo não sério e pueril, associadas aos festejos de carnaval, em que as pessoas se escondiam atrás das máscaras para festejar. Segundo a autora essas festas e os jogos de azar acontecem à margem da sociedade e é neste momento histórico em que se formaliza a dissociação entre o sério e o não sério, que reverbera até os dias atuais, quando falamos de ludicidade.

De acordo com Sommerhalder e Alves (2011) no século XVIII Rousseau influenciou a pedagogia de modo definitivo e trouxe a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, tratando-a como uma idade caracterizada pela dependência, fraqueza, curiosidade e liberdade. Para ele, a educação deveria estar voltada às reais necessidades da criança, orientando-a, instruindo-a para, quando adulta, ser menos corrompida pela sociedade, o que implicava que o educador deveria ter um controle ininterrupto sobre o aluno. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras deveriam ser controlados e até criados pelo educador. Para tanto, o final do século XVIII marcou uma ruptura na representação que se tinha de criança. A imagem pura e inocente da criança acompanha a posição do jogo que, antes desvalorizado, agora é inserido na escola como espaço de educação da primeira infância. O brincar, a partir deste período, passou a ser pensado em si mesmo, como espaço do desenvolvimento infantil.

Como podemos notar, a relevância do jogo vem de longa data, no entanto, é com o criador do jardim da infância, Fröebel, que o jogo passa a fazer parte do currículo da Educação Infantil. (KISHIMOTO, 2021, p.23). O pensador foi o primeiro a colocar os jogos e as brincadeiras como parte essencial do trabalho pedagógico e, pela primeira vez, as crianças começaram a brincar na escola e a manipular brinquedos, a fim de desenvolverem habilidades e aprenderem conceitos, no entanto, a consolidação e a expansão dos jardins da infância no Brasil ocorreram com muitas críticas. No Rio de Janeiro, em 1985, foi fundado o primeiro jardim de infância. Sommerhalder e Alves (2011) corroboram com o pensamento de

Kishimoto (2021) ao relatarem que o ideário pedagógico, pautado no ensino tradicional da época, foi o principal responsável pela dificuldade de reconhecimento do novo sistema de ensino voltado para a Educação Infantil.

Para Kishimoto (2021, p.60) Fröebel mostrava uma unidade entre o ser humano, seu criador e a natureza, apontando que a educação deveria garantir essa tríade desde a infância, valorizando a individualidade da criança, e a necessidade de se educá-la desde o seu nascimento. Com uma filosofia educacional voltada ao uso dos jogos, Fröebel delineou a sua metodologia dos dons e ocupações propondo jogos com materiais como bola e varetas, assim como atividades livres e simbólicas, sempre sob a supervisão de um adulto, a jardineira.

Kishimoto (2021, p.23) esclarece que Fröebel concebia o jogo como autoatividade, como expressão das capacidades infantis, entretanto a organização dos dons e ocupações divergia desse conceito, pois o que prevalecia nos jardins de infância era uma “estruturação das atividades infantis de natureza imitativa e com conteúdo predeterminado”. Essa orientação de Fröebel dominou a Educação Infantil por uns 50 anos, até que ocorresse o advento do Progressivismo,

Para Fröebel, citado por Kishimoto (2021, p.68).

[...] A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profundo significado. (Grifos do autor).

Segundo Kishimoto (2021, p.63) com a nova percepção de que a criança é dotada de valor positivo, de natureza boa, a qual se expressa por meio dos jogos, uma nova percepção de infância começa a se constituir no Renascimento e se fixa com o Romantismo, a qual considera o jogo como forma de expressão infantil.

De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p.46) no Brasil os jardins de infância continuaram se expandindo e incorporaram à proposta Froebeliana ideias escola novistas, “cuja proposta também estava centrada na criança, em suas atividades, na utilização de materiais concretos e especialmente na educação pelo lúdico”. Nos anos 20 e 30 as ideias dos teóricos Dewey, Montessori, Decroly e Clarapède tiveram o seu ápice em nosso país, tendo em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, seus principais aliados. Neste período podia-se

notar também que o uso de jogos e brincadeiras nas escolas era direcionado ao ensino de conteúdos escolares e o brincar da criança continuava sendo dirigido pelo professor, colocando a criança em um lugar de passividade.

De qualquer forma, para os anos 30, era uma inovação que tinha o significado do jogo, de brincadeira e que de certa forma atendia as necessidades e interesses infantis, diferentemente do ensino tradicional que ignorava o uso de recursos materiais como auxiliares de ensino. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.48).

Fröebel e os escola novistas contribuíram significativamente para com a superação da concepção tradicional de ensino, trazendo uma nova visão de infância, em que a criança devia ser respeitada como um ser social e ativo, de direitos. Apesar disso, para Sommerhalder e Alves (2011, p. 49) essas ideias foram se transformando a partir de 1970, com a perspectiva de uma educação compensatória, voltada às crianças das classes sociais mais desfavorecidas, que eram vistas como defasadas culturalmente.

Oliveira (2005), citado por Sommerhalder e Alves (2011), discute que algumas propostas educacionais, visando o preparo à alfabetização, foram elaboradas para atender as crianças carentes, acentuando ainda mais a visão assistencialista de educação e de ensino na Educação Infantil. Assim o jogo se transformou em atividades repetitivas de discriminação viso-motora e auditiva, em músicas ritmadas, desenhos mimeografados, exercícios de cobrir linhas pontilhadas, de colorir dentro de espaços delimitados no desenho pronto, entre outros.

A educação compensatória começou a ser discutida e analisada na década de 1980, pois, de acordo com professores e técnicos, estava gerando discriminação e marginalização das crianças, ao invés de lhes darem o acesso adequado ao conhecimento culturalmente produzido pela humanidade. As discussões visavam romper com o caráter meramente assistencialista das instituições e, segundo Oliveira (2005) comentada por Sommerhalder e Alves (2011), propor uma nova função pedagógica, que enfatizasse o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças.

Em paralelo a esses acontecimentos, algumas instituições educacionais começaram a adotar a proposta de Jean Piaget, difundida no Brasil em meados de 1970. Sommerhalder e Alves (2011, p. 51) pontuam que a proposta construtivista de Piaget considera o brincar como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Assim, as instituições voltam a valorizar o jogo como espaço educativo na escola infantil.

Para Kishimoto (2021, p. 24) neste mesmo período, na Europa, Montessori e Decroly divulgam a importância de materiais pedagógicos explorados livremente e a noção de jogos

educativos. Estes últimos se estruturam a partir das concepções froebelianas, em que há uma mistura da ação lúdica com a orientação do professor, a fim de se desenvolverem habilidades, aquisição de conteúdos e o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido o jogo continua presente nas instituições de Educação Infantil em muitos lugares do mundo, como Itália, Irlanda, Reino Unido, EUA e Brasil e, com este novo entendimento sobre a criança, surgem inúmeros estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. É neste momento histórico que a educação e o lúdico se encontram, atribuindo sentido ao desenvolvimento integral da criança por meio dos jogos e das brincadeiras.

Para corroborar com esta perspectiva tomamos as reflexões de autores como Chateau (1987), Brougère (2010), Kishimoto (2011, 2021 e 2021), Huizinga (2019), Vigotsky (1994) e Winnicot (2019) e organizamos este documento a partir de definições acerca de conceitos como o brinquedo, o jogo e a brincadeira e em sessões que abarcam as atividades lúdicas, o desenvolvimento infantil e o brincar na atualidade.

2.1 O BRINQUEDO

O brinquedo nos remete a um objeto, independentemente se é industrializado ou não, que nos leva à brincadeira, servindo de instrumento para a ação de brincar. Para Brougère (2010, p.13), “o brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza.” Segundo o autor, o brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens tridimensionais.

De acordo com Kishimoto (2011, p. 20).

o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização... Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2011, p. 20).

Assim, o brinquedo fornece representações manipuláveis de imagens com dimensionalidade e se torna um meio para desencadear uma brincadeira, envolvendo materialidade e concretude. Sua composição é variável.

Os brinquedos podem ser industrializados (quando indicam o seu papel, sua função, a qual pode ser intencionada pelo adulto) ou não-estruturados. Os brinquedos não-estruturados

não têm função específica e a mesma aparece de acordo com a necessidade do brincante. É comum que sejam feitos de materiais recicláveis, tocos de madeira, pedrinhas, entre outros. O brincante se apropria do brinquedo e o insere em uma brincadeira, de acordo com o que a brincadeira demanda de possibilidades.

Segundo Brougère (2010) o brinquedo construído especialmente para as crianças só adquire sentido lúdico quando funciona como suporte da brincadeira. Objetos de uso doméstico, por exemplo, passam a ter sentido de brinquedo quando, sobre eles, incide a função lúdica. Um lápis enquanto preenche sua função usual é apenas um objeto, que passa a ser brinquedo quando a criança o utiliza com outro significado (como colher, pente, carrinho).

Desse modo no brinquedo o valor simbólico é sua função, e o objeto deve traduzir um universo real ou imaginário, que será a fonte da brincadeira. O papel do brinquedo é o de fornecer representações manipuláveis, ajudando a caracterizar e a desencadear a brincadeira,

Mas o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura. (BROUGÈRE, 2010, p. 8).

2.2 O JOGO E A BRINCADEIRA

Definir jogo e brincadeira não é tarefa fácil. Como nos aponta Kishimoto (1996) o ‘*ludus*’ latino não é o mesmo que brincar, em francês, que se difere de ‘*play*’, em inglês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, constrói o que é designável como jogo ou não jogo. Enquanto fato social, o jogo assume o sentido que a sociedade lhe atribui e este aspecto nos traz a noção de que, dependendo da localidade e da época um mesmo jogo pode assumir diferentes significações. Enquanto princípio coletivo, opera sobre regras sociais, podendo ser elemento como proposta política, como no caso do futebol. Em alguns momentos, nas escolas, os jogos são utilizados incorretamente, apenas para transmitir conteúdos aos alunos. O jogo se vale de regras previamente estabelecidas pelo seu produtor construídas pelos jogadores e para a criança, ele é coisa séria. O jogo, segundo Kishimoto (1996), também pode ser sinônimo de brincadeira.¹³

¹³ Neste trabalho trataremos brincadeira, jogo, brincar e lúdico como sinônimos, apesar de reconhecermos suas diferenças conceituais. O termo lúdico significa aquilo que se refere ao jogar e ao brincar.

A dificuldade em conceituar o jogo vem atrelada ao emprego de vários termos como sinônimos. Muitos autores ainda utilizam jogo, brinquedo e brincadeira com o mesmo significado. No próprio dicionário Aurélio (HOLANDA, 2004, p.329, grifo nosso) o termo brinquedo significa **objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças e brincadeiras.**

Disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra um novelo de lã, uma criança que brinca com carrinhos, outra, que brinca com boneca, um tabuleiro com peões, uma partida de tênis, são situações consideradas como jogos. (Kishimoto, 2021, p.1). A variedade de fenômenos que são considerados jogos enfatiza a complexidade da tarefa de defini-lo.

Wittgenstein, citado por Kishimoto (2021), faz uma analogia entre o jogo e a família, apontando que entre os jogos há semelhanças e diferenças, assim como acontece com os componentes de uma mesma família, o que facilita a nossa compreensão.

Por pertencer a uma grande família com semelhanças e diferenças, o termo jogo apresenta características comuns e especificidades. Dentro da variedade de significados, são as semelhanças que permitem classificar jogos de faz de conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros na grande família denominada jogos. (KISHIMOTO, 2021, p. 3).

Uma característica marcante que a autora nos aponta é a existência de regras em todos os jogos, como na amarelinha, em que as regras são explícitas, ou no faz de conta, em que as regras são implícitas.

Por possuir significados distintos o jogo foi estudado por historiadores, como Huizinga e Aries, filósofos, como Aristóteles e Platão, antropólogos, como Brougère, psicólogos, como Vigotsky, Piaget e Freud e educadores, como Chateau e Alain.

De acordo com Huizinga (2019) há uma grande divergência entre as numerosas tentativas de definição de jogo, propostas pela psicologia e filosofia. Ambas procuram determinar o significado do jogo, tentando definir sua função biológica. Algumas definem o fundamento do jogo como descarga de energia vital, outras como satisfação de um instinto de imitação, ou como uma necessidade de distensão. Há aquelas que consideram o jogo como uma preparação do jovem para as futuras tarefas sérias da vida, outras que o tratam como um exercício de autocontrole, como um desejo de dominar, competir, como uma realização de um desejo.

Essas hipóteses partem do princípio de que o jogo está ligado a algo que não seja o próprio jogo, que deve haver alguma finalidade biológica nele, buscando compreender a razão

e os objetivos do jogo.” Desse modo a grande maioria, contudo, preocupa-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores.” Talvez possamos unir todas as explicações acerca do jogo e, a partir daí, tecer certa compreensão sobre ele. O autor afirma ainda que análises biológicas são incapazes de explicar o poder de fascinação do jogo e sua intensidade e que é nessa capacidade de excitar, que reside a principal característica do jogo, assim como o divertimento que ele proporciona. (HUIZINGA, 2019, p. 3).

Para Brougère (2010) o jogo pode ser destinado tanto para a criança quanto para o adulto, não se restringindo a uma faixa etária. “Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela sua função lúdica.” (BROUGÈRE, 2010, p. 13). Chateau (1987) afirma que, ao jogar, a criança se torna grande, pois por meio dele desenvolve possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretizando potencialidades virtuais, assimilando-as e desenvolvendo-se. Para ele, “a criança que joga de fato não olha em torno de si como o jogador de baralho num café, mas mergulha fundo em seu jogo, porque ele é coisa séria.” (CHATEAU, 1954, p.21).

Huizinga (2019) define algumas características para o jogo, como ser uma atividade voluntária, que tem como característica a liberdade. Para o adulto, o jogo poderia ser supérfluo, porém se torna necessário devido ao prazer que provoca. O jogo nunca é algo imposto e nem se constitui como tarefa, ligando-se a noções de dever apenas quando se constitui em uma função cultural reconhecida, como em um ritual ou culto.

Para o autor o jogo trata de uma evasão da vida ‘real’, ao ponto que toda criança sabe quando está ‘só fazendo de conta’ ou quando está ‘só brincando’. É algo necessário, culturalmente útil, contribuindo de maneira considerável à prosperidade do grupo social. Distingue-se da vida ‘comum’ pelo lugar e duração que ocupa. Possui um encaminhamento e um sentido próprios, tem isolamento, limitação, começando e terminando em determinados momentos. É movimento, mudança, separação, associação. (HUIZINGA, 2019).

Nesse sentido, para Huizinga (2019) o jogo sempre fica como fenômeno cultural, pois apesar de chegar ao fim, permanece na memória, é transmitido de uma geração a outra, torna-se tradição e uma de suas qualidades fundamentais se encontra na capacidade de repetição. Todo jogo existe no interior de um campo delimitado, de modo imaginário ou material, em que se respeitam determinadas regras. Ele cria ordem e é ordem à medida que introduz organização para ser realizado, tem ritmo e harmonia. Possui um elemento competitivo e regras, que são absolutas, não dão margem à discussão. Possui um caráter de mistério, que

encanta tanto as crianças quanto os adultos. A ideia de ganhar também está estreitamente ligada ao jogo. Quem ganha, acaba ganhando estima, honrarias e o êxito obtido passa do indivíduo para o grupo. O jogo também possui a tensão e a incerteza como parte de suas características.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2019, p.36).

Habitualmente consideramos o jogo e a seriedade como uma antítese, entretanto podemos dizer que todo jogo, tanto de crianças como de adultos, pode se organizar dentro de um complexo espírito de seriedade. A criança joga ou brinca com seriedade, o esportista joga com entusiasmo, mas ao mesmo tempo, sabe que joga. O ator, no palco, se envolve completamente pelo jogo de representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência de sua natureza. Seriedade significa ausência de jogo ou brincadeira, entretanto a seriedade pode excluir o jogo, porém o jogo pode incluir a seriedade. De acordo com Huizinga (2019, p. 259) quer sejam jogos de azar ou de habilidade, sempre se encontra neles um elemento de seriedade”.

Brougère (2010) considera o jogo como produto cultural. Supõe que há uma cultura específica ao jogo. Há um conjunto de regras e significações próprias ao jogo, que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo, ao qual o autor denomina de Cultura Lúdica.

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto. Para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar, “cavar seu espaço” na cultura lúdica da criança. (BROUGÈRE, 2010, p. 54).

Kishimoto (2021, p. 24) comenta que para Brougère o conjunto de regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. Portanto a cultura lúdica é composta de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, visto que se trata de produzir uma realidade diferente da que se tem na vida cotidiana, como o uso das quadrinhas, dos verbos no imperfeito, dos gestos estereotipados, compondo o vocabulário indispensável para que o jogo aconteça.

Segundo Brougère (2010, p. 55) a cultura lúdica se diversifica de acordo com o lugar, o momento histórico vivido, o meio social, a cidade e o sexo da criança. Ela é produzida por

seres que dela participam e que a constroem à medida em que brincam, sendo um conjunto de experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê. Esta cultura se origina das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo) e não está isolada da cultura geral a que os indivíduos pertencem. O que, de fato, concretiza a cultura lúdica, é que:

[...] “apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas.” (BROUGÈRE, 1998, p.108, grifos do autor).

Para o autor o jogo é o lugar da construção de uma cultura lúdica, e é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, da cultura, para haver jogo. (BROUGÈRE, 2010)

Mello (2018, p. 55) esclarece que:

No senso comum, geralmente, jogo é concebido como uma atividade com regras bem definidas e a brincadeira como uma atividade espontânea das crianças. A aparente falta de diferenciação teórica entre eles culmina no desmerecimento do brincar, que, em geral, tanto na área educacional, como na sociedade, é associado à ideia de não seriedade e próprio das crianças na etapa escolar de Educação Infantil, assim como, às práticas de espontaneidade que limitam a brincadeira apenas à relação da criança com o objeto (brinquedo). (MELLO, 2018, p.55).

Em sua tese, Mello (2018, p.82) sinaliza que há diferenças entre o jogo e a brincadeira, alegando que ambos sejam fulcrais para o desenvolvimento psíquico infantil. Aponta que na brincadeira as regras, apesar de não serem aparentes, existem e estão sempre intrínsecas às relações sociais e, assim, são definidas por quem brinca, por meio de suas vivências. Já o jogo possui as regras bem definidas e construídas, apesar de haver a possibilidade de modificação de suas regras, de acordo com a intenção e o contexto dos jogadores. Além disso, a autora afirma que, no jogo, deve haver um alto grau de intencionalidade, de consciência de quem joga.

A intencionalidade da criança se desenvolve à medida que ela brinca com diferentes mediadores. Nesse sentido Mello (2018, p.86) nos leva a refletir que para crianças de zero a três anos de idade, a atividade principal é a brincadeira e não o jogo, pois a intencionalidade

não está na criança, mas no adulto que “faz a mediação necessária para que a brincadeira desencadeie as aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento da criança”. O jogo, segundo a autora, torna-se principal para o desenvolvimento psíquico de crianças a partir de quatro anos de idade, pois as mesmas já apresentam intencionalidade ao brincar.

Autores como Zanelato e Urt (2019) esclarecem que a atividade principal, de acordo com Leontiev, é aquela que influi de maneira mais determinante no desenvolvimento psíquico do indivíduo em certos períodos da vida: o jogo, na infância, o estudo, durante o período escolar e a adolescência, e o trabalho, a partir da juventude. Apontam que, de acordo com Leontiev, na infância, a atividade principal é jogo, pois, por meio dele, aparecem e se desenvolvem novos tipos de atividades, é o meio pelo qual a criança começa a aprender os conhecimentos acumulados pela humanidade, meio em que se formam os processos de imaginação ativa e pelo qual a criança se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento correspondentes às pessoas de seu entorno.

Esta atividade dominante/principal da infância, o jogo, faz com que a criança se aproprie do mundo objetivo e desenvolva, assim, suas funções psíquicas. As condições históricas concretas influenciam no conteúdo da atividade principal e, assim, também o fazem com a mudança de estágio de desenvolvimento, que está mais relacionado às vivências da criança do que a sua idade cronológica.

Zanelato e Urt (2019) corroboram com Leontiev quando afirmam que a educação dirigida, a que acontece no ambiente escolar, é uma das principais responsáveis pela mudança do tipo de atividade principal da criança, pois, uma vez que conduz a uma necessidade interior nova a partir de novas tarefas, cada vez mais complexas, gera a necessidade da reorganização do pensamento por parte do aluno. Quando adentra à escola, aos poucos a atividade principal se torna o estudo e o mesmo prevalece até a adolescência, estabelecendo as principais relações com a realidade concreta. Posteriormente, a principal atividade passa a ser o trabalho.

Vigotsky (1994) também enfatiza a importância do brincar para o desenvolvimento. Podemos dizer que o autor emprega o termo brinquedo em um sentido amplo, referindo-se ao ato de brincar, não distinguindo também o jogo da brincadeira. Embora analise o desenvolvimento do brinquedo o autor se dedica especialmente aos jogos de papéis ou brincadeiras de faz-de-conta, típicos de crianças que já se comunicam por meio da linguagem oral, sendo, assim, capazes de representar simbolicamente e de se envolver em uma situação imaginária.

Vigotsky (1994) traz a noção de que o prazer não pode ser característica definidora do brincar, visto que há atividades na vida da criança, como o chupar chupeta, por exemplo, mais prazerosas. No caso dos jogos esportivos, das crianças em idade escolar, pode-se observar a mesma consideração já que os resultados podem acompanhar desprazer, caso sejam desfavoráveis à criança.

Para Vigotsky (1994) a criança satisfaz certas necessidades por meio do brincar. Uma criança muito pequena tem a tendência de satisfazer seus desejos imediatamente, haja vista que nunca se viu uma criança com menos de três anos falar que queria fazer alguma coisa dali a alguns dias. Na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de desejos não possíveis de serem realizados imediatamente e na criança ainda existe a tendência do estágio anterior, de realização imediata. Para resolver essa tensão a criança se envolve em um mundo ilusório e imaginário, em que os desejos não realizáveis são realizados. A esse mundo chamamos de brincar.

Esta imaginação é um processo psicológico novo para a criança e representa uma das especificidades humanas, que é a atividade consciente, ausente nos animais. O ditado “o brincar da criança é a imaginação em ação” deve, segundo o autor, ser invertido para “a imaginação é o brincar sem ação”. Não são todos os desejos insatisfeitos que originam brincadeiras. Se toda brincadeira é a realização de tendências que não podem ser realizadas, satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão uma parte da esfera emocional da própria brincadeira. A brincadeira, então, envolvendo uma situação imaginária, é baseada em regras.

Vigotsky (1994) propõe que não existe brincadeira sem regras, pois a própria situação imaginária de qualquer brincadeira já contém regras de comportamento, embora possam não ser um jogo com regras estabelecidas a priori. Quando brinca, a criança tenta ser o que acredita que deveria ser na realidade.

Tomamos o exemplo de duas irmãs, que resolvem brincar de irmãs. Na vida cada uma se comporta sem se lembrar que é irmã uma da outra. Na brincadeira ambas, se preocupam em exibir o seu comportamento de irmã. O fato de terem decidido brincar disso as induziu a adquirir regras de comportamento. Nesse caso somente as ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis na brincadeira. Elas falam, se vestem, encenam tudo o que enfatiza suas relações como irmãs à vista dos adultos e estranhos. A mais velha pega a mais nova pela mão, lhe arruma o cabelo, as roupas... (VIGOTSKY, 1994).

Nesse processo a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que tem com outras pessoas, ou seja, o que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento na brincadeira. Nesse sentido, como já nos afirmou Vigotsky (1994) sempre que há uma situação imaginária, há regras que se originam na própria situação.

Diante do exposto, Vigotsky (1994) deixa claro que a noção de que em uma brincadeira de faz-de-conta não existem regras é incorreta, pois se a criança está interpretando o papel da mãe, por exemplo, ela está obedecendo a regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto se originarão das regras.

Do mesmo modo que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, o autor afirma que os jogos puros com regras são jogos com situações imaginárias (VIGOTSKY, 1994). O jogo de xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária, visto que o cavalo, o rei, a rainha, só podem se mover de determinadas maneiras, e comer peças são conceitos de xadrez. Assim, quando o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. Podemos concluir, então, que toda brincadeira de faz-de-conta, ou toda situação imaginária contém regras de forma oculta e todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária.

Brougère (1998, p.104) nos lembra que a brincadeira não é algo inerente à criança, pois ela não nasce sabendo brincar. Esta atividade precisa ser aprendida, pois não é interna ao indivíduo, mas dotada de uma significação social que, como outras, precisa ser aprendida.

Conforme expõem Oliveira e Padilha (2015, p.68) “A brincadeira tem papel central no processo de desenvolvimento cultural da criança e na sua constituição como sujeito.” A brincadeira permite tratar de medos e angústias da criança na medida em que ela pode lidar com eles no plano imaginário. Nesse sentido pode-se dizer que a atividade lúdica apresenta um papel importante na resolução de conflitos pessoais, na construção da personalidade e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento, a linguagem e a imaginação. Por meio da brincadeira a criança consegue reorganizar o seu pensamento, compartilhar ideias, valores, colocar-se no lugar do outro, representar papéis sociais, como o médico que lhe prescreve medicação, o veterinário que atende seu cachorrinho, a mãe que lhe deu broncas, entre outros.

A partir da perspectiva de que o brincar é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis, na próxima seção refletiremos sobre o desenvolvimento, a

aprendizagem e o brincar, ancorados nos pensamentos de Vigotsky (1994), Chateau (1987), Mello (2018), Arce (2021), Oliveira *et al.* (2019) e Sommerhalder e Alves (2011 e 2021).

3 A APRENDIZAGEM, O DESENVOLVIMENTO E O BRINCAR

Na seção anterior destacamos o brincar como atividade principal das crianças, proposto por Leontiev (1988), bem como outras concepções acerca do brincar. Corroborando com a importância deste brincar, enquanto propulsor do desenvolvimento infantil, deparamo-nos com a psicologia Histórico-Cultural - linha teórica utilizada em nosso trabalho - que, a partir de autores como Vigotsky (1996), apresenta um estudo sobre a periodização da atividade humana.

Vigotsky, citado por Zanelato e Urt (2019) explica que:

Periodização, para a Psicologia Histórico-Cultural, é o movimento dos períodos pelos quais os seres humanos vivenciam suas relações com o meio e com as outras pessoas ao longo da vida (do nascimento à velhice) e está diretamente atrelado às condições concretas da organização social, ou seja, está atrelado à atividade humana. (ZANELATO; URT, 2019, p. 33).

Destarte, os períodos estudados por Vigotsky e Leontiev, por exemplo, não são compreendidos como fixos a partir da idade biológica do indivíduo, mas a partir das relações sociais concretas. De acordo com Zanelato e Urt (2019) o que Vigotsky considera como atividades principais em uma idade podem se tornar secundárias em outra. Ao realizar a sua análise, Vigotsky estudou a periodização da atividade humana, com base no desenvolvimento da personalidade, a partir da identificação de períodos de crises.

Primeiramente, Vigotsky (1984) fez uma análise dos estudos empíricos já produzidos e, a partir deles, identificou três peculiaridades do período de crise do desenvolvimento infantil. A primeira se remete à dificuldade em definir os momentos de início e de fim das crises, já que muitas das características são imperceptíveis nestes momentos e também à existência de um ponto culminante, característica comum em todas as idades críticas. A segunda, é que nos estudos empíricos, o autor encontrou várias crianças identificadas como 'difíceis de educar', a partir da justificativa de que perdem o interesse nas aulas e a capacidade geral de trabalho também diminui. Nas fases de crise os conflitos com as pessoas com as quais a criança convive e com ela mesma se tornam nítidos, e acontecem externa e internamente.

A terceira e não menos importante peculiaridade do período de crise se refere à índole negativa do desenvolvimento. Nela são destacados mais os traços destrutivos do que os criadores. Os autores estudados por Vigotsky (1984) esclarecem que as crianças perdem os interesses que antes orientavam a sua atividade. Atualmente e desde tempos remotos

percebemos a adolescência, por exemplo, compreendida como fase problemática, vista apenas pelo seu teor negativo.

El niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo. El advenimiento de la edad crítica no se distingue por la aparición de intereses nuevos, de nuevas aspiraciones, de nuevas formas de actividad, de nuevas formas de vida interior. El niño al entrarem los períodos de crisis se distingue más bien por rasgos contrarios: pierde los intereses que ayer todavía orientaban toda su actividad, que ayer ocupabanla mayor parte de su tempo y atención, y ahora diríase que se vacían las formas de relaciones externas, así como su vida interior. (VIGOTSKY, 1984, p. 257).

O esquema da periodização de Vigotsky (1984) se apresenta da seguinte maneira: Primeiro ano – dos dois meses a um ano; Primeira Infância – de um até três anos; Idade pré-escolar – de três a sete anos; Idade escolar – de sete a doze anos; Puberdade/adolescência – dos catorze aos dezoito anos. Por entre estes períodos, o autor aponta o esquema das crises. A primeira, pós-natal, logo após o nascimento da criança; a segunda, a crise de um ano, demarcando a primeira infância; a terceira, crise dos três anos, demarcando a entrada da criança na idade pré-escolar; a quarta, a crise dos sete anos, marcada pela entrada na idade escolar; a quinta, crise dos treze anos, com a chegada da adolescência e a última, com dezessete anos, com o advento da vida adulta.

Vigotsky (1984) afirma que os períodos de crise se alternam com os estáveis e, como o desenvolvimento infantil é um processo dialético, a passagem de um estágio a outro é feita por revoluções. Assim, os períodos não podem ser compreendidos como invariáveis e inflexíveis.

De acordo com Zanelato e Urt (2019), na infância, a percepção afetiva é a formação central; na idade pré-escolar, o desenvolvimento da memória; a partir da idade escolar, o pensamento e a capacidade de formação de conceitos. Estas formações, para Vigotsky (1984) são compreendidas como um sistema complexo e, de uma fase para outra, ocorre uma reestruturação geral do sistema de consciência, compondo assim novas formações psíquicas. Destarte a periodização proposta por Vigotsky (1984) opera em uma esfera dialética, com avanços e recuos, saltos e paralisações.

Su representación, más que a una flecha ascendente, se parece a una compleja espiral dialéctica en transformación. La historia del desarrollo cultural transcurre en gran medida a costa de cambios cruciales e saltos. El desarrollo, en su conjunto, es un proceso muy complejo y multideterminado. (VIGOTSKY, 2007, p. 114).

O pensamento, característica fundamental que distingue o ser humano dos outros animais, corresponde às funções psíquicas superiores. A linguagem, a atenção voluntária, as capacidades de ler e escrever, os pensamentos lógico e abstrato, a formação de conceitos, a consciência, o planejamento e a emoção constituem-se também nessas funções, a quem Vigotsky (1994) atribui grande parte de seus estudos. Essas funções se desenvolvem por meio da mediação da cultura.

De acordo com Mello (2018) as funções psíquicas superiores são exclusivas do ser humano e as mesmas não são desenvolvidas por nosso aparato biológico, mas sim por intermédio da cultura, das vivências em sociedade. Todo indivíduo nasce com potencialidade de realizar algo determinado desde o enfoque biológico, como as estruturas para andar, falar, se movimentar e pensar, entretanto, o que as determina é a cultura, as interações sociais que o indivíduo estabelece com o seu entorno. Nesse sentido, podemos considerar que o ser humano se desenvolve em sua totalidade por meio das interações que estabelece com outros indivíduos e nas mediações que são feitas. Muitas dessas interações acontecem, no caso das crianças, por meio dos jogos e das brincadeiras que vivenciam.

Brincar é uma atividade que possui um caráter objetivo, é a forma que a criança encontra de participar do mundo social criado por nós, dentro das possibilidades cognitivas, físicas e emocionais que possui para aquele momento do seu desenvolvimento. (ARCE, 2021, p. 99).

Ao contrário dos animais, quando nascemos não somos autossuficientes e precisamos, que cuidem de nós por bastante tempo, nos mostrando o mundo das pessoas e das coisas. O bebê, no entanto, já é um ser social, pois apesar de se movimentar ao nascer, depende da interação com os outros e com o mundo para se desenvolver.

Nos primeiros dois anos de vida, o movimento e o brincar predominam nos processos de aprendizagem da criança e o corpo, com os seus sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição), é o seu principal recurso de aprendizagem, auxiliando-a a se comunicar. É por meio dos movimentos que a criança, desde bebê, atua e dá significado ao ambiente que a cerca. Esses movimentos, interpretados por seus parceiros culturais, se tornam gestos, compondo a sua linguagem corporal. Desse modo a criança inicia a apropriação de sua cultura, comunicando-se com quem está a sua volta, adultos e outras crianças. Progressivamente, por meio do ato motor, que integra um sistema compartilhado de símbolos, a criança consegue obter aquilo que deseja alcançar, segurar ou levar à boca. Assim ela pode expressar desejos e medos por meio dos gestos.

De acordo com Vigotsky (1994) essa transformação de movimentos em gestos, ocorre por meio de um processo denominado internalização “que consiste na reconstrução interna (mental) de uma operação externa (uma ação observável realizada na interação com um parceiro humano)” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p.94). Quando o bebê aponta um objeto que quer, causa uma reação no adulto, que traduz o movimento em palavras “Você quer aquilo, certo?”, o que dá origem a uma intenção comunicativa. Nesse sentido o gesto de apontar se torna um signo compreensível para outros sujeitos da cultura.

Neste período do desenvolvimento infantil, o brincar é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo. O que motiva os jogos iniciais do bebê são o controle e o domínio dos movimentos, pois a descoberta das sensações do próprio corpo, assim como as possibilidades de manusear objetos, movimentar-se no espaço que o circunda, e a interação com os outros indivíduos são muito prazerosas.

Brincar com o próprio corpo ou com o corpo da mãe, faz parte de sua fase inicial de atividade lúdica. Chateau (1987) defende que neste primeiro momento, os jogos de corrida, por exemplo, desenvolvem os músculos das pernas, e os de caça, afinam os instintos de caça e são observáveis nos bebês, como exercícios das funções. Se observarmos um bebê em seu carrinho, podemos constatar tais jogos, como o bater dos pés (movimento que lhe permitirá andar posteriormente), os balbucios (que esboçam a linguagem que se aproxima), o movimento de cabeça, o de pegar os objetos e deixá-los cair. Cada atividade concorre para desenvolver uma função, para fazer emergir funções mais difíceis, como a palavra e o andar. “A atividade dos jogos funcionais permite a cada função explorar sua área e se expandir para dar surgimento a novos resultados.” (CHATEAU, 1987, p.16).

Tal exposição nos leva a refletir que o jogo do bebê e a atividade séria, de prazer sensorial, como o chupar o dedo, são de mesma ordem, ou seja, o prazer sensorial é quem comanda o ato. Tratam-se mais de atividades práticas do que de lúdicas, chamadas até de pseudojogos (Chateau, 1987) que, posteriormente, darão origem aos verdadeiros jogos, apesar de não procederem do mesmo princípio, já que os jogos funcionais provêm de uma necessidade sensual (o bebê que tem necessidade de exercitar suas cordas vocais, goza desse exercício, assim como os adultos gozam de um bocejo, quando desejam fazê-lo).

Quando começa a se sentar e tem o seu campo de visão aumentado o interesse do bebê estende-se do seu corpo para os objetos e o que pode fazer com os mesmos. Depois, por volta de um ano, os jogos de esconder e achar objetos passam a ser sua atividade lúdica central. Por

volta dos 15 meses, a criança começa a realizar ações imitativas, como usar uma escova para pentear seus cabelos, usando os objetos convencionalmente.

Entre os 15 e os 21 meses, conforme nos apontam Oliveira *et al.* (2019, p. 95) a criança passa a dar significados diferentes a objetos que possibilitam determinadas ações, como por exemplo, levar um bloco de madeira ao ouvido em um gesto de atender ao telefone quando ouve alguém falando “alô” ou ainda imita um modelo de algum adulto ou criança. Estes gestos imitativos em que os objetos perdem sua força motivadora original constituem um passo bastante significativo no processo de construção da imaginação, que levará aos jogos simbólicos.

Essa capacidade de imaginar que, no início se vinculava totalmente ao significado real dos objetos, por meio da imitação, e agora se desvincula, permite que a criança ingresse no mundo dos símbolos, o que faz com que ela, progressivamente, adentre-se ao jogo de faz de conta. Por meio do desenvolvimento da linguagem, um marco no desenvolvimento humano, a criança consegue lidar com objetos sem a sua presença física, expressando o seu pensamento por meio da fala, começando a desenvolver capacidades de abstração, comunicação, entre outros.

El lenguaje se origina primero como medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean. Sólo después, convertida em lenguaje interna, se transforma em función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. (VIGOTSKY, 1986, p. 36).

O desenvolvimento de seu pensamento só é possível por meio da linguagem, que leva a criança a produzir cultura e construir conhecimentos nas trocas estabelecidas com outras crianças. Agora ela é capaz de usar substitutos não convencionais para determinados objetos, como por exemplo, usar a areia como substituto de comidinha. “Ao redor dos dois anos e meio de idade, a criança será capaz de um jogo de papéis mais elaborado, construindo ela própria cenários imaginários e dramatizando sequencias de ação mais longas em coautoria com outras crianças”. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 102).

Vigotsky (1994, p.19) esclarece que:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKY, 1994, p. 19).

Nesse sentido o autor quer dizer que, com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente em que se encontra, produzindo novas relações com o mesmo, além de uma organização do próprio comportamento. Evidencia-se, assim, “a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (Vigotsky, 1994, p. 18).

Por volta dos três aos cinco anos de idade, a partir da experiência social no ambiente escolar, é esperado que as crianças conquistem graus elevados de autonomia, sentindo-se seguras para explorar o mundo a sua volta, aprendendo a brincar e a trabalhar em pares. Neste período destaca-se o seu interesse nas brincadeiras de faz de conta e nos jogos com regras explícitas. Do ponto de vista de Vigotsky não existem brincadeiras sem regras. Para ele brincar de casinha ou jogar trilha são vivências em que a criança se mantém imersa em uma situação imaginária, em que assume regras e escolhe segui-las.

As regras dos jogos são estabelecidas pela cultura, o que significa que perpassam gerações. Já as brincadeiras de faz de conta contêm regras de comportamento, embora não sejam estabelecidas desde o início da brincadeira. Alguns psicanalistas afirmam que essas brincadeiras são cópias do mundo adulto, tamanho o desejo das crianças em se tornar grandes, mais velhas. Neste período as crianças aceitam com facilidade a participação dos adultos em suas brincadeiras, acreditam que os mesmos sejam ‘crianças grandes’ (CHATEAU, 1987).

O grande desejo de se tornar adultos norteia os jogos e as brincadeiras das crianças, pois, elas acreditam que os adultos podem tudo, são onipresentes e dominam a realidade que os circunda. Quando brinca a criança “pode reorganizar a realidade a uma nova ordem que lhe seja mais conveniente e sobre a qual ela tenha domínio” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 22).

Devido às inúmeras experiências e a sua melhor compreensão do mundo que a cerca, a criança passa a perceber o abismo que a separa do adulto. Aos poucos se percebe que as imitações dos adultos cedem lugar a outras e a partir dos seis anos de idade, mais ou menos, podemos observar que as brincadeiras de valentia ocupam lugar de destaque, como o saltar mais longe, jogar um objeto mais alto, suportar por mais tempo um sofrimento, como prender a respiração etc.

Aparecem também os jogos de competição (Chateau, 1987), em que as crianças tentam mostrar sua superioridade, expressar-se. Aqui se comprova que a criança busca no jogo uma oportunidade de afirmação de seu “eu”, em que o prazer do jogo é moral e não sensorial. Como ela ambiciona os poderes do adulto, tem necessidade de um eterno encorajamento, o jogo se torna uma prova de sua personalidade, uma afirmação de si mesma.

O autor destaca ainda que a infância tem por objetivo o treinamento, pelo jogo, das funções psicológicas e psíquicas e afirma que não se pode tratar o jogo do animal e os diversos jogos de crianças de idades diferentes da mesma maneira. Os jogos dos animais dependem dos instintos próprios a cada espécie e de sua estrutura. É por meio desses jogos que cada função se afirma e fortalece. A maioria das funções instintivas é difusa, abrangente e se exercitam pelo jogo. Para Chateau (1987, p. 21) o verdadeiro jogo apresenta um caráter sério, pois “a criança que joga de fato não olha em torno de si como o jogador de baralho em um café, mas mergulha fundo no jogo, porque ele é coisa séria”.

Este caráter de seriedade, como já esclarecido por Huizinga (2019) implica em um distanciamento do ambiente real, em que a criança parece se esquecer do real e viver a ilusão criada por si mesma. Deste modo o jogo se constitui como um mundo paralelo, em que não há mais lugar no mundo dos adultos. Além do caráter de seriedade, podemos destacar também a presença das regras, pois desde que se joga elas são imperativas e não se pode modificá-las à vontade. Compreende-se, portanto, que o jogo pode, num de seus aspectos, ser evasão e compensação. Observam-se ainda adultos que procuram o esquecimento de seus problemas e a distração em jogos de bilhar e apostas.

Vigotsky (1994) ensina que o trajeto que leva a criança ao mundo da cultura e vice-versa passa pelo outro, ou seja, pela linguagem e pela significação que o outro atribui à criança. Nos primeiros anos de vida, então, o autor relata que o pensamento infantil não se estrutura desligado de objetos concretos e de situações reais. A partir de certo período do desenvolvimento o que permite a passagem do pensamento imediato e concreto para outras formas de pensamento é o brincar.

Alguns teóricos, como Piaget, afirmam que os ciclos de desenvolvimento independem dos de aprendizagem e que, por isso, a instrução deve seguir o crescimento mental do indivíduo. Outros postulam que a aprendizagem e desenvolvimento coincidem em todos os pontos. Há ainda os que, como Koffka, citado por Vigotsky, (1994, p. 55) combinam as duas teorias anteriores, afirmando que o processo de maturação prepara o indivíduo para um processo específico de aprendizado.

Vigotsky (1994) contradiz as teorias expostas, alegando que a aprendizagem propulsiona o desenvolvimento e que a aprendizagem da criança se inicia antes mesmo de ela entrar em contato com a instituição escolar, por meio de experiências vividas. Quando a criança faz suas primeiras perguntas e assimila os nomes dos objetos de seu entorno, já está

aprendendo. Para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança.

[...] a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. (VIGOTSKY, 1994, p. 54).

Vigotsky (1994) destaca que alguns autores como Koffka admitem que a diferença existente entre a educação pré-escolar e a escolar está no fato de que, no segundo caso, o aprendizado é sistematizado, porém, o autor sublinha também que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança. Um fato empírico é que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança, como por exemplo, estabelece-se que se deva iniciar a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética em determinada faixa etária.

Vigotsky (1986) diz que o nível de desenvolvimento real da criança, refere-se às suas funções mentais, resultadas de ciclos de desenvolvimento já completados, destacando aquilo que ela já consegue fazer sozinha, por conta própria, definindo funções que já amadureceram, produtos finais de desenvolvimento. Entendemos “que este nível de desenvolvimento se refere às funções psicointelectuais da criança” que se conseguiram como resultado de um específico “processo de desenvolvimento já realizado.” (VIGOTSKY, 1986, p. 33).

Vigotsky traz outro conceito fundamental para se compreender o desenvolvimento, que é a zona de desenvolvimento proximal. Ela se remete àquilo que a criança poderá aprender com colaboração, que consegue fazer com a ajuda dos outros, quando lhe fornecem pistas, e ainda não faz sozinha. Nela as funções ainda estão em processo de maturação, se desenvolvendo.

A zona de desenvolvimento proximal nos permite compreender o curso interno do desenvolvimento, à medida em que é possível saber os ciclos completos de desenvolvimento e os que ainda estão em formação, começando a se desenvolver.

Vigotsky (1984) relata que o que a criança realiza hoje, com supervisão, ela realizará amanhã, por conta própria. Nesse sentido, podemos concluir que o aprendizado propulsiona e se adianta ao desenvolvimento, pois cria zonas de desenvolvimento proximal, despertando vários processos internos de desenvolvimento, os quais operam apenas quando as crianças

interagem com outras pessoas. A brincadeira, assim como a aprendizagem, estimula o desenvolvimento, pois de acordo com Vigotsky (1994, p. 67).

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1994, p.67).

Corroborando com esse pensamento, Oliveira *et al.* (2019) afirmam que é importante considerar que o desenvolvimento não é um processo natural, vivido por todas as crianças da mesma maneira. Ele não se refere apenas a um processo biológico, mas ao fruto de interações de fatores orgânicos e, principalmente, sociais.

Chateau (1987, p. 128), ao discutir sobre a importância do jogo no ambiente escolar, defende a importância de se trabalhar com obstáculos, com desafios, por meio dos jogos. Diz que “é preciso apresentar à criança obstáculos a transpor”, demonstrando, assim, a importância de se trabalhar com as zonas de desenvolvimento proximal.

Kishimoto (2021), citando Vigotsky, afirma que quando a criança brinca, cria uma situação imaginária e, ao assumir um papel, ela inicialmente imita o comportamento do adulto, assim como o observa em seu contexto. A imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, primeiramente ela repete a ação que viu o outro fazendo, sem ter clareza de seu significado e, depois, quando começa a repetir a ação sem imitá-la, passa a realizar a atividade conscientemente, construindo individualmente o que observou nos outros.

De acordo com sua visão, a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. (VIGOTSKY, 1994, p. 18).

Nesse contexto podemos inferir que o jogo, dentro da perspectiva histórico-cultural, deva ser considerado uma atividade social e cultural humana, baseada em um contexto sociocultural, a partir do qual a criança recria a realidade, por meio da utilização de sistemas simbólicos próprios. O autor esclarece também que, quando brinca, a criança se comporta como se tivesse uma idade superior a sua idade real, sendo o brinquedo um fator muito importante para o desenvolvimento infantil, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal

na criança, em que ela age de modo avançado, além do comportamento que o autor entende como real, ou seja, aquele esperado para a sua idade. Desse modo, a criança se desenvolve integralmente (desenvolvimento de intenções voluntárias, formação de planos da vida real, entre outros).

O brincar é a principal atividade da criança, sobretudo na idade pré-escolar, sendo crucial para a emergência de complexos processos psicológicos. Isso acontece porque, na brincadeira, a criança pequena tenta agir como alguém que faz parte de suas relações sociais – um colega, um adulto – e, nesse processo, se apropria de aspectos da cultura, incorporando-os. (MAGIOLINO, 2015, p. 135).

Para Vigotsky (1991) a criação de situações imaginárias é um meio de se desenvolver o pensamento abstrato, à medida que a criança opera no campo das significações, pois para ele, imaginar é recombinação de fatos, impressões, imagens que têm origem nas experiências da criança. Essas relações e atividades humanas são, então, recriadas na brincadeira, ao mesmo tempo em que são elaboradas como conhecimento das relações e dos valores sociais. Na situação imaginária a criança submete seu comportamento a regras próprias da relação social que recria na brincadeira, o que possibilita o desenvolvimento da vontade e da capacidade de fazer escolhas conscientes o que implica no controle do próprio comportamento por meio de regras. Concluímos, a partir daí, que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das relações da criança com os outros, assim como de sua própria subjetividade.

Brougère (1998) nos lembra que a brincadeira não é algo inerente à criança, pois a mesma não nasce sabendo brincar. Essa atividade precisa ser aprendida, pois não é interna ao indivíduo, mas dotada de uma significação social precisa que, como outras, precisa ser aprendida.

Brincar é essencial à infância, é um direito garantido por lei, preconizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1959. Aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança enfatiza: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”. A Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também asseguram esse direito, fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016). Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) encontramos as interações e a brincadeira como eixos norteadores para o desenvolvimento infantil. O direito ao brincar é previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 16, inciso IV, em que cita: “o direito à liberdade compreende aspectos, dentre eles, brincar, praticar esportes e divertir-se”.

As atividades lúdicas em geral são o centro da Infância e permitem que as crianças se desenvolvam em sua plenitude, integralmente. São fundamentais para o desenvolvimento da criança enquanto ser social, que deve obedecer às regras, ter direitos e deveres na sociedade em que está inserida.

Vigotsky (1984, p. 61) afirma que:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VIGOTSKY, 1984, p. 61).

Nesse sentido, a fim de satisfazer seus desejos, a criança cria uma situação imaginária, ilusória e brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo de objetos a que tem acesso.

Os jogos e as brincadeiras auxiliam a criança a se desenvolver globalmente, a constituir-se enquanto sujeito histórico e cultural, crítico, investigativo e capaz de tomar decisões e atitudes que transformem o mundo a sua volta.

Brincar de mamãe e filhinha, por exemplo, é um exercício no plano imaginário para a realização concreta futura, ou seja, o mundo do jogo, é uma antecipação do mundo das ocupações sérias, preparando o indivíduo para a vida séria. Por meio dele, como nos aponta Chateau (1987), a criança conquista sua autonomia, sua personalidade, e até os esquemas práticos para a vida adulta, utilizando substitutos imaginários. A criança não tem a consciência do treinamento que está fazendo, porém sabe que desempenha o papel do adulto, copiando-o, assimilando-se a ele. O jogo, entretanto, não é sempre imitação do adulto.

Perguntar por que a criança brinca é o mesmo que perguntar por que ela é criança, pois, é por meio do jogo, do brinquedo, da brincadeira que cresce sua inteligência. “Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor”. (Chateau, 1954, p. 14).

Sommerhalder e Alves (2011, p. 62) balizam que:

O brincar precisa ser concebido como uma linguagem que fala do próprio brincante, permitindo a criança ser autora de sua fala e de seus atos. Este fato torna a atividade lúdica muito singular para cada criança, pois por intermédio do brincar ela encontra modos de falar em nome próprio e de si

mesma. Isso implica a existência de uma dimensão subjetiva na atividade lúdica. Além disto, demanda reconhecê-lo como uma experiência estruturante para a criança, ou seja, as experiências por ela vividas são alimentos para o seu desenvolvimento psíquico. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 62).

Podemos enfatizar as dimensões lúdica e corporal como partes integrantes da experiência humana e da cultura e, nesse sentido, consideramos a importância do trabalho do adulto e ou professor no aprimoramento do gesto e no enriquecimento do brincar dessas crianças pequenas.

Este trabalho deve propiciar o desenvolvimento de aspectos específicos de motricidade, trabalhados em práticas selecionadas da cultura corporal, assim como o ingresso da criança no mundo dos significados culturais, dos quais os gestos e fala dos professores e das crianças, os diferentes materiais, os objetos de uso cotidiano e os brinquedos de faz de conta são portadores. (OLIVEIRA, 2019, p. 97).

À medida que a brincadeira nos insere no mundo, nos desenha a sua dimensão, no sentido de pertencimento, de construção de uma história pessoal da condição humana: de simbolizar, relacionar e significar.

São comprovados os benefícios do brincar na infância e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aposta que a ludicidade deva ser o ponto de partida do currículo da Educação Infantil. Nesta etapa da educação básica podemos observar o brincar como característica principal do cotidiano da infância. Por meio das experiências do brincar a criança se desenvolve cognitivamente, afetivamente, socialmente, fisicamente e psiquicamente e, para que isso ocorra, é necessário que a ela sejam oferecidas oportunidades e estímulos de explorar objetos, atuar sobre eles e estabelecer interações.

Arce (2021) nos leva a refletir sobre o caráter objetivo do brincar, pois afirma que ele é a forma que a criança encontra de participar do mundo social criado pelo seu entorno, dentro das possibilidades físicas, cognitivas e emocionais que possui para aquele momento de seu desenvolvimento. Considera que as brincadeiras são como pontes, que auxiliam a criança a vivenciar o mundo como se fosse adulta.

Na brincadeira, a criança atua de acordo com as regras estabelecidas para a realização de atividades em nosso convívio social, sendo movidas pela realidade objetiva e não pela fantasia. Arce comenta Vigotsky (2000), ao relatar que, ao brincar a criança faz coisas que não seriam consideradas típicas para a sua idade, elas interagem com o mundo à sua volta, tentando compreendê-lo. Assim, o uso da fantasia e a criação são situações imaginárias, ou de faz de conta e aparecem como libertadoras. A criança

pode, então, extrapolar sua real condição, realizando ações impossíveis no mundo adulto para o seu tamanho e sua idade. (ARCE, 2021, p. 100).

3.1 A IMPORTÂNCIA DO OUTRO

Vigotsky (1994) afirma que para que estudemos o desenvolvimento infantil, devemos nos debruçar sobre duas linhas distintas, a biológica e a cultural. Desse modo, o autor nos mostra que para que consigamos entender sobre o desenvolvimento, precisamos considerar além dos fatores biológicos do indivíduo, o meio cultural em que está inserido. Nesse sentido, para Vigotsky (1994) o desenvolvimento ocorre em duas etapas, a primeira, refere-se às relações que o indivíduo estabelece com os outros, denominada interpessoal e, a segunda, ao que o indivíduo internaliza após essas aprendizagens, adquiridas por meio do outro, de modo intrapessoal.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: o primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1994, p. 40).

Essa transformação é o resultado de uma série de eventos que ocorrem ao longo do desenvolvimento. A partir do momento em que foi transformado, o processo continua a existir e a se modificar, até ser internalizado em definitivo. Isto se configura como a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana.

Assim o aprendizado das crianças acontece antes mesmo de elas frequentarem a escola e o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida delas.

O estado de desenvolvimento mental de uma criança, de acordo com Vigotsky, só pode ser determinado se forem considerados o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Aqui entra o papel do adulto, especialmente dos responsáveis pelas crianças, como os pais e professores, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, auxiliá-la no que ela não consegue realizar por conta própria, mas o faz com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente.

Por meio das mediações que realiza, por meio de perguntas que devolve à criança, sem lhe dar respostas prontas, por exemplo, o adulto faz com que ela atue nessa área de

desenvolvimento, facilitando, assim, a construção das funções psíquicas superiores, de origem sociocultural (memória, atenção voluntária, planejamento de suas ações, entre outras).

Os pais, os professores, as gerações adultas e os parceiros mais experientes têm papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois para que as capacidades, aptidões e habilidades sejam desenvolvidas, é necessário que a criança se relacione com os fenômenos do mundo em que está inserida por meio de outras pessoas. Nesse sentido, podemos ressaltar que o educador/pais são os mediadores da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, o que demonstra que as relações humanas são sempre mediadas pelo outro.

[...] é só na relação com o parceiro mais experiente que o relógio de pulso analógico deixa de ser um objeto quadrado ou redondo, com números de 1 a 12 distribuídos em torno de um eixo, com dois ou três ponteiros que giram num espaço recoberto por um vidro e é preso a duas correias, e passa a ser um instrumento para marcar a passagem das horas. Ou seja, apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual foi criado. (MELLO, 1999, p. 20).

De acordo com Vigotsky (1994, p.61) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, os quais operam quando a criança interage com as pessoas ao seu redor. Segundo o autor,

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKY, 1994, p. 59).

Nesse sentido, podemos dizer que, apesar de o aprendizado estar diretamente relacionado ao desenvolvimento infantil, os dois nunca são realizados em paralelo. Assim, o desenvolvimento da criança nunca acompanha, como uma sombra, sua aprendizagem. Podemos observar duas crianças com oito anos de idade cronológica que, a partir das experiências que tiveram com os seus pares e com o ambiente, e das mediações que vivenciaram com os adultos e ou colegas mais experientes, apresentam idades mentais diferentes. Uma delas, com idade mental de doze anos e, a outra, de nove.

Mas é importante reconhecer que o desenvolvimento não é um processo natural nem é vivido da mesma maneira por todas as crianças. Sabe-se que hoje não se trata de um processo unicamente biológico, mas sim do fruto de interações de fatores orgânicos e, especialmente, sociais. (OLIVEIRA, *et al.*, 2019, p. 158).

Os seres humanos, nessa perspectiva, se constituem como tal por meio das relações sociais que estabelecem com outros humanos e com o seu entorno.

Considerando que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, podemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro – outras pessoas do grupo cultural – que indica e atribui significados à realidade. A mediação está presente em toda atividade humana e, segundo Vigotsky (1994), são os instrumentos técnicos e o sistema de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Assim a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, pois é sempre mediada.

Os instrumentos têm a função de regular a ação do homem sobre as coisas, os objetos, e os signos, regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas. A invenção desses elementos representou um salto bastante qualitativo para a evolução humana. Os instrumentos possibilitam ao homem provocar mudanças externas, ampliando as possibilidades de intervenção na natureza. Para cortar uma árvore, por exemplo, um objeto cortante é mais adequado do que as mãos. Os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de específicas tarefas, como são capazes de recriá-los e transmitir sua função aos membros de seu grupo. Já o signo auxilia o homem em suas atividades internas, psíquicas. Um exemplo é a linguagem, que, além de fornecer significados precisos, oportuniza que os homens se comuniquem entre si. Destarte, Vigotsky (2007) afirma que:

El signo es em médio del que se vale en hombre para influir psicológicamente, bien en su conducta, bien en la de lo demás; es un médio para su actividad interior, dirigida a dominar el próprio ser humano. Las funciones psíquicas (superiores) están siempre mediadas y um mediador privilegiado es la palabra. (VIGOTSKY, 2007, p. 119).

Por intermédio dessas mediações, os indivíduos vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural.

Vigotsky (1994, p. 23) afirma que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de **outra pessoa**. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações

entre história individual e história social. (VIGOTSKY, 1994, p. 23, grifo nosso).

Com a ajuda do outro a criança assimila as atividades que foram construídas socialmente ao longo dos séculos, como sentar-se, andar, tomar líquidos em copos, comer com talheres, entre outros.

Sendo assim, o desenvolvimento infantil não é uma questão de maturação, mas, sim, um processo permeado por revoluções, que não pode ser separado do modo pelo qual as crianças são inseridas na sociedade. Aliás, as interações travadas por cada uma com os adultos que a educam e cuidam dela e as mediações propiciadas por esses mesmos adultos com a cultura e o conhecimento acumulado serão determinantes para o desenvolvimento da criança. (ARCE, 2021, p. 97).

Como mencionamos anteriormente, as crianças não nascem sabendo brincar e, assim como as relações sociais elas não ocorrem de forma natural, são fruto de uma construção diária e a interação com os adultos é o ponto de partida para que as brincadeiras aconteçam e, neste mesmo caminho, as interações com os pares. “Sem o processo de interação travado pelos adultos com as crianças, a brincadeira não existirá, pois ela não é algo natural.” (ARCE, 2021, p. 27).

À medida que o adulto, principal mediador entre a criança e o mundo, acrescenta elementos que enriquecem as experiências das crianças e expõe as mesmas a um número ilimitado de conhecimentos historicamente acumulados, maiores serão suas possibilidades de relacionamentos com o ambiente e, assim maior será o seu desenvolvimento.

Os motivos e o conteúdo das brincadeiras aparecem quanto mais ricas e intensas forem as oportunidades oferecidas pelo adulto para que a criança vivencie situações cotidianas, situações que fazem parte do dia a dia, ou seja, situações em que ela observa as interações e relações travadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que também possa interagir com eles. (ARCE, 2021, p. 25).

Em um contexto escolar, por exemplo, em que as brincadeiras devem ser consideradas como a atividade principal da criança em idade pré-escolar, pois por meio delas é que a criança se apropria dos valores e dos códigos da sociedade em que está inserida, é fundamental que os ambientes internos e externos sejam pensados, organizados e repensados pelos educadores, pais e ou professores, assim como os brinquedos e demais objetos oferecidos às crianças. Podemos afirmar que quanto mais ricas forem as experiências das

crianças, com diversidade e qualidade de brinquedos, brincadeiras e espaços, maior e melhor será o seu desenvolvimento e sua inserção no mundo que a as cerca.

O contrário também acontece. Um espaço carente de recursos, em que a criança e o adulto veem apenas paredes e os locais onde ocorrem ou deveriam ocorrer as brincadeiras não contém objetos e ou brinquedos desafiadores, que não ampliam o seu conhecimento de mundo, não contribui para um bom desenvolvimento infantil.

De acordo com o dicionário online de língua portuguesa¹⁴, a palavra “espaço” se refere à extensão limitada; lugar; lugar onde se pretende ficar; acomodação. Já “ambiente” remete à recinto; lugar em que se está: ambiente aberto. Ambiente é sinônimo de: envolvente, recinto, atmosfera. Ambas as palavras se referem a “lugar onde se pretende ficar”.

Amparados pela literatura (DURLI; BRASIL, 2012; KAERCHER; CRAIDY, 2001; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) que diferencia espaço de ambiente, consideramos espaço como área delimitada, espaço físico. Já “ambiente”, como espaço modificado, organizado, planejado para que alguma situação, atividade, aconteça e permeado por relações: interações entre criança/criança, criança/adulto, criança/objetos.

Giroto (2013, p.48)¹⁵ comenta que ambientes dedicados à infância têm sido considerados fundamentais para com o desenvolvimento infantil. Defende que é necessário se considerar especificidades, necessidades e interesses da infância, por meio do oferecimento de espaços diversificados, que promovam o contato com diferentes experiências, linguagens e representações, levando-se em conta diferentes ações e relações com o meio, validando as produções e os interesses das crianças. Assim torna-se importante dispor objetos construídos com a participação da criança, compondo os espaços com seus desenhos, por exemplo, de modo que a criança se identifique no ambiente e se sinta à vontade para atuar de maneira espontânea.

Greenman, 1988, citado por Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 147) afirma que:

¹⁴ De acordo com o dicionário online de língua portuguesa, a palavra “espaço” se refere a inúmeros significados, como: região localizada além do sistema solar e da atmosfera terrestre;.extensão limitada; lugar; intervalo de tempo; entre um ponto e outro; distância; lugar onde se pretende ficar; acomodação; local destinado a certas atividades: espaço teatral, entre outras.O mesmo acontece com a palavra “ambiente”, que pode significar: região localizada além do sistema solar e da atmosfera terrestre; extensão limitada; lugar; intervalo de tempo;.intervalo entre um ponto e outro; distância; lugar onde se pretende ficar; acomodação; local destinado a certas atividades; área do conhecimento: espaço literário. Fonte: www.dicio.com.br

¹⁵ Giroto (2013, p.49) fala em espaço educador para a ambientação de salas ou outros espaços educacionais, provisoriamente ou permanentemente criados, que tenham por objetivo o desenvolvimento de competências e o favorecimento das aprendizagens. Aproxima-se, então, do conceito de ‘ambiente’ como ‘terceiro educador’, proposto por Loris Malaguzzi, citado pro Gandini em “As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância” (2016, p.148).

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 147).

Sabemos que os ambientes imprimem alguns comportamentos nos seres humanos, e, estimulam-nos, provocam-nos, confortam-nos, provocando algumas reações. Malaguzzi, citado por Gandini (2016, p.148) afirma que o ambiente é visto como algo que educa a criança. Considerado como um ‘terceiro educador’, o ambiente precisa ser flexível, passar por modificações frequentes pelas crianças e pelos adultos que ali se inserem, para que seja sempre atualizado, sensível às necessidades das crianças, para que construam conhecimento.

Para o espaço ser compreendido como agente educador, deve-se levar em conta as condições da criança, aquilo que pode ser acessado por ela, ser reconhecido, e ao mesmo tempo instigá-la em direção a novas descobertas, à ação, a uma diversidade de linguagens que ampliem o seu repertório de relações com o mundo. (GIROTTI, 2013, p. 49).

Em muitas situações os conceitos de espaço e ambiente são tratados como sinônimos, o que contraria produções teóricas sobre a temática. Aqui trataremos os conceitos espaço e ambiente de acordo com suas especificidades.

Quando reflete sobre a organização dos espaços de educação infantil, Zabalza (1998) sinaliza que a infância necessita de espaços amplos, indicando que aulas convencionais, em espaços indiferenciados, tornam-se locais empobrecidos, o que dificulta uma dinâmica de trabalho baseada na atenção individual de cada criança e na autonomia. Forneiro (1998) apresenta uma distinção importante entre os termos espaço e ambiente.

Para ele os espaços se referem aos locais para a realização de atividades, caracterizado pelos objetos, pela decoração, pelo mobiliário e pelos materiais didáticos, constituindo locais em que acontecem o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Já o ambiente corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações estabelecidas nele.

O termo “ambiente” procede do latim e significa “em volta, ao redor”. Nesse sentido, pode ser definido

Como um todo indissociável de objetos, odores e formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o

ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Não há dúvidas de que os ambientes imprimem alguns comportamentos em nós. Ambientes trazem conforto, estimulam, provocam. E promovem algum tipo de reação ou interferem nas atitudes das pessoas que estão lá. (GIROTTO, 2013, p. 47). Nesse sentido refletimos sobre a dedicação desses ambientes à infância, como fomentadores dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. A partir das condições que o espaço oferece, os adultos podem preparar o ambiente, de acordo com as necessidades das interações, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Assim podemos apontar que espaços limitados e precários podem comprometer o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e também dificultar, quando pensamos na instituição escolar, a organização das práticas pedagógicas. É necessário, então, que se pense no ambiente, considerando suas dimensões relacional, funcional, temporal e física, apontadas por Forneiro (1998).

A primeira se refere às diferentes relações que se estabelecem no ambiente, como as interações entre adulto e criança, entre criança e criança, por exemplo. A segunda, a funcional, se relaciona com a maneira que se utilizam os espaços. Um mesmo espaço pode assumir diferentes funções, como um tapete no centro do local, que pode funcionar para contações de história em um momento e, em outro, para brincar com blocos de encaixe. A terceira dimensão, a temporal, se remete à organização do tempo, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. A última, apontada aqui, a física, se refere à mobília, aos aspectos materiais do ambiente.

Pensar o espaço, portanto, é compreender as questões físico-materiais, como piso, altura das janelas e maçanetas das portas, texturas, cor, móveis, dimensão métrica das salas, ou seja, o desenho arquitetônico e suas formas. Para se pensar o ambiente, em contrapartida, deve-se considerar as interações que ocorrem no espaço físico. Interações entre crianças entre si, entre crianças e adultos, entre crianças e espaço, entre crianças e tempo de permanência naquele espaço, entre crianças e suas relações com os elementos deste espaço.

No contexto de isolamento social provocado pela pandemia podemos refletir se os pais e ou responsáveis pelas crianças, que deixaram de frequentar o ambiente escolar e passaram a viver apenas dentro de seu ambiente doméstico, conseguiram fazer uma organização adequada dos ambientes em que as crianças brincaram, disponibilizando espaço e tempo para

que as brincadeiras acontecessem, assim como participando das mesmas, estimulando as interações entre os membros da família e entre as crianças com os objetos, por exemplo.

O adulto, o espaço físico, os brinquedos, os objetos, a linguagem e as outras crianças são exemplos de elementos mediadores do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano. Vigotsky (1994) nos mostra que o social decodifica a realidade para a criança, segundo sua história de vida e cultura. Assim as decisões da criança pequena dependem muito do que ela observa a sua volta. A atividade mediada, realizada pelo mais experiente, por outras crianças, pelo espaço físico ou por objetos apresenta tanto uma significação traduzida historicamente como um sentido que orienta a atividade da criança. Nesse sentido tudo o que a criança faz se relaciona com a realidade concreta e com as relações sociais existentes. Se pararmos para pensar, perceberemos que as mediações cotidianas estão presentes o tempo todo em nossos dias.

Os brinquedos concebidos como objetos do mundo adulto em tamanho reduzido são elementos que, na ação infantil, se convertem em signos, tornando-se importantes mediadores do desenvolvimento infantil. Os tipos de brinquedos e objetos ofertados às crianças influenciam fundamentalmente suas brincadeiras, assim como os espaços em que elas ocorrem. Estes últimos podem transformar as brincadeiras e demais ações das crianças em experiências significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Apesar de promover o convite à brincadeira e as trocas entre os pares, o brinquedo, algumas vezes, deixa de ser mediador dessas relações e passa a ser uma barreira para que as mesmas relações aconteçam. Com um brinquedo em mãos, muitas pessoas supõem que a criança não precise de mais nada, pois o objeto por si só já garante a diversão e a relação da criança com o mundo a sua volta.

A criança pode, sim, se desenvolver a partir dos elementos que o brinquedo lhe apresenta: estabelecer relações entre as características, usos e finalidades dos objetos, criar enredos e ampliar o repertório de contextos e vocabulários propostos pelo brinquedo, desenvolver o senso estético, a expressividade e a imaginação, aprimorar habilidades específicas, como chutar, pular, contar e empilhar, promover o desenvolvimento de estratégias ou o planejamento das ações, entre tantas outras possibilidades. (GIROTTO, 2013, p. 37).

Em meio a todas essas habilidades que o brinquedo pode promover, por si só, não podemos nos esquecer de uma das mais importantes, que é a formação da criança. Nesse sentido destacamos que o objeto não pode ser considerado como a única via de aprendizagem e da relação da criança com o mundo, pois é o adulto quem insere a criança no mundo que a circunda. Por meio de suas mediações, da significação das experiências vividas no brincar e

na participação das brincadeiras o adulto oferece à criança os valores da sociedade, apresentando-lhe a cultura da qual fazem parte. O adulto “é meio pelo qual a criança aprende os códigos e amplia os repertórios para sua brincadeira, um modelo forte na relação com o mundo, na comunicação, na capacidade de atuar e significar”. (GIROTTTO, 2013, p. 53).

Giroto (2013, p. 38) nos remete ao processo de humanização das crianças, por quem os adultos são os responsáveis, à medida que discorre sobre a civilidade, o acultramento, à capacidade de se relacionar e de se identificar com os outros de seu entorno, por meio da compreensão de valores e regras e o pertencimento ao grupo social. Destaca a relevância do convívio das crianças com diferentes grupos, na família, na escola, constituindo, assim, relações duradouras e profundas.

Como balizamos no decorrer deste trabalho, o brincar é a principal atividade da criança, não por ser a mais frequente, ou porque é o que a criança mais faz, mas por proporcionar mais desenvolvimento à sua psiquê. É a atividade “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança”. (LEONTIEV, 1998, p. 65). Por meio do brincar a criança organiza e reorganiza os seus processos psíquicos, levanta hipóteses, as quais testa e, muitas vezes, comprova. A personalidade infantil também se forma, por exemplo, quando ela brinca de faz-de-conta, em que exerce diferentes papéis sociais.

De acordo com Arce (2021, p. 25), as brincadeiras, assim como as relações sociais, se configuram como construções cotidianas e não espontâneas. Nesse sentido a interações com os adultos são o despertar para que a brincadeira se efetive.

Os motivos e o conteúdo das brincadeiras aparecem quanto mais ricas e intensas forem as oportunidades oferecidas pelo adulto para que a criança vivencie situações cotidianas, situações que fazem parte do dia a dia, ou seja, situações em que ela observa as interações e relações travadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que também possa interagir com eles. (ARCE, 2021, p. 25).

Em meio à experiência de isolamento social a que toda a população mundial vivenciou em decorrência do coronavírus, devemos refletir sobre como aconteceram as brincadeiras nos ambientes domésticos.

Na próxima seção discutiremos o Percurso Metodológico trilhado, apresentaremos o instrumento de coleta de dados, assim como a caracterização dos participantes da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção objetiva apresentar o caminho percorrido para alcançar o objetivo proposto neste estudo, ou seja, o de analisar como se deu o brincar das crianças de zero a cinco anos durante a pandemia, em que ficaram submetidas ao isolamento social. Aqui explicitaremos os procedimentos utilizados para sua realização.

Nesse caminho, as discussões realizadas nas aulas do mestrado, nas disciplinas de “Estudos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira na educação: abordagens teórico-metodológicas” e “Metodologia de pesquisa em educação na perspectiva da transformação social” e nos grupos de estudo dos quais participei, como o Núcleo de Estudos da Escola de Vigotsky (NEEVY) e Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (Cfei) e inquietações que já faziam parte de mim como educadora, este projeto começou a ser delimitado. Considerando o contexto histórico de pandemia a que nos deparamos, questões entorno do brincar infantil passaram a ser ainda mais intrigantes.

Nesse sentido realizamos uma pesquisa quali-quantitativa (CRESWELL, 2007) na área educacional, que contou com duas etapas. Na primeira foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da pandemia do coronavírus e em como ela afetou o brincar das crianças em um contexto de isolamento social. Dessa forma foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a estruturação de conceitos em torno da ludicidade, em que contamos com a colaboração de pensadores fundamentais para a percepção do desenvolvimento infantil como Vigotsky (1994), Kishimoto (1996), Brougère (2019), Winicott (2019) e Chateau (1987).

Além disso também nos ancoramos em Arce (2021), Giroto (2013), Mello (1999), Edwards et al (2016) para refletirmos sobre o brincar, o desenvolvimento infantil, os espaços em que o brincar acontece e a importância da participação do adulto nos momentos lúdicos. Na segunda etapa de nosso trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória, de caráter interinstitucional, entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com o uso de um questionário, com algumas questões de múltipla escolha e algumas questões abertas, alvo de análise qualitativa e quantitativa. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, com o número de parecer 4.683.194 e os dados foram coletados entre os dias 22 de abril e 22 de julho de 2020.

4.1 INSTRUMENTO DE COLETA: QUESTIONÁRIO

O instrumento de pesquisa que utilizamos foi o questionário que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201) “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Para aumentar a eficácia deste instrumento de pesquisa é necessário que sua elaboração siga algumas normas. O pesquisador deve considerar a formulação das perguntas, os grupos das mesmas, a ordem, entre outros aspectos. Deve conhecer bastante o assunto, para que possa organizá-lo e elaborá-lo de forma cuidadosa e seletiva.

O questionário deve, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) ter sua extensão limitada a 20 ou 30 perguntas, com espaço suficiente para as respostas, as quais devem demorar em torno de 30 minutos para serem respondidas. É necessário também que se indique a entidade ou a organização patrocinadora da pesquisa, assim como, seja acompanhado de instruções explicativas para que o respondente compreenda o que se deseja dele.

Como qualquer outro instrumento de pesquisa, o questionário possui vantagens e desvantagens. Como vantagens destacamos a economia de tempo, a obtenção de grande número de dados, os fatos de atingir um maior número de pessoas simultaneamente, abranger uma área geográfica grande, obter respostas mais rápidas e precisas, possibilitar maior liberdade nas respostas, em razão de seu anonimato, assim como um risco menor de distorção das respostas, visto que não há interferências do pesquisador, e proporcionar um tempo maior para obtenção das respostas.

Marconi e Lakatos (2003, p. 202) em contrapartida, apontam algumas desvantagens para o uso do questionário, como: uma pequena porcentagem de questionários que voltam ao pesquisador, um grande número de perguntas sem respostas, a exclusão de respondentes que não sabem ler e escrever, a ausência de conhecimento do pesquisador sobre as circunstâncias em que o instrumento foi respondido, o fato de não oferecer a garantia de que a maioria das pessoas devolverá o questionário devidamente preenchido.

Para Marconie Lakatos (2003, p. 203) o questionário precisa ser testado, aplicado a uma pequena população, antes de ter a sua utilização definida. Os autores explicam que este pré-teste também é usado para se verificar se o instrumento aplicado apresenta três elementos importantes, como a fidedignidade, a validade e a operatividade, ou seja, se qualquer pessoa que o aplicar, obterá os mesmos resultados, se os dados recolhidos são necessários à pesquisa e se o vocabulário utilizado se apresenta de forma clara e acessível por qualquer respondente.

Em geral o questionário é enviado pelo correio ou por um portador. Como a pandemia do coronavírus impediu que a coleta de dados fosse realizada de maneira presencial, o uso de questionários via *Web* se mostrou a melhor opção para que pudéssemos investigar o contexto em que as crianças vivenciaram suas brincadeiras, diante do isolamento social. Em nosso caso, o questionário foi enviado aos respondentes por e-mail¹⁶. Dessa forma os dados foram coletados de maneira remota, por meio da aplicação de um formulário *Survey*, com a utilização da plataforma *Google Forms*.

A aplicação desse questionário, que visou compreender o contexto brincante de crianças de zero a dez anos, durante o isolamento social, levantou 542 respostas. Ele possuiu um total de 23 questões e foi enviado para responsáveis de crianças que não estavam frequentando a escola devido à imposição do isolamento social, decorrente da pandemia do coronavírus. Algumas questões foram abertas e outras, fechadas, e versaram sobre a temática do brincar neste contexto histórico ao qual fomos submetidos, e no qual as escolas precisaram suspender suas atividades presenciais seguindo determinação da Organização Mundial de Saúde, que decretou que as aulas acontecessem em um cenário diferenciado do habitual.

Das 23 questões que compuseram o instrumento, utilizamos apenas 15 para esta pesquisa, para que conseguíssemos uma amostra representativa de como as crianças de até cinco anos, filhos e filhas de nossos respondentes, brincaram neste contexto de isolamento social a que foram submetidas. Os sujeitos deste estudo foram adultos (em sua maioria pais ou mães) com filhos, com idade entre zero e cinco anos, que não frequentaram a escola no período de quarentena, em detrimento à suspensão das aulas, devido à pandemia do coronavírus. Para, além disso, objetivamos responder à questão desta pesquisa: “De que maneira as crianças de 0 a 5 anos brincaram no isolamento social decorrente da pandemia?”

Posto isto, o presente trabalho se enquadra na linha das pesquisas de *Survey*, que costuma ser um tipo de procedimento metodológico adequado, quando se deseja investigar um problema, cuja resposta depende das informações diretas vindas das pessoas. No geral as pesquisas nessa modalidade buscam medir fatos objetivos. Sem correspondência em português o termo *Survey* é conceituado como um “conjunto de operações para determinar as características de um fenômeno em massa” (MINEIRO, 2020, p. 286).

¹⁶Segundo o site da UOL, o e-mail é um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas, por meio de aparelhos eletrônicos, como o computador e o celular, que possuam conexão com a internet). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/informatica/email.htm>

Em outras palavras, podemos dizer que o termo *Survey* é um tipo de investigação cuja finalidade é fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente ampliadas em uma amostra. Tal modalidade científica, de acordo com Mineiro (2020) segue às regras gerais do método científico, mais afinado com a abordagem quantitativa, podendo servir para a abordagem qualitativa.

Nesse sentido, a investigação gira em torno de uma amostra, que é selecionada com certos cuidados, guardando relação de representatividade. Em nosso caso utilizamos a amostra de 238 questionários, em que os respondentes tinham filhos com idade entre zero e cinco anos. Em nosso questionário havia algumas questões de múltipla escolha e outras abertas. O *Survey* é amplamente aplicado às investigações de opinião pública, previsões eleitorais, estudos de trabalho e consumo, como sensores, valendo-se da amostragem e das técnicas estatísticas para eliminar, ou ao menos reduzir, o risco de se estabelecerem generalizações indevidas. As principais formas de obtenção de dados são o contato direto, a observação, o questionário, a entrevista, a consulta de documentos, entre outras (MINEIRO, 2020, p. 287).

De acordo com Mineiro (2020) a superficialidade e as aproximações, que fazem parte de toda pesquisa científica, são mais evidentes no *Survey*. “Os teóricos (BABBIE, 1999; FOWLER JR. 2011) sugerem que se devem cruzar técnicas qualitativas para diminuir a superficialidade dos *Surveys*” (MINEIRO, 2020). No caso deste trabalho o uso da internet foi um dos principais métodos de coleta.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita com base no método de Análise de Conteúdo proposto por Laurence Bardin (2021), que pode ser definido como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações” (BARDIN, 2021, p.24). Nesse sentido, pode-se destacar que a análise de conteúdo abrange um conjunto de técnicas de exploração de documentos, as quais procuram identificar os principais temas abordados ou os principais conceitos de um texto, fornecendo indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Desta forma o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa.

De acordo com Oliveira *et al.* (2003, p. 5).

A análise de conteúdo desenvolve um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos, e no momento de interpretar os

dados coletados que se dá o entrelaçamento da pesquisa em educação com a análise de conteúdo. A essência deste formalismo é estatística, pela sua concepção e forma de compilação, uma análise de conteúdo leva a métodos estatísticos multivariados.

A fim de manter o caráter fidedigno dos materiais adquiridos foi necessário que seguíssemos algumas etapas para a execução da análise de conteúdo, como: a pré-análise, a exploração do material, a definição de unidades de registro, a categorização, a enumeração e a análise frequencial.

Na pré-análise realizamos a leitura flutuante e organizamos o nosso material de trabalho. A organização do material de trabalho se relaciona aos recursos selecionados pelo pesquisador, de acordo com o seu objetivo de pesquisa. Nesta pesquisa foram selecionados os questionários realizados com os pais das crianças de zero a cinco anos de idade, que viveram o isolamento social, devido à pandemia do coronavírus. Tais questionários foram organizados de forma que facilitasse a manipulação do pesquisador. Fizemos a leitura flutuante de todos os 238 questionários, ou seja, realizamos uma leitura geral dos questionários obtidos.

Na fase seguinte, a da exploração do material, realizamos uma leitura mais densa dos questionários e procuramos identificar categorias que, depois de analisadas, poderiam nos auxiliar a responder a nossa questão de pesquisa, “De que maneira as crianças de 0 a 5 anos brincaram no isolamento social decorrente da pandemia?”. Definidas as categorias, que foram: Espaços de brincar; Com quem brincar; Do que brincar, passamos para as unidades de registro.

A categorização consiste na definição das categorias, em que o pesquisador classifica elementos pesquisados em grupos selecionados. Segundo Franco (2008, p. 59) os critérios para essa categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxico ou expressivos.

Tais categorias podem ser sugeridas pelo referencial teórico ou elaboradas após a análise do material. Em nosso trabalho, elaboramos as categorias após a análise do material. Bardin (1979), citado por Oliveira *et al.* (2003, p. 9) “indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade.”

As unidades de registro analisadas neste presente trabalho foram: área externa, área interna, áreas interna e externa, dentro da categoria “Espaços de brincar”; em parceria dos adultos, em parceria dos irmãos e ou de outras crianças, sozinha, dentro da categoria “Com quem brincar” e brincadeiras de faz-de-conta e jogos com regras pré-definidas dentro da categoria “Do que brincar”.

A opção pelo uso do método de análise de conteúdo justifica-se pelo fato de que:

A análise de conteúdo oferece um modelo experimental bem definido, que parte de uma concepção orientada ao entendimento do objeto de estudo, e, para tanto, se utiliza de modelos que garantem uma interpretação formal dos resultados com espaço para a criatividade, mas sem abrir mão do ideal de reprodutibilidade e transparência das condições experimentais. Sem ser um método perfeito, se configura como um procedimento confiável para atingir as linhas mestras de um texto. (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 16).

Nesta pesquisa, diante do que foi explanado, o material de trabalho utilizado será o questionário, realizado com os pais das crianças de zero a cinco anos, que viveram o isolamento social devido à pandemia do coronavírus.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a caracterização dos participantes de nossa pesquisa, podemos observar a tabela abaixo.

Tabela 1: Descrição das variáveis de perfil da amostra de nosso estudo

Categorias	# qtd	%qtd
Sexo		
Feminino	222	93%
Masculino	16	7%
Total	238	100%
Grau de escolaridade		
Doutorado	38	16%
Mestrado	33	13.9%
Graduação	132	55.5%
Ensino Médio	26	11%
Ensino Fundamental I	4	1.7%
Não diplomado	5	1.7%
Grau de parentesco com a criança		
Mãe	212	89%
Pai	15	6.3%
Avó ou Avô	3	1.3%
Irmão	3	1.3%
Tio/Padrinho	1	0.4%
Tia/Madrinha	4	1.7%
Tipo de Moradia 1		
Casa	166	69.75%
Apartamento	69	29%
Sítio	1	0.4%
Chácara	1	0.4%
Revezamento entre casa na cidade e no sítio	1	0.4%
Total	238	100%
Tipo de Moradia 2		
Moram em condomínio	81	34%
Não moram em condomínio	157	66%
Total	238	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observarmos a tabela 1 podemos notar que a maioria dos respondentes era do sexo feminino (222 respostas, o que equivale a um total de 93% das respostas obtidas). Os participantes do sexo masculino perfizeram um total de 7% do total de respondentes. Pudemos notar que o grau de parentesco mais evidente foi o de mãe (212 mães respondentes, o que equivale a 89% dos participantes da pesquisa). Os pais obtiveram a segunda maior participação, representando um total de 6.3% de respondentes da pesquisa. As tias e ou madrinhas vieram em terceiro lugar, representando um total de 1,7 % do total de participantes de nossa pesquisa. Os avôs e ou avós, assim como os irmãos, obtiveram um total de 1.3% de participação. Já a participação de tio e ou padrinho foi ínfima, com apenas 0.4 %.

Com relação aos tipos de moradia, pudemos observar que a maioria dos participantes da pesquisa (166 respondentes = 69.75%) reside em casas, enquanto que 69 reside em apartamentos (o equivalente a 29% do total de respondentes). Apenas um participante respondeu que reside no sítio, outro em chácara e o último, disse que reveza o seu local de moradia, se estabelecendo ora em uma casa na cidade, ora no sítio. Dos participantes, a maioria não reside em condomínio fechado (157 respondentes = 66%). Apenas 81 (34%) moram em condomínios fechados.

Com relação ao nível de escolaridade de nossos participantes (238, no total), por meio do gráfico podemos observar que a maioria dos nossos respondentes (132, o que equivale a 55%) possui uma graduação como maior nível de escolaridade. 33 possuem mestrado como maior nível de graduação. 26, o ensino médio. Dos 238 respondentes, 38 (o equivalente a 16%) possuem o Doutorado como maior nível de escolaridade. Apenas 5 participantes, ou seja, 2% do total de respondentes, não possui diplomação, o que indetermina o seu grau de escolaridade. Podemos notar que metade de nossos respondentes (o equivalente a 55%) possui, pelo menos, a graduação, como maior nível de escolaridade, o que nos leva a refletir que muitas pessoas à margem deste grau instrucional ou não teve acesso a nosso instrumento de pesquisa ou até mesmo não quis respondê-lo. Portanto, podemos dizer que, pouco sabemos das condições em que ocorreram o brincar das crianças, filhas de responsáveis com um menor grau de instrução.

Tabela 2: Quantidade de adultos em regime de trabalho de home office

Quantidade de adultos por moradia, trabalhando em regime de home office		Porcentagem	Média de adultos em trabalho de home office	Desvio Padrão
Dois adultos	110	46.2%	1.42	0.65
Um adulto	107	45%		
Três ou mais	4	1.7%		
Nenhum	17	7.1%		

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da tabela 2, podemos notar que em 110 residências, havia dois adultos trabalhando em regime de *home office*. Em outras 107 residências pudemos observar que havia apenas 1 adulto trabalhando nesse mesmo regime. Calculamos a média de adultos que estiveram trabalhando em regime de home-office no período analisado e obtivemos um total de 1.42 adultos por moradia. O desvio padrão também foi calculado e correspondeu a um total de 0.65, ou seja, a quantidade de adultos trabalhando em casa teve uma variação pequena em relação à média. Na maioria das residências havia 1 ou 2 adultos trabalhando em regime de *homeoffice* e a quantidade de 3 ou mais adultos trabalhando ou de 0 adulto trabalhando foi ínfima.

Tabela 3: Quantidade de crianças com idade entre 0 e 5 anos por moradia

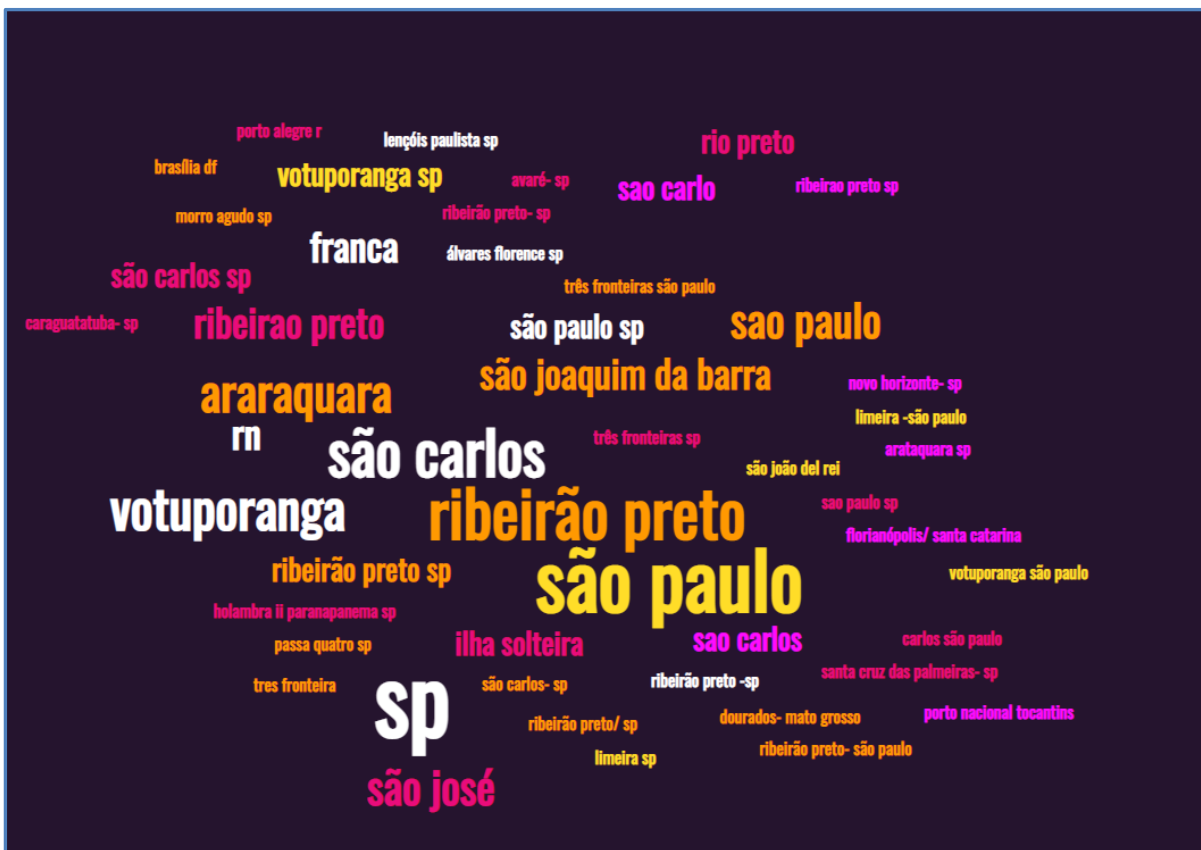
Quantidade de crianças com idade entre 0 e 5 anos nas moradias			Média de crianças por moradia	Desvio Padrão
Uma criança	181	76%	1.24	0.51
Duas crianças	52	22%		
Três ou mais crianças	5	2%		

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação à quantidade de crianças com idades entre zero e cinco anos que residem nessas moradias, notamos que na maioria das residências mora apenas uma criança com essa faixa etária (76%, o equivalente a 181 famílias). Em outras 52 residências há duas crianças com idade até 5 anos. Em apenas cinco residências há três ou mais crianças com idade até cinco anos. Calculamos a média de crianças de até cinco anos que moram com nossos participantes da pesquisa e obtivemos um total de 1.24 criança por residência. O desvio padrão foi de 0.51, ou seja, a quantidade de crianças que mora nas residências de nossos respondentes tem uma pequena variação em relação à média. Na maioria das casas, há em média uma criança.

A partir da observação dos dados obtidos por meio de nosso instrumento de pesquisa, construímos esta Nuvem de Palavras. Podemos inferir que a maioria dos respondentes, cerca de 88%, residem dentro do estado de São Paulo. Destes, 34% moram na capital do estado, São Paulo. Outras cidades que tiveram uma representatividade maior que as outras foram Ribeirão Preto, em torno de 9.95% e São Carlos, 8%. Apenas 27 dos respondentes, o equivalente a 11.34% do total dos participantes da pesquisa, residem em outros estados, como o Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Pará e Tocantins.

Imagem 1: Nuvem de palavras 1: Cidades em que residem os nossos participantes



Fonte: Elaborada pela autora

Observamos as características dos participantes da pesquisa, como nível de escolaridade, local de moradia e gênero. Na próxima seção faremos a apresentação e a discussão dos dados.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

A literatura aponta diversos estudos socioculturais, filosóficos e psicológicos que subsidiam trabalhos de pesquisa entorno da temática do brincar. Há paradigmas de natureza sociológica, como o proposto por Guilles Brougère, que analisa o brincar como fenômeno

cultural. Há os de natureza filosófica, como os defendidos por Fröebel e Dewey. O primeiro, concebe o brincar como atividade espontânea e livre da criança, entretanto, defende que os professores devem sempre dirigir os jogos. O segundo, expoente do movimento Escolanovista¹⁷, valoriza o jogo e defende que a vida social é a base do desenvolvimento infantil e, assim, da própria educação. Há também os paradigmas de natureza psicológica, que defendem que o brincar se relaciona direta e ou indiretamente com o desenvolvimento infantil. Dentro deste último encontramos estudos de Piaget, Wallon e Vigotsky, por exemplo.

Para analisar o jogo e a brincadeira em nosso estudo optamos por seguir a psicologia sócio-histórica, melhor denominada teoria histórico-cultural, que tem em Vigotsky (1984, 1994 e 2007) um de seus principais precursores. Essa perspectiva entende a atividade lúdica como atividade criadora, marcada pela cultura e mediada por sujeitos com quem a criança se relaciona.

O jogo, dentro da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerado uma atividade social humana, baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural. (KISHIMOTO, 2021, p. 130).

Nesta perspectiva Vigotsky (1994) entende que a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre os campos de significado (situações do pensamento) e percepção visual (campo da percepção). Esclarece que, à medida em que a criança brinca, imitando o adulto, ela se comporta de modo mais elaborado, atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), desenvolvendo-se globalmente, aprendendo a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo habilidades e posturas, ampliando o seu repertório cultural, o próprio

¹⁷O movimento escola novista foi um movimento de educadores europeus, americanos e brasileiros, organizado no final do século XIX, início do século XX. Propunha uma nova compreensão das necessidades da infância, assim como questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. O movimento teve os seus fundamentos ligados aos avanços científicos da psicologia e da biologia e foi uma proposta que visava a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas, em que a função da escola seria a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Informação disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>

pensamento e a linguagem, assim como a elaboração de situações vividas em seu cotidiano, como reelaboração das emoções e experiências.

Nesta seção objetivamos apresentar, analisar e discutir os resultados. No quadro abaixo, apresentamos as categorias de análise, criadas a partir da técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2021). Tais categorias foram criadas para que, após a análise das mesmas, conseguíssemos responder à questão de pesquisa “De que maneira as crianças de 0 a 5 anos brincaram no isolamento social decorrente da pandemia?”.

Quadro 2: Categorias e unidades de registro

Categorias	Unidades de Registro	Descrição
1. Espaços de brincar	1. Área externa 2. Área interna 3. Áreas interna e externa	Nesta categoria serão apresentados os diferentes espaços em que o brincar aconteceu neste período de pandemia do coronavírus.
2. Com quem brincar	1. Em parceria dos adultos 2. Em parceria dos irmãos e ou de outras crianças 3. Sozinha	Aqui serão apresentados os tempos em que o brincar transcorreu, por meio de reflexões sobre a importância do outro neste contexto para que, de fato, o brincar propulsione o desenvolvimento integral da criança.
3. Do que brincar	1. Brincadeiras de faz-de-conta	Esta categoria abordará as principais brincadeiras vivenciadas pelas crianças, as quais refletem a sua cultura lúdica.
	2. Brincadeiras/jogos com regras pré-definidas	

Fonte: Elaborado pela autora.

5. 1 ESPAÇOS DE BRINCAR

Nesta categoria serão apresentadas as unidades de registro referentes aos espaços em que as brincadeiras aconteceram, ora internos, ora externos às moradias das crianças.

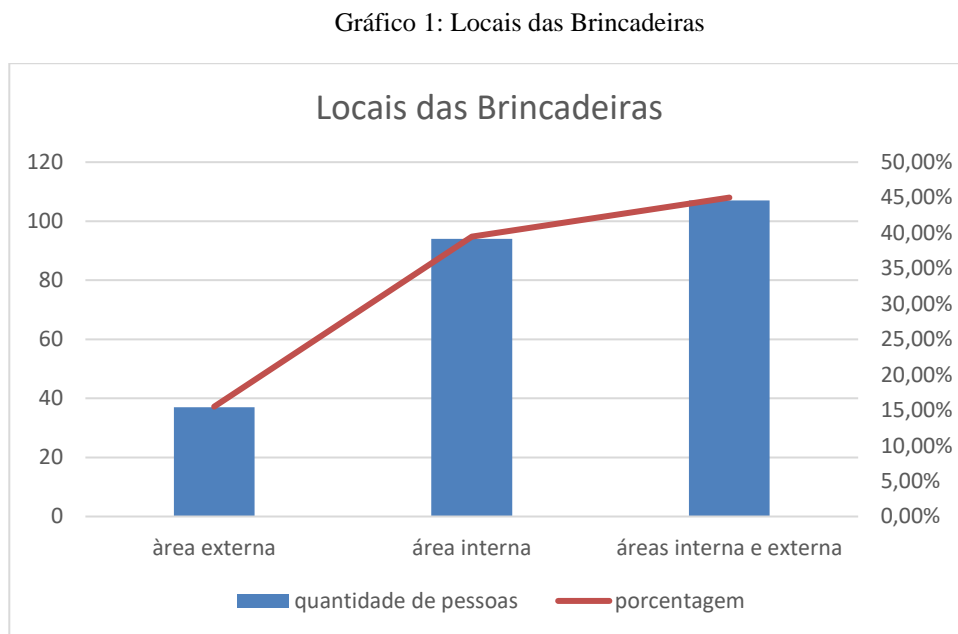
Quadro 3: Espaço de Brincar

Categoria	Unidade de registro
1. Espaços de brincar	1. Área Externa
	2. Área Interna
	3. Áreas interna e externa

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.1 Área Externa

Uma das questões respondidas pelos participantes se referia aos espaços em que as crianças brincaram no contexto de pandemia a que fomos submetidos. Dos 238 respondentes, 37, o equivalente a aproximadamente 16%, disseram que as crianças brincaram, na maior parte do tempo, nas áreas externas de suas residências, o que compreende espaços físicos como quintais, garagens, áreas comuns de condomínios, como parquinhos e quadras.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise do gráfico 1, pensamos que devido à situação de isolamento social a que estivemos expostos por conta da pandemia do coronavírus, o fato de o brincar nas áreas externas ter sido pouco significativo, reflete à necessidade que as famílias tiveram de se adaptar a um novo contexto, em que suas residências se tornaram também locais de trabalho, onde passaram a viver por um período jamais experienciado por elas.

Muitos adultos começaram a exercer o seu trabalho em regime de *homeoffice*, ao mesmo tempo em que deviam ajudar os seus filhos, acompanhando as atividades e aulas online, assim como a toda organização estrutural e funcional das moradias, como cuidados com limpeza, higiene pessoal, organização dos espaços para desenvolverem os trabalhos e os estudos, e também aprender a lidar com uma situação instável e assustadora, como o isolamento social, os cuidados excessivos de higiene, o uso de máscaras, os sentimentos como

o medo, a insegurança, vivências como a morte repentina de parentes, a ausência de interações sociais, a impossibilidade de sair de casa para passeios e outros eventos sociais.

Alguns adultos, por medo e ou falta de tempo, não conseguiram se desvencilhar dos afazeres domésticos para sair e brincar com seus filhos. Também, sair para onde, se o risco de contaminação da doença era alto e pouco se sabia sobre seus sintomas? Em nosso trabalho observamos que quase 70% dos participantes residiam em casas. Não conseguimos saber se em todas estas residências havia quintais. Talvez não houvesse, já que observamos um índice pequeno de crianças que vivenciaram o brincar nas áreas externas.

Arelado a isso podemos considerar que muitas pessoas moravam em apartamentos. Obtivemos um percentual de 29% de pessoas que residiam neste tipo de moradia. Em alguns apartamentos não havia área externa. Em outros, quando havia, alguns adultos tinham medo de levar seus filhos para brincar nas áreas comuns, como parquinhos, por exemplo, devido à chance de contágio pela doença desconhecida e tão temida por todos nós.

Nesse sentido refletimos sobre a importância que os ambientes têm para com o desenvolvimento infantil. Um espaço físico, composto por mobília, dimensão métrica, materiais e elementos decorativos, ao ser organizado e permeado por interações que nele se estabelecem, se transforma em ambiente. Quando bem organizado, com oferta de materiais, brinquedos adequados, o ambiente configura um local propício para que o desenvolvimento e a aprendizagem infantis aconteçam.

A partir das condições que o espaço oferece, conseguimos preparar adequadamente o ambiente, de acordo com suas necessidades de interações, desenvolvimentos e aprendizagens. Nesse sentido, se pensarmos em espaços precários, limitados, como os que algumas crianças vivenciaram neste momento de isolamento social, refletiremos sobre supostos entraves no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças em um futuro próximo. Defasagens que, talvez, perdurem por toda a vida.

Destarte, se pensarmos no ambiente como um mediador (VIGOTSKY,1994; GIROTTO,2013) do desenvolvimento infantil, podemos dizer que, quanto mais organizado, com presença de materiais concretos e variados, com brinquedos adequados, maiores serão as chances de as crianças se apropriarem deste lugar e, assim criar um maior repertório de suas brincadeiras.

Podemos pensar que nesses espaços, como quintais, o brincar com experiências que utilizassem o movimento corporal, como o andar sobre rodas, como bicicleta e patinete, podem ter sido mais aparentes. Em contrapartida, se o brincar aconteceu única e

exclusivamente nesses poucos espaços, como os quintais das residências, e se foram ofertados poucos materiais concretos a essas crianças para que desenvolvessem suas brincadeiras, podemos dizer que a criação das mesmas pode ter sido prejudicada, alterando também o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

5.1.2 Área Interna

Os dados apontaram que o brincar dos participantes aconteceu de maneira mais intensa nos ambientes internos em detrimento dos externos. As áreas internas apontadas por nossos participantes compreendiam, em sua maioria, as salas e os quartos das residências. Considerando o contexto de isolamento social e as narrativas circundantes em torno da COVID-19, o fato de 39% das crianças brincarem nas áreas internas, podem indicar preocupação das famílias com relação à situação circundante, demonstrando suas necessidades de protegê-las da pandemia e em seguir as diretrizes impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nesse caso, acreditamos que as crianças, que vivenciaram o brincar nas áreas internas de suas residências, tiveram uma perspectiva mais restrita para estruturar suas brincadeiras, se pensarmos nas que experienciaram o brincar nas duas áreas, interna e externa, concomitantemente, entretanto, isso não significa, necessariamente, que a qualidade do brincar pode ter sido afetada. Se os ambientes internos, onde as experiências brincantes aconteceram, foram organizados, preparados com materiais/brinquedos que desafiassem as crianças e as convidassem à brincadeira, podemos dizer que não houve alteração na qualidade do brincar e, assim, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

O fato de essas crianças não terem tido o convívio com grupos sociais, além de os adultos de seu entorno, nos leva a supor que elas tiveram um suporte maior para lidar com o isolamento social e todas as questões que dele decorreram, relacionadas à sua saúde física e mental, por exemplo.

Se pensarmos sobre a importância do ambiente ser acolhedor, seguro, estimulante, organizado e desafiador para que o brincar cumpra o papel de incentivo ao desenvolvimento e a aprendizagem infantis, como apontam Forneiro (1998), Girotto (2013), Edwards; Gandini; Forman (2016), as experiências brincantes acontecerem? As crianças brincaram muito sozinhas e nesses espaços apontados, como salas e quartos. Algumas famílias não conseguiram gerenciar todos os seus afazeres domésticos, de trabalho, de auxílio às demandas escolares de seus filhos e ainda, assim, organizar ambientes estruturados para o brincar.

Nesse aspecto consideramos os dados de nosso trabalho, em que, como já inferimos anteriormente, em sua maioria, pertencem às classes mais abastadas da população brasileira. Como os participantes descreveram, aparentemente todos apresentavam condições básicas de higiene, alimentação e moradias, então pensamos que, dentro dessas estruturas físicas a que estiveram expostos, muitos conseguiram se debruçar um pouco sobre os momentos brincantes de seus filhos. Será que nesses momentos, eles conseguiram brincar de fato com as crianças ou se mantiveram preocupados com todas as demandas a que estavam expostos? O brincar teve qualidade em sua totalidade? Houve interações com as crianças ou eles apenas ficaram junto de seus filhos, observando-os brincar?

Refletimos sobre como o brincar proporciona o desenvolvimento integral das crianças, porém esquecemo-nos de considerar que talvez, em casos como os das classes desfavorecidas, talvez ele tenha sido negligenciado. A ausência do espaço educacional institucionalizado, a escola, em que muitas, senão a maioria, das relações sociais e dos momentos brincantes aconteciam, trouxe inúmeras defasagens para nossas crianças, em se tratando de desenvolvimento e aprendizagem. Essas defasagens serão percebidas ao longo dos próximos anos e precisamos pensar em maneiras de resgatá-las.

5.1.3 Áreas Interna e Externa

Em nossos dados pudemos observar (vide gráfico1) que a maioria de nossos respondentes, 107, o equivalente a 45% do total, afirmou que as crianças brincaram tanto na área externa quanto na área interna de suas residências. Um deles afirmou que a criança brincava em uma rua vazia, em um loteamento próximo e outro, em área de terra, de um sítio. A maioria disse que as crianças brincaram no quintal, na sala e no quarto de suas residências durante o período de isolamento social.

Nenhum dos respondentes afirmou que as crianças brincaram em parques públicos, praças ou jardins, confirmando que seguiram as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), mantendo o distanciamento social e o isolamento domiciliar, assim protegendo suas crianças da possível propagação do coronavírus.

Vigotsky (1996) enfatiza que nos primeiros anos de vida da criança, a brincadeira é sua atividade predominante e constitui principal fonte de desenvolvimento. As brincadeiras colaboram significativamente para o desenvolvimento da linguagem, aprendizagem das convenções sociais, aquisição de habilidades sociais, como saber esperar a vez, por exemplo.

Nesse sentido retomamos uma discussão feita no item 3.1 sobre a importância do ambiente ser o terceiro educador da criança. Em um local - instituição educacional ou ambiente doméstico, por exemplo - em que as crianças apenas brincam com objetos, de maneira espontânea, sem uma intervenção organizada, mediadora e sistemática do adulto, as funções psíquicas superiores, como memória, atenção voluntária, organização de pensamento, entre outras, não irão se desenvolver espontaneamente, nem com a qualidade necessária para o avanço do seu desenvolvimento. Em contrapartida, se o ambiente for organizado para o desenrolar da brincadeira, de modo a funcionar como mediador das experiências infantis e os adultos fizerem intervenções adequadas, a tendência é que as brincadeiras se desenvolvam e, assim, as funções psicológicas superiores das crianças, também.

Malaguzzi, citado por Gandini (2016) enfatiza que, nas escolas, o ambiente é visto como algo que educa a criança, considerando-o como seu “terceiro educador”. Para isso, aponta que o ambiente precisa ser flexível, passar por modificações constantes pelas crianças e pelos professores, de modo que permaneça atualizado e sensível às necessidades delas, para que de fato sejam protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. O autor comenta que tudo o que cerca as pessoas e o que usam, como objetos, materiais e as próprias estruturas, não podem ser vistos como elementos passivos, mas sim, elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nesses espaços.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984, citado por GANDINI, 2016).

Giroto (2013) esclarece que as possibilidades que o ambiente oferece e as relações estabelecidas entre quem brinca e o brinquedo, assim como os participantes da brincadeira, são fundamentais para que ela aconteça. Será que essas questões foram consideradas pelos pais e responsáveis pelas crianças que vivenciaram o isolamento social na pandemia?

Refletimos novamente sobre a ausência do espaço institucionalizado, a escola, em que as crianças têm acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, assim como ações sistematizadas, momentos de interações sociais, de brincar com os amigos e com os professores. Nesses espaços, o desenvolvimento e a aprendizagem deveriam acontecer.

Em suas moradias muitas famílias vivenciaram ausência de instrumentos, de ações sistematizadas, disseram que não sabiam como conduzir o cotidiano de seus filhos sem o apoio da escola. Em alguns casos não tiveram condições psicológicas - diante da realidade pandêmica a que estiveram submetidas – para brincar com as crianças.

Se considerarmos a variedade de ambientes a que as crianças desse grupo tiveram acesso – quintais, garagens, quartos, salas – áreas internas e externas das moradias, presumiremos que as brincadeiras foram mais ricas que as das crianças que brincaram apenas em uma das áreas, pois tiveram mais possibilidades para brincar, em diferentes ambientes.

Independentemente se o brincar aconteceu nas áreas internas e ou externas de suas residências, percebemos que muitas de nossas crianças acabaram brincando sozinhas, tendo o seu eu social enfraquecido.

5.2 COM QUEM BRINCAM

Nesta categoria serão apresentadas as unidades de registro referentes às pessoas com quem as crianças brincaram no período analisado, demonstrando a importância das interações sociais para com o desenvolvimento integral das crianças.

Quadro 4: Com quem brincam

Categoria	Unidades de Registro
1. Com quem brincam	1. em parceria dos adultos
	2. em parceria dos irmãos e ou de outras crianças
	3. sozinha

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 Em parceria dos adultos

Como podemos observar na tabela abaixo, em nossa pesquisa obtivemos como resultados que a maioria das crianças, cerca de 37%, brincou sozinha. Outras 33,8% brincaram ora sozinhas, ora com outras pessoas, como pais, parentes, irmãos e amigos. Ainda temos que 19% dos respondentes relatou que as crianças sob a sua responsabilidade brincaram apenas com os adultos de seu entorno e apenas 9.8% apontaram que as crianças brincaram apenas com outras crianças. Como podemos perceber, a maioria das crianças brincaram sozinhas em muitos momentos.

Tabela 4: Com quem a criança brincou

Com quem a criança brincou	Quantidade de respostas	Porcentagem
Sozinha	134	37%
Sozinha e com outras pessoas	121	33.80%
Apenas com os adultos	68	19%
Apenas com outras crianças	35	9.80%

Fonte: Elaborado pela autora.

A pandemia do coronavírus trouxe algumas restrições à sociedade, como o isolamento social e a consequente reorganização familiar e doméstica. Os adultos, em sua maioria, passaram a trabalhar em regime de *homeoffice*, assim, em meio às demandas da organização familiar, como organização da casa, limpeza, higienização, atenção aos filhos, às demandas escolares deles, tiveram que saber administrar o seu tempo, atendendo a todas essas solicitações. Alguns, como demonstramos em nosso trabalho, precisaram de auxílio das instituições de ensino para saber como conduzir o cotidiano de suas crianças, sem as mesmas terem para onde ir, ficando restritas ao ambiente doméstico.

Foram inúmeros os desafios que o isolamento social acarretou, inclusive no que se refere à organização e ao equilíbrio mental das pessoas que, além de terem de aprender a lidar com sentimentos indesejados, como o medo, a dor e o luto, precisaram se desdobrar para atender às demandas das crianças, que também sofreram com tantas alterações em seu dia a dia. A ausência da instituição escolar, do movimento de ir e vir, das interações vivenciadas em seus espaços, trouxeram algumas alterações na qualidade de vida das pessoas, inclusive das crianças. Reações como alteração na qualidade do sono e da alimentação, irritabilidade, impaciência, tristeza e depressão foram observadas nas crianças, conforme nos aponta a literatura (PHELPS; SPERRY, 2020; ARAÚJO, 2020; SOUZA *et al*, 2020; GRABER *et al*, 2021; CAMPOS; VIEIRA, 2021).

Em meio a todos esses enfrentamentos, os pais ainda precisaram encontrar tempo para se dedicar ao brincar infantil que, como sabemos, é fulcral para o desenvolvimento de nossas crianças. Muitos se desdobraram e conseguiram responder positivamente à essa demanda. Outros, não deram conta.

Obtivemos um resultado de 19% de crianças que brincaram apenas com adultos de seu entorno no contexto apresentado, o que nos leva a refletir que todas essas restrições e demandas impostas pela pandemia e pelo isolamento social, podem ter afetado os momentos em que o brincar aconteceu e, assim, sua qualidade.

A partir das constantes interações do sujeito com o meio social em que vive é que podemos dizer que o desenvolvimento humano acontece, pois o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do meio cultural), que delimita, indica e atribui significados à realidade.

Como discurremos, a atividade de brincar precisa ser aprendida, pois não é interna ao indivíduo e sim dotada de uma significação social. Quando brinca a criança cria uma situação imaginária e, quando assume um papel, inicialmente imita o comportamento do adulto, tal como observa. Nesse sentido, considerando a importância das interações com outras pessoas, podemos destacar as brincadeiras, pois para que as mesmas aconteçam, os processos de interação entre a criança e o adulto e, aos poucos, com seus pares, são fundamentais.

Os motivos e o conteúdo das brincadeiras aparecem quanto mais ricas e intensas forem as oportunidades oferecidas pelo adulto para que a criança vivencie situações cotidianas, situações que fazem parte do dia a dia, ou seja, situações em que ela observa as interações e relações travadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que também possa interagir com eles. (ARCE, 2021, p. 19).

O adulto é o meio pelo qual a criança aprende os códigos e, assim, amplia seu repertório para as brincadeiras, sendo um forte modelo na relação com o mundo, na capacidade de comunicar, atuar e significar. É ele quem insere a criança no mundo, dando-lhe referências, orientações e instruções. Os valores da sociedade em que estão inseridos, assim como a cultura ao qual fazem parte, são oferecidos pelos adultos às crianças, por meio das brincadeiras, das mediações e da significação das experiências do brincar. Por isso é tão importante que o adulto compreenda a importância do brincar e de se disponibilizar para fazê-lo com a criança.

O papel do adulto é fundamental na significação das relações da criança com o brinquedo, por exemplo, pois é ele o responsável por dar referências à criança e ampliar suas possibilidades de brincar e de se relacionar com o mundo que a cerca. Apenas pela manipulação exploratória dos objetos a criança não consegue discriminar suas formas de emprego, nem descobrir suas funções. É necessário o modelo de ação indicado pelo adulto, demonstrando que suas ações com os objetos são resultados de uma aprendizagem sob a direção imediata do adulto que a cerca, o que a levará a realizar ações habituais, como se alimentar com talheres, beber líquidos utilizando o copo, pentear seus cabelos com o pente e a desenvolver ações lúdicas, utilizando brinquedos que representam objetos e situações reais, como relógio, telefone, panela, entre outros.

Como a literatura nos aponta, que um dos papéis do adulto é criar um ambiente propício para que o desenvolvimento integral da criança ocorra, considerando suas condições da criança, o que pode ser acessado por ela, reconhecido e, ao mesmo tempo, instigá-la em direção a novas descobertas, à ação, a infinitas linguagens, as quais ampliem o repertório de suas relações com o mundo.

Muitos familiares deixaram claro, em suas respostas, que as crianças não queriam brincar sozinhas, sempre solicitavam companhia para desenvolver suas brincadeiras, o que demonstra a importância das interações sociais para o desenrolar do brincar infantil.

5.2.2 Em parceria dos irmãos ou de outras crianças

No momento de pandemia analisado poucas foram as crianças que tiveram outras crianças com quem brincar. Do total de 238 respondentes, apenas 9.8%, o equivalente a 35 pessoas, responderam que seus filhos (as) brincaram com outras crianças no período solicitado. Muitos brincaram apenas com seus irmãos (ãs) e não com outras crianças de seu entorno, mesmo porque a situação de isolamento social exigiu que cada um se mantivesse apenas em contato com quem fazia parte de seu ambiente domiciliar.

As crianças que não tinham irmãos e ou outras crianças que dividiam o mesmo local de moradia, não tiveram muita opção para brincar, precisaram ora brincar com os adultos de seu entorno, ora sozinhas.

A brincadeira é um comportamento socialmente construído e, por isso, aprendido. Por meio das relações estabelecidas com o outro, a criança começa a participar das possibilidades de brincar, que, como já discutimos, é o meio pelo qual ela se desenvolve integralmente.

Nesse sentido supomos que as crianças que tiveram suas experiências brincantes divididas com outras crianças, tiveram seu desenvolvimento e aprendizagem mais elaborados, devido às relações sociais que estabeleceram e às trocas entre os pares.

Vigotsky (1984) considera que, quando brinca, a criança se comporta de modo avançado para a sua real faixa etária, pois toda situação imaginária contém regras de comportamento, que são condizentes com o que está sendo representado. Ao brincar de casinha e desempenhar o papel de faxineira, por exemplo, a criança buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou na faxineira, em seu real contexto.

O esforço em desempenhar com fidedignidade aquilo que observa em sua realidade, faz com que ela atue em um nível superior ao que se encontra na realidade. De acordo com o autor “O brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada,

sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VIGOTSKY,1996, p. 69). Assim, afirma que quando brinca a criança desenvolve as intenções voluntárias, a formação de planos da vida real e motivações volitivas, o que coloca o brincar no mais alto nível de desenvolvimento infantil. Isso se potencializa quando o brincar acontece com outras crianças, com outras pessoas.

Por meio do brincar a criança desenvolve noções de organização, esperar a vez, compartilhar, se colocar no lugar do outro, assim como a memória, a atenção e a própria personalidade. Quando a criança aprende a manusear um substituto para um objeto, conferindo-lhe um nome de acordo com o jogo, este objeto substituto se torna um suporte para a mente e, assim, ela aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. Enquanto brinca a criança sente necessidade de se comunicar com seus colegas e, dessa maneira, desenvolve ainda mais a sua linguagem. Por meio do jogo a criança passa a compreender o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta, adquirindo hábitos indispensáveis para se comunicar com as outras crianças.

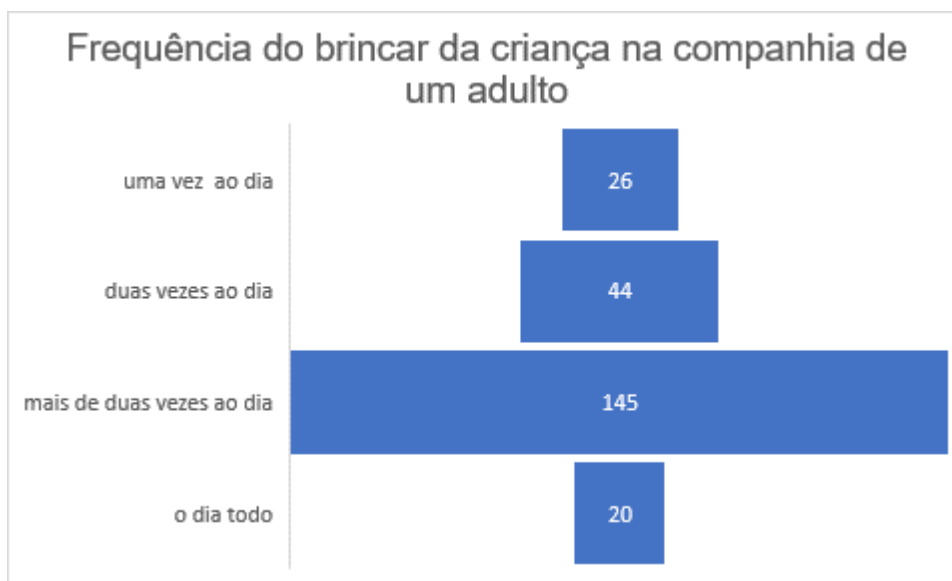
5.2.3 Sozinha

Pudemos constatar que a maioria dos respondentes apontaram que as crianças – 37% - (na maioria dos casos, seus filhos (as)) brincaram sozinhas no período de isolamento social a que foram submetidos e 33,8% revezaram entre o brincar solitário e o brincar com alguém, que ora eram os adultos, ora seus irmãos e ou amigos. Alguns relataram que seus filhos se queixavam muito de brincar sozinhos e que solicitam quase que o tempo todo que os adultos brincassem com eles, demonstrando a necessidade de brincar com alguém, confirmando o fato de sermos seres sociais.

A partir desta premissa, de que o ser humano é um ser social, que precisa de interações sociais para melhor se desenvolver, como vemos essas crianças que, em boa parte do isolamento a que foram submetidas, brincaram sem companhia? Em que pontos podemos considerar que o seu desenvolvimento foi negligenciado? Como elas se relacionarão com outras crianças, após todas essas contenções geradas pela pandemia? Terão medo de se aproximar? Terão lacunas em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem?

Ao observarmos o gráfico abaixo notamos que a maioria (145 respondentes – valor absoluto) indicaram que as crianças brincaram mais de duas vezes ao dia na companhia de um adulto, demonstrando claramente a necessidade que tiveram em brincar na companhia deles e não sozinhas.

Gráfico 2: Frequência do brincar



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das informações relacionadas à moradia e ao nível de escolaridade, por exemplo, pudemos inferir que os respondentes, em grande quantidade, fazem parte de classe socioeconômica média, média-alta ou alta. Nesse sentido, pensamos que, como a maioria apresenta ao menos o nível universitário como último grau de escolaridade, provavelmente tenham tido esclarecimento sobre a gravidade da pandemia e, assim, sobre as demandas que teriam para com seus familiares, especialmente com as crianças. Assim, muitos estreitaram o seu vínculo com elas, dando-lhes apoio emocional e auxiliando-as a vivenciar suas experiências com um pouco mais de cuidado.

Mesmo assim observamos que, em muitos momentos, as crianças brincaram sozinhas e esse dado é preocupante. Como seres sociais, que dependemos das interações com o meio para se desenvolver, a criança também precisa estabelecer relações com outras pessoas para que de fato se desenvolva integralmente. Vigotsky (1994, p. 61) nos esclarece que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, os quais operam quando a criança interage com as pessoas ao seu redor. Se essas crianças brincaram tantas vezes sozinhas, que peculiaridades de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem podem ter sido negligenciadas?

Pressupomos que, diante dessa situação de isolamento social a que estivemos submetidos, muitas crianças tiveram o seu eu social enfraquecidos, pois precisaram conviver com um número restrito de pessoas, permanecer no ambiente doméstico por um tempo superior ao de costume, desvencilhar-se de passeios, como idas ao parque, ao clube e, principalmente, à escola.

A escola, com suas atividades presenciais, representa sem dúvida o ambiente que mais fez falta para as nossas crianças. À medida em que traz as sistematizações da cultura produzida pela humanidade, é o local, por excelência, em que se estabelecem inúmeras relações – entre criança e criança, entre criança e adultos, entre criança e ambientes, entre criança e objetos, entre os menos e os mais experientes – em que acontecem encontros de pares, em que o desenvolvimento e a aprendizagem se desenrolam, muitas vezes, como em um passe de mágica.

Vigotsky (1996) enfatiza que nos primeiros anos de vida da criança, a brincadeira é sua atividade predominante e constitui principal fonte de desenvolvimento. As brincadeiras colaboram significativamente para o desenvolvimento da linguagem, aprendizagem das convenções sociais, aquisição de habilidades sociais, como saber esperar a vez, por exemplo. Supomos que, ao menos essas competências, que se adquire nas interações sociais, foram, de certa forma, inexploradas.

Outro autor que corrobora com estas reflexões é Leontiev (1998), quando afirma que o brincar é a principal atividade da criança, não por ser a que ela mais faz, mas o que mais atua no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção voluntária, a organização mental, a consciência, as emoções, os raciocínios lógico e abstrato, o planejamento, entre outros. Essas funções são desenvolvidas por intermédio da cultura e das relações sociais. Essas crianças, que na maior parte do tempo, experienciaram o brincar de maneira solitária, provavelmente tiveram limitações no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

5.3 DO QUE BRINCAM

Nesta categoria serão analisadas as unidades de registro que compõem a cultura lúdica das crianças, referentes às suas brincadeiras preferidas e às que mais brincaram no período analisado. Estas unidades de registro são:

Quadro 5: Do que brincam

Categoria	Unidades de Registro
1. Do que brincam	1.Brincadeiras de faz-de-conta
	2.Jogos com regras pré-definidas

Fonte: Elaborado pela autora.

O brincar não é uma atividade interna do ser humano, mas uma atividade social que, como qualquer outra, precisa ser aprendida. Cada cultura, em determinado contexto histórico, estabelece o que é designável como jogo ou não jogo. Citando Brougère, Kishimoto (2021, p. 23) afirma que “O jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que costuma se chamar de cultura geral: os pré-requisitos”.

Cultura Lúdica foi um termo proposto por Brougère, escritor francês, que desenvolve estudos sobre a infância e o brincar desde meados de 1970. Para ele a cultura lúdica corresponde a um conjunto de regras de jogos disponíveis aos participantes de uma determinada sociedade. Tais regras, então conhecidas pelos brincantes, compõem a sua cultura lúdica.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (BROUGÈRE citado por KISHIMOTO, 2021, p. 24).

Podemos dizer que a cultura lúdica é uma cultura específica ao brincar, que se constitui pelos indivíduos que dela participam, que a elaboram por meio de suas atividades lúdicas. Ela se forma pela manipulação dos brinquedos, pelas relações interpessoais entre os indivíduos que brincam, pela observação e participação dos indivíduos em jogos com outras pessoas. Como ela é definida pelas relações interpessoais, cada sociedade tem a sua própria cultura lúdica. Nesse sentido podemos notar que as culturas lúdicas não são iguais em dois países diferentes, como China e Brasil, por exemplo. “Elas mudam conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança.” (BROUGÈRE citado por KISHIMOTO, 2021, p. 25).

Ainda em 2023 podemos observar que cultura lúdica dos meninos se diferencia da das meninas, apesar de terem elementos em comum (KISHIMOTO, 2021, p. 25). Ao observarmos meninos e meninas brincando com bonecos do personagem televisivo Homem Aranha percebemos diferenças, pois os primeiros inventam jogos de guerra e as meninas, por sua vez, usam os bonecos para reproduzir atividades de sua vida cotidiana, como comer, dormir, escovar os dentes e lavar a louça da cozinha.

Brougère, ainda citado por Kishimoto (2021, p. 30), nos leva a refletir que o jogo é o lugar de construção da cultura lúdica. Afirma que “É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo”. Atribui, assim, significado importantíssimo a presença do outro, das interações entre os sujeitos, para que produzam a cultura lúdica.

Organizamos os jogos e brincadeiras que apareceram em nosso questionário da seguinte maneira:

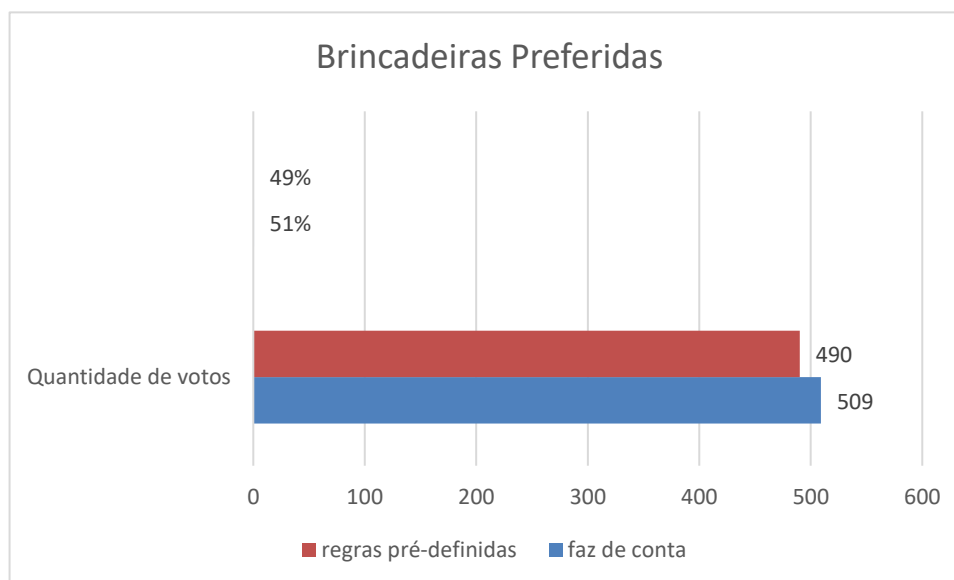
Quadro 6: Jogos preferidos das crianças de 0 a 5 anos de idade

Brincadeiras de faz-de-conta	Jogos com regras pré-definidas
Bonecos (as)	Amarelinha
Pelúcias	Peteca
Fantoches	Corda
Cabanas	Esconde-esconde
Animais emborrachados	Pega-pega
Casinha, panelinha e escolinha	Jogos eletrônicos (tablet, celular, videogame e tv)
Desenho, pintura, canto e dança	Brincar sobre rodas: bicicleta e patinete
Elementos da natureza: água, pedrinhas, areia	Bola
Animais de estimação	Quebra-cabeça
Atividades de movimento: correr, pular, virar cambalhotas	Blocos de encaixe
	Jogos de tabuleiro
	Jogos educativos
	Jogos de construção
	Desenho, pintura, canto e dança

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo, no gráfico 4, observamos as preferências pelas brincadeiras de faz-de-conta.

Gráfico 3: Brincadeiras Preferidas



Fonte: Elaborada pela autora.

Passaremos agora para a análise das duas categorias apresentadas.

5.3.1 Brincadeiras de faz-de-conta

A maioria dos participantes respondeu que, dentre outras brincadeiras, suas crianças experienciaram muito o faz-de-conta (61% dos respondentes mencionaram esse tipo de brincar), evidenciando a sua preferência e importância para com o desenvolvimento infantil. As brincadeiras de faz-de-conta foram as que apareceram em primeiro lugar, demonstrando que estiveram bastante latentes no brincar infantil do período analisado, talvez devido à necessidade que as crianças tiveram em compreender a situação de isolamento social vivida, assim como reelaborar as emoções decorrentes dela.

Consideramos integrantes das brincadeiras de faz-de-conta: bonecas e bonecos, pelúcias, fantoches, brinquedos de super-heróis, cabanas, animais emborrachados, brincar de casinha, de panelinha, de escolinha, com utensílios domésticos, com elementos da natureza, como água e pedrinhas, com animais de estimação, brincadeiras corporais, como cambalhotas, correr e pular, brincar no parquinho, no escorregador e no balanço, e com carrinhos.

As brincadeiras de faz-de-conta, também conhecidas como simbólicas, sociodramáticas, ou de representação de papéis (KISHIMOTO, 2011, p. 43) ou ainda jogos de papéis (VIGOTSKY, 1996) compreendem as brincadeiras que evidenciam a presença de situação imaginária. Alguns autores, como Kishimoto (2011), afirmam que esse tipo de brincadeira surge, aproximadamente, por volta dos dois anos de idade, quando a criança se utiliza da representação e da linguagem para se expressar, alterando o significado dos objetos, assumindo, ao brincar, papéis presentes em seu contexto social. “Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 2011, p. 44).¹⁸

Na situação imaginária a criança submete o seu comportamento às regras próprias das relações sociais que recria ao brincar e tal situação proporciona à criança o desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas conscientes. Assim, dizemos que na brincadeira a criança é capaz de realizar coisas que, na vida cotidiana, ainda não lhe são possíveis, como ser ‘mamãe’ da boneca ou da própria mãe.

¹⁸ Mello (2018) esclarece que, dentro da teoria histórico-cultural, as brincadeiras de faz-de-conta são chamadas de jogos de papéis e se caracterizam como a atividade principal das crianças de 4 a 6 anos de idade. Anterior a essa faixa etária, as crianças não apresentam intencionalidade ao brincar e, nesse sentido, apenas imitam comportamentos sociais de seu entorno. A partir da qualidade das mediações do adulto e de suas experiências com outros elementos mediadores, como o ambiente, os brinquedos e objetos oferecidos, no momento em que brincam, essas crianças mais novas logo adentram-se aos jogos de papéis propriamente dito, em que observamos intencionalidade e consciência sobre os papéis sociais desempenhados por elas.

Durante esse tipo de brincadeiras crianças refletem a realidade em que estão inseridas, reproduzindo cenas de seu cotidiano familiar, de situações relevantes, como a ida ao médico, por exemplo. “Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos”. (MUKHINA, 1996, p. 157). Por esse motivo justifica-se o número limitado de argumentos das crianças menores durante o brincar que tem sua duração inferior ao de crianças mais velhas, com idade entre 5 e 6 anos.

Os pré-escolares menores recriam no jogo relações de um mundo muito restrito. Em geral, esses jogos têm por argumento sua prática diária; mais tarde, o eixo principal do jogo passa a ser a reprodução das relações humanas. Assim, os pré-escolares de idade mediana, ao brincarem não repetem muitas vezes as mesmas ações, mas a cada ação se segue outra. (MUKHINA, 1996, p. 159).

À medida que a criança se adentra à vida dos adultos, compreende que a vida é social, pois os adultos se comunicam o tempo todo. O desejo de reproduzir no jogo as relações entre os adultos faz com que ela sinta necessidade de brincar com outras crianças. Por meio do jogo de papéis a criança troca experiências, aprende a coordenar as suas ações, resolve conflitos internos, desenvolve sua personalidade, reelabora situações vividas - como o próprio momento de isolamento social a que se deparou - desenvolve sua linguagem, aprende a substituir certos objetos por outros, interpreta diversos papéis, desenvolve a imaginação, entre outros.

Para Vigotsky (1991) a criação de situações imaginárias é um meio de se desenvolver o pensamento abstrato, à medida que a criança opera no campo das significações, pois para ele imaginar é recombina fatos, impressões, imagens que têm origem nas experiências da criança. Essas relações e atividades humanas são, então, recriadas na brincadeira, ao mesmo tempo em que são elaboradas como conhecimento das relações e dos valores sociais. Na situação imaginária a criança submete seu comportamento a regras próprias da relação social que recria na brincadeira, o que possibilita o desenvolvimento da vontade e da capacidade de fazer escolhas conscientes, o que implica no controle do próprio comportamento por meio de regras. Concluimos, a partir daí, que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das relações da criança com os outros, assim como de sua própria subjetividade.

Ademais, dentro desta categoria de faz-de-conta, encontramos também as atividades artísticas, em que consideramos as pinturas, os desenhos, as atividades de manipulação de massinha de modelar, o canto e a dança como expressões artísticas. Materiais sem forma, tintas, diferentes texturas, massinhas de modelar, permitem que a criança experimente a

transformação dos materiais a partir de sua ação sobre os mesmos. Nossos respondentes disseram que em média 74% das crianças vivenciaram essas explorações artísticas no período analisado (de abril a julho de 2020).

Estas atividades transitam entre a categoria de brincadeiras de faz-de-conta e jogos com regras pré-definidas, pois enquadram-se nas duas. Quando realizadas livremente, adentrando-se no mundo imaginário, sem seguir regras pré-estabelecidas, apenas de conduta social, tais atividades fazem parte desta categoria. Já quando seguem regras específicas pré-definidas para acontecer, passam a pertencer à outra categoria, que analisaremos subsequentemente.

Relacionar-se com materiais plásticos (tinta, giz, carvão, por exemplo), faz com que a criança aja e transforme o seu meio, assim como, transforma-se a si mesma. O desenho, por exemplo, se inicia como um simples prazer de gesto pela criança, que exercitará o movimento de rabiscar até perceber que seu movimento produziu marcas. Daí explorará os movimentos, essa repetição de experiência, com outros meios e suportes, é fundamental para a evolução de suas possibilidades de desenho.

Em se tratando de música, Oliveira *et al.* (2019) nos apontam que os seres humanos estão imersos em um ambiente sonoro desde muito antes de seu nascimento, pois os bebês reagem com movimentos e apresentam alterações em seus batimentos cardíacos diante de estímulos sonoros e músicas. Os primeiros diálogos sonoros dos bebês se caracterizarão a partir das respostas que as pessoas de seu entorno lhes dão às suas manifestações sonoras. Nesse sentido podemos dizer que a música está presente desde o início da vida e, por isso, é sentida e utilizada pelas crianças desde muito cedo. A música e os sons divertem, intrigam e chamam a atenção das crianças, que logo descobrem outros sons em seu próprio cotidiano, por meio da exploração de objetos, por exemplo.

A criança integra suas capacidades motoras e condutas de exploração – bater, agitar, mexer, assoprar, empurrar, chutar – à sua possibilidade de escutar e produzir som e música. Seu corpo todo é um instrumento, um brinquedo sonoro que se manifesta enquanto se movimenta, ouve histórias, participa de uma refeição ou conversa. (OLIVEIRA et al, 2019, p. 119).

A música está presente em todos os momentos de nossa vida, na cultura e na natureza, participando das primeiras experiências de construção de significados que, durante os três primeiros anos de vida, a criança conhecerá, como o canto dos pássaros ao nascer e terminar o dia, o som da chuva, do vento, da música que a mãe coloca no rádio para dançar com ela e

outras inúmeras manifestações musicais que farão parte de sua vida. O adulto deve reconhecer que sua voz ao falar ou brincar com a criança é uma ferramenta de comunicação muito importante e que as canções e brincadeiras cantadas proporcionam inúmeras situações de aprendizagem para com ela. A dança, também presente nas respostas de nossos participantes da pesquisa, fez parte do brincar das crianças no período analisado (de abril a julho de 2020, durante a pandemia do coronavírus e a restrição de isolamento social) e apresenta-se como manifestação cultural. Desde os tempos mais remotos, a dança constitui uma linguagem por meio da qual, diferentes povos expressavam acontecimentos significativos.

Além de ser uma fonte de prazer, a dança também é uma oportunidade de autoconhecimento e sociabilidade, pois promove a construção de novas possibilidades de expressão e o aperfeiçoamento de gestos. Pode ser compreendida como movimento humano (quem) articulado ao som ou ao silêncio e ao espaço (onde). É um meio de expressão da criança.

Expressando diferentes possibilidades do movimento por meio da dança, as crianças aumentam o domínio que tem do próprio corpo, permitindo não apenas seu uso competente nas várias ações cotidianas, mas também a vivência do corpo humano como um instrumento valioso de expressão artística. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 108).

Consideramos também o brincar com elementos da natureza, como areia, água, pedrinhas e gravetos como membros desta categoria de faz-de-conta, visto que, tais experiências fazem com que a criança se conecte com a natureza, desenvolva a imaginação e a criatividade, além de desenvolver habilidades como atenção, concentração, noções de pesos e medidas, entre outras. Como mencionamos anteriormente, tudo o que estimula o brincar pode se tornar um brinquedo, então gravetos podem ser bonecos, a água em um pote pode ser o lago por onde os bonecos (gravetos) mergulham para se refrescar, as pedrinhas podem ser tudo o que a imaginação da criança mandar. Ao ir ao parquinho, que geralmente se localiza em locais abertos, a criança brinca ao ar livre e assim, também se conecta com a natureza. Nossos participantes responderam que aproximadamente 15% das crianças experienciaram esse tipo de brincadeira.

Ao brincar com animais de estimação a criança desenvolve uma visão mais realista do mundo animal, diferente da que tem apenas quando manuseia livros infantis, repletos de personagens desse mundo. Seu encantamento pelos animais vem desde muito tempo e seu relacionamento com um cachorro ou um gato, por exemplo, a influência de diversas maneiras, como nos esclarece Megan Mueller, professora de interação entre seres humanos e animais,

da Universidade Tufts, dos Estados Unidos da América. Para ela os animais de estimação auxiliam a criança a aprender que existem outros pontos de vista, a apresentar altos níveis de empatia. – Instituto Nacional de Psiquiatria do desenvolvimento para a infância e adolescência (INPD, 2022).

Outros estudos indicam que cuidar dos animais influencia habilidades sociais, a saúde física e até o desenvolvimento cognitivo das crianças. Para crianças autistas, por exemplo, cuidar de animais de estimação pode ajudar a reduzir o estresse e criar oportunidades de se estabelecerem relacionamentos de apoio. Há países, como a França, em que alguns tipos de terapia com humanos têm os cães como mediadores.

Pesquisas, como a de Hayley Christian, professora da Escola e Saúde Global e da População da Universidade da Austrália Ocidental, em *Perth*, apontaram que crianças com idade entre dois e cinco anos que tinham um cão na família eram mais ativas, passavam menos tempo nas telas e dormiam mais, do que crianças que não tinham animais de estimação. A atividade física, possibilitada pelo cão, ao ser levado para um passeio, fazia a diferença na qualidade de vida delas. Em nosso trabalho, 7.5% das crianças despenderam tempo brincando com os animais de estimação que tiveram.

Além das brincadeiras apresentadas aqui, no próximo item analisaremos a categoria “Jogos com regras pré-definidas”, em que observamos que os jogos de tabuleiro, como a dama, o esconde-esconde e o andar sobre rodas estiveram bastante presentes no brincar das crianças de até cinco anos de idade, foco de análise de nosso trabalho.

5.3.2 Jogos com regras pré-definidas

Nesta categoria consideramos os jogos de tabuleiro, como damas e xadrez, os jogos educativos, os jogos de construção, como lego e pecinhas de encaixe, brincadeiras como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, peteca, andar sobre rodas, como bicicleta e patinete, jogar bola, jogos eletrônicos – tablets, celulares, videogames – e algumas atividades de pintura, desenho, canto e dança, como jogos com regras pré-definidas. Estas últimas transitam entre as duas categorias apresentadas, pois ora as crianças cantam, dançam, pintam e desenham livremente, ora seguindo regras estabelecidas pelos professores da escola ou pelos próprios familiares responsáveis.

Os jogos desta categoria foram bastante citados como parte da cultura lúdica das crianças de até cinco anos, analisadas por nosso questionário. Perfizeram um total de 49% dos preferidos entre os respondentes.

Os jogos de tabuleiro, como a dama e o xadrez, por exemplo, alvo de interesse de crianças em torno de cinco a oito anos de idade, possuem as regras pré-definidas e a situação imaginária de fundo. (VIGOTSKY, 1996).

Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. Jogar xadrez, por exemplo, cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha, etc. só podem se mover de maneiras determinadas; porque proteger e comer peças são, puramente, conceitos de xadrez. (VIGOTSKY, 1996, p. 62).

Vigotsky (1996) aponta também que o brincar exige que a criança aja contra seus impulsos imediatos. De repente, ao brincar, a criança se vê frente a um conflito entre as regras do jogo e o que faria, se agisse espontaneamente. No jogo a criança age da maneira estabelecida pela regra, muitas vezes contrária ao que ela, de fato, gostaria de fazer. Desenvolve-se assim o autocontrole da criança, em que ela mostra a sua maior força de vontade ao renunciar uma atração imediata do jogo, como por exemplo, comer um doce, quando este está proibido no jogo, como se fosse algo não comestível. Destarte, o autor explica que a subordinação à regra e a renúncia a agir por impulsos imediatos são os meios em que a criança atinge o prazer máximo. Uma regra torna-se então um desejo e, satisfazê-lo é uma fonte de prazer para a criança.

Os jogos educativos também fazem parte da categoria analisada e são entendidos como recursos que ensinam, educam e auxiliam no desenvolvimento infantil de maneira prazerosa, quando o adulto cria as situações lúdicas com vista a estimular certos tipos de aprendizagem. Como exemplos, temos o quebra-cabeça, quando destinado a ensinar cores e formas, os jogos de tabuleiro, que exigem a compreensão de número, contagem e operações matemáticas, os blocos de encaixe, que trabalham com noções de tamanho e de forma, os brinquedos de encaixe, que trabalham noções de tamanho, sequência e ordem.

Poucos dos participantes, cerca de 4% apenas, mencionaram esse tipo de jogo como participantes das vivências das crianças no isolamento social. Pressupomos que talvez as instituições de ensino tenham orientado esses familiares para que os mesmos desenvolvessem esses jogos com seus filhos.

Os jogos de construção, como nos esclareceu Chateau (1987) fazem parte do brincar infantil desde que as crianças são bem pequenas, por volta dos dois anos de idade. São considerados de grande importância porque enriquecem a experiência sensorial, além de estimularem a criatividade e o desenvolvimento de outras habilidades na criança. Por meio da

construção, da destruição e da transformação a criança expressa seus problemas, sua imaginação, além de manipular objetos. As crianças constroem casas, edifícios, cenários para as brincadeiras simbólicas e as construções se transformam em temas para as brincadeiras, evoluindo conforme o desenvolvimento da criança. Cerca de 25% de nossos participantes disseram que seus filhos brincaram com esse tipo de jogo, o que demonstra que eles estiveram bastante presentes em seus momentos brincantes.

Os jogos que estiveram amparados pela tecnologia, que se desenrolaram por meio do uso de tablets, computadores, videogames, televisores, também fazem parte desta categoria. Os participantes da pesquisa apontaram que houve um pequeno uso desses recursos por parte de suas crianças. Apenas 9% (32 pessoas) afirmaram que as crianças utilizaram esses meios para brincar, ora assistindo vídeos em canais como *YouTube* ou *TikTok*, ora assistindo a desenhos na televisão, ora jogando videogame.

Como mencionamos anteriormente, o uso de eletrônicos se apresenta como um dos fatores que contribui para que o distanciamento entre as pessoas e a natureza se torne cada vez mais evidente. Isso traz consequências para o desenvolvimento infantil, como a obesidade, a hiperatividade, o déficit de atenção, o desequilíbrio emocional, a miopia, a baixa motricidade, como falta de agilidade e habilidade física. (TANDON *et al.*, 2018; SPITERI, 2020; SOARES; FLORES, 2017).

Sabemos que a exposição às telas precisa ser limitada, principalmente para as crianças, devido a inúmeros dissabores que ela provoca, entretanto precisamos considerar que os meios digitais, como os tablets, celulares, computadores e o acesso à internet, podem ter sido incentivados e até contribuído para que o brincar acontecesse, em alguns momentos de tanta incerteza, medo e insegurança, como os que vivemos diante do enfrentamento à pandemia do coronavírus. Eles também contribuíram para a manutenção de vínculos, a comunicação social e até o desenvolvimento de atividades escolares remotas e, no caso dos adultos, para que o vínculo empregatício se mantivesse, visto que muitas pessoas conseguiram trabalhar em regime de *homeoffice* por contar com o auxílio de computadores e internet.

Já as brincadeiras com bola, bicicleta e patinete, por exemplo, estimulam a movimentação corporal, a coordenação motora dos pés, das mãos, das pernas, dos braços, assim como noções de velocidade, força e atenção. Estimulam movimentos como o chutar, o pegar e o jogar e podem ser realizadas ao ar livre. Nossos dados trouxeram que 27% das crianças investiram o tempo de brincar nesses tipos de jogos.

As brincadeiras como amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, bolinhas de gude, pião, peteca e corda também fazem parte da categoria de jogos com regras pré-definidas e, de acordo com Kishimoto (2019) tais brincadeiras são filiadas ao folclore, passadas de geração a geração e se expressam, sobretudo, por sua oralidade. Foram transmitidas por conhecimentos empíricos e permanecem, até hoje, na memória infantil. Perfizeram um total de 37% do brincar de nossas crianças.

Vigotsky (1996) afirma que todas as brincadeiras possuem regras. As de faz-de-conta, possuem regras implícitas, de ordem social, de comportamento, embora possam não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori, como um jogo de voleibol ou um de tabuleiro, como o Banco Imobiliário. Neste último caso, por exemplo, as regras são pré-estabelecidas, porém, a situação imaginária perfaz o contexto brincante, visto que as compras e vendas dos terrenos, assim como as construções das casas e dos hotéis existem no imaginário de quem brinca e não na vida real.

Como nos esclarece Neale ¹⁹(2020) o brincar traz benefícios a todos que o utilizam em seu cotidiano, inclusive nos momentos de crise, como o que atravessamos com a pandemia do coronavírus e sua fase mais crítica, a do isolamento social. Já dizia Brougère (2019) que todas as pessoas brincam, inclusive as adultas.

De acordo com Neale (2020):

Play is excellent at creating positive emotion and there is some evidence that it may improve symptoms of depression and anxiety in adults; Play is a great bonding experience and play with others may help maintain our social relationships; Play is an effective way of introducing novelty and healthy cognitive stimulation into our lives. (NEALE, 2020, p. 23).

Nesse sentido, podemos afirmar que o brincar auxilia na criação de emoções positivas e na melhora de sintomas de depressão e ansiedade em adultos e crianças. Por meio do brincar em grupo, estabelecemos relações sociais duradouras e efetivas, assim como estabelecemos novidades e estímulos cognitivos em nosso cotidiano. Por meio do brincar, podemos traduzir traumas ou crises de uma maneira em que processamos e ressignificamos os acontecimentos de nosso entorno, com novas possibilidades de resolução.

¹⁹Dr. Dave Neale é filiado à Universidade de Cambridge, membro do Centro de Pesquisa sobre o brincar na Educação. Atuou como consultor em brincadeiras e aprendizagem para The Lego Foundation. Disponível em <https://www.pedalhub.net/play-pieces/post/w-why-we-all-need-play-in-a-crisis/>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elucidar as considerações finais deste estudo, resgatamos a pergunta norteadora “De que maneira as crianças de 0 a 5 anos brincaram no isolamento social decorrente da pandemia?” e conseguimos respondê-la. Soubemos que as crianças, pertencentes à população investigada, brincaram, bastante tempo sozinhas e, às vezes, com os adultos de seu entorno, preferiram vivenciar as brincadeiras de faz-de-conta ao invés de participarem de outros tipos de brincadeiras, e experienciaram seus momentos brincantes tanto nas áreas internas quanto externas de suas residências, como salas e quartos, quintais e garagens.

Os resultados deste trabalho apontaram que o brincar, apesar da pandemia vivenciada mundialmente, auxiliou as crianças a enfrentarem esse novo contexto histórico-cultural a que nos deparamos. Muitas vivenciaram o brincar de maneira isolada, como o momento solicitava e demonstraram a fragilidade e a necessidade de se relacionar com as pessoas de seu redor, evidenciando a falta que o ‘brincar com alguém’ traz. Outras, aprenderam a brincar apenas com os adultos de seu entorno.

Observamos que 91% dos participantes da pesquisa trabalharam em regime de home office. Sob essa perspectiva, de trabalho online, atrelado ao cumprimento dos afazeres domésticos, talvez não tenham conseguido despender um tempo maior para brincar com o filho (a). O esforço para manter as crianças ocupadas dentro de casa, além das atividades cotidianas, como preparar as refeições e limpar os espaços físicos, revelou-se exaustivo física e emocionalmente para os pais. Aliados a isso a preocupação e o estresse com a situação pandêmica, com o medo de sair, de contaminação, rigor com a “descontaminação” ao chegar em casa, crianças sem poderem ver os avós, abraçar os pais após um dia de trabalho, e outras inúmeras restrições impostas pela pandemia trouxeram muitos desafios a todos os envolvidos neste ‘novo’ contexto histórico.

Um dado bastante preocupante que obtivemos foi o de que algumas famílias, apesar de terem tempo disponível para brincar com os seus filhos, apontaram dificuldades em fazê-lo, afirmando não saberem lidar com o cotidiano infantil, sem ter alguém planejando e ou sugerindo atividades e brincadeiras. Muitos adultos não sabiam o que fazer com as crianças em casa, nem mesmo do que e como brincar com seus filhos. Precisavam, no entanto, de orientações sobre como dar continuidade a essa nova rotina, imposta pelo isolamento social a que foram submetidos.

Pareceu-nos que alguns respondentes tiveram contato com a instituição escolar de seu filho, participando da realização de suas atividades remotas. E o restante da população? E as

crianças que nem acesso à internet tiveram nesse período todo e, assim, se mantiveram distantes de sua comunidade escolar de apoio? Como foi o brincar desse período de isolamento social para crianças das classes mais desfavorecidas de nosso país? Elas conseguiram ter esse direito garantido ou precisaram cuidar umas das outras enquanto os pais trabalhavam fora de casa e ou em regime de *home office*? Tiveram como experienciar o brincar em sua plenitude ou em suas moradias não havia espaço para sequer dormirem e se alimentarem de maneira satisfatória? Muitos questionamentos nos vieram à mente enquanto estudávamos e nos debruçávamos neste estudo.

Destacamos também a falta que a instituição escolar fez neste momento de pandemia. Sabemos que são inúmeros os seus papéis e a cada período histórico notamos que eles progridem de maneira acelerada. Antigamente, patrimônio histórico e cultural, a quem cabia integrar as crianças aos conhecimentos acumulados pela humanidade e inseri-las no mundo social. Atualmente, além disso, cabe à escola participar da construção do caráter, dos valores, das experiências, do cotidiano, da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que entendam o funcionamento da sociedade e saibam como participar da mesma e transformá-la, além de promover vivências brincantes, de interação social, de movimentos entorno do conhecimento, transcendendo o ensino e a aprendizagem de conteúdo e conhecimento científico.

Os impactos do isolamento social nas relações e estruturações familiares não foram os mesmos para todos, pois em meio a esse contexto histórico de pandemia a que fomos submetidos, muitos foram os casos das pessoas que precisaram descumprir as recomendações de isolamento social e, nesse sentido, não compartilhar positivamente a presença dos filhos em casa, tendo que sair de suas residências e se dirigir aos locais de trabalho, em meio ao medo, a insegurança e o luto a sua volta.

Em se tratando de uma outra realidade, da de crianças pertencentes às classes marginalizadas de nossa sociedade, em que muitas dividiram sua moradia com parentes, em espaços exíguos, em que algumas necessidades básicas como alimentação e moradia não foram atendidas neste contexto de pandemia, como pensamos sobre os espaços de brincar? Dentro das condições físicas que tiveram, as crianças, em alguns casos, não conseguiram sequer realizar as atividades escolares que chegavam pela internet. Aliás, muitas nem acesso à tecnologia tiveram. Podemos considerar que o brincar aconteceu? Quantas dessas crianças não ficaram à deriva, sem estímulos nem interações...

As famílias que não dispuseram de uma moradia espaçosa, que tiveram inúmeras dificuldades, como falta de alimentação, número elevado de habitantes, falta de acesso a recursos como internet, pessoas acometidas pelo coronavírus, desemprego, entre outros, conseguiram fazer com que as crianças experienciassem momentos brincantes de qualidade ou as mesmas tiveram que auxiliar o tempo todo na organização dos espaços, no trabalho doméstico, sem ao menos terem tempo para brincar?

O acesso à Educação Infantil é um fator importante para a transformação social e a consequente diminuição da desigualdade. Para muitas crianças, os prejuízos dessa pandemia são imensuráveis: o afastamento de seu círculo social de amizades, a exposição a situações de medo, estresse, angústia, em que muitas vezes não encontraram espaços para a simbolização e a elaboração de suas experiências, foram alguns dos prejuízos percebidos por estudiosos do assunto. A falta de atendimento às suas necessidades básicas, como alimentação, saúde e moradia colocam à sociedade o dever de proteger essas crianças e mitigar esses prejuízos.

Pensando no contexto presencial, precisamos considerar que, para além da pandemia, o brincar continuou existindo em vários espaços, porém com grande incidência de solidão das crianças, que tiveram poucos recursos para poder ampliar a sua ação de brincar e, consequentemente, a sua ação de desenvolvimento e aprendizagem. Os espaços formais, nas escolas, foram os mais prejudicados.

Considerando os inúmeros prejuízos que o isolamento social, provocado pela pandemia do coronavírus, trouxe para todos os seres humanos, inclusive para as crianças, já apontados em nosso trabalho, foi preciso elaborar um contexto de retorno às aulas presenciais, com o apoio dos adultos e das políticas públicas, a fim de melhorar os espaços formais.

Em um contexto ainda pandêmico, mas já amparados pela vacinação massiva da população contra o coronavírus²⁰, os diferentes espaços de convivência como igreja, trabalho, cultura e lazer, retomaram certo grau de normalidade, amparados por medidas protetivas de higiene, como presença de álcool gel e distanciamento social. Um dos últimos locais de pertencimento, as instituições de ensino, voltaram a administrar atividades presenciais de maneira gradativa.

²⁰ Aos 5 de maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde (OMS) encerra a emergência de saúde global devido à covid-19. A pandemia continua existindo, porém, a fase emergencial terminou. Nos mais de três anos de pandemia, a OMS diz que **já foram confirmadas mais de 6,9 milhões de mortes devido ao novo coronavírus e mais de 765 milhões de casos**. Por outro lado, mais de 13,3 bilhões de doses de vacinas já foram aplicadas. Os países com mais mortes confirmadas são **Estados Unidos** (1,1 milhão), **Brasil** (701 mil), **Índia** (531 mil), **Rússia** (398 mil) e **México** (333 mil), mas nem todas as nações têm números confiáveis. A **China**, por exemplo, tem mais de 1,4 bilhão de habitantes e confirma 120 mil vítimas do vírus. Fonte: Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/fim-da-pandemia-oms-encerra-emergencia-de-saude-global-devido-a-covid-19/> Acesso em: 07 mai. 2023.

A partir de meados de novembro de 2021 as aulas voltaram a ser 100 % presenciais. Neste período, com o auxílio dos professores e demais funcionários da educação, as atividades presenciais foram reestabelecidas, porém os receios entorno do coronavírus e as experiências amedrontadoras continuaram existindo. Agora cabia a instituição escolar outro papel, além de participar da educação integral das crianças, o de ser capaz de acolher seus medos, suas experiências de contato com a pandemia (muitas vivenciaram o luto de pessoas próximas e queridas, pela contaminação da doença), seus traumas, dificuldades em permanecer em grupo, trabalhar em pares, dialogar, e manter no mesmo espaço por um determinado período de tempo, a utilizar medidas de segurança, como distanciamento entre as crianças, uso de máscaras e álcool em gel.

Foram necessários novos aprendizados como o aprender a ser e agir como estudante, assim como a ser professor. Valores como acolhimento, afeto e empatia foram, mais do que nunca, necessários para transcender tantas adversidades, frustrações e medos advindos do momento de isolamento social. Aos professores era preciso, ainda, vencer a barreira da proximidade física, que precisava ser evitada.

Situações corriqueiras como o relacionamento de pares e as interações entre as crianças passaram a demandar planejamento, com lista de procedimentos dos professores, com restrição aos cuidados sanitários para a contenção do vírus. Muitas crianças voltaram às aulas presenciais com o seu protagonismo enfraquecido, sem saber como se relacionar com os colegas de turma, sem saber lidar com tantas medidas protetivas. Algumas queriam fazer tudo ao mesmo tempo, brincar de massinha, correr, pular, desenhar, montar blocos de encaixe, quebra-cabeças, porque queriam vivenciar aquela escola que pertencia às suas memórias, mas ao mesmo tempo, não sabiam se relacionar umas com as outras, devido aos quase dois anos em que se mantiveram isoladas de muitas das interações sociais.

O anseio por aproveitar toda e qualquer oportunidade de brincadeira mostrou-se nas atitudes da maioria das crianças que voltaram a frequentar as escolas em regime presencial. Muitas trocavam a merenda pelo brincar no pátio, outras entravam embaixo das mesas e cadeiras e vivenciavam o faz-de-conta com pressa, algumas corriam livremente pelos espaços da instituição, demonstrando alegria em circular por um espaço amplo, outras vasculhavam elementos da natureza e transformavam gravetos em bonecos e pedras em experimentos. O brincar se mostrou parte das crianças e sua ânsia em vivê-lo foi ao encontro do que defendemos em nosso estudo.

Por meio de um ambiente enriquecido, junto à afetividade, às trocas entre pares e as brincadeiras talvez consigamos reverter um pouco dessa situação criada pela pandemia. Como discorreremos aqui, aprender com a mediação do adulto, de outra criança mais experiente e das trocas entre os pares, faz com que a criança se desenvolva de maneira integral. Por ser um meio de ligação da criança com o mundo, pelo brincar ela compreende o seu entorno, atribuindo sentido às experiências de seu cotidiano. A fantasia do brincar permite à criança resolver conflitos internos, assim como ressignificar experiências de seu dia-a-dia, inclusive em tempos de crise, como essa a que estivemos expostos.

Assim foi e continua sendo relevante que as instituições de ensino, em suas atividades presenciais, invistam na qualidade de seus espaços internos e externos, abarcando uma diversidade de brinquedos não-estruturados, fantasias, objetos variados, brinquedos adequados, lugares em que o faz-de-conta possa fluir com leveza, a fim de ampliar o repertório e a criatividade das crianças, para que, juntas, em meio a interações, brincadeiras e protagonismo, elas se desenvolvam integralmente e vençam as adversidades.

Como pudemos notar, o brincar durante o isolamento social trouxe limitações e desafios. A falta das interações presenciais, a redução do espaço físico, a necessidade de equilibrar as atividades acadêmicas às lúdicas, foram alguns dos aspectos que demandaram atenção e adaptação por parte dos adultos responsáveis por crianças.

Ao concluir este estudo, em um cenário de pandemia menos agudo em que nos encontramos, podemos incentivar os educadores, psicólogos, profissionais da educação e da saúde e demais seres humanos que lidam com crianças a entender a sua necessidade de brincar, a compreender que os jogos e as brincadeiras são fulcrais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Esperamos também que as pessoas consigam encontrar em nossas reflexões subsídios para trazer o encantamento, por meio das experiências brincantes, para o cotidiano das crianças com quem convivem, a fim de resgatar vivências e sentimentos mal elaborados, desenvolvidos com o isolamento social, assim como defasagens em determinadas aprendizagens.

Esperamos que os pais e os profissionais da área educacional incorporem estratégias adequadas para apoiar o desenvolvimento das brincadeiras das crianças, mesmo em momentos de pandemia e isolamento social. A organização de ambientes lúdicos em casa, a disponibilização de brinquedos e objetos adequados, o estabelecimento de rotinas equilibradas são ações que potencializam o brincar e, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem infantis.

É necessário que haja investimentos em políticas públicas que valorizem o brincar em sua plenitude, como um direito de todas as crianças, garantindo que, independentemente do contexto em que se encontram, elas tenham a oportunidade de vivenciá-lo adequadamente.

Em nosso percurso o brincar se mostrou como ferramenta poderosa para enfrentar adversidades, fortalecer a saúde emocional, auxiliar na superação de traumas, de emoções negativas, de experiências não exitosas, assim como de vivências indesejadas, como as que tivemos com a pandemia. Pretendemos, por meio de nossas reflexões, convidar as pessoas de todas as idades a vivenciar as brincadeiras e compreendê-las como parte das experiências dos seres humanos em todos os seus momentos, desde o nascimento até a senilidade.

Ressaltamos, por fim, que esta dissertação é apenas um ponto de partida para a compreensão do brincar no isolamento social, decorrente da pandemia do coronavírus. Novas práticas e investigações devem ser desenvolvidas para que possamos aprofundar esse campo de estudo e, destarte, ampliar o apoio às crianças durante períodos de restrição social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.D., SOMMERHALDER, A., ROCCA, C., MARGOTTINI, M., ZANOTTO, L. **Childhood confined by COVID-19 in Italy and the impacts on the right to education.** Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025579>, 2021. Acesso em: 12 fev. 2022.
- ANDRIANI, A. G. P. ROSA, E.Z. **Psicologia Sócio-histórica: Uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica.** In: A diversidade da psicologia: uma construção teórica /Edna Maria Peters Kahhale (org.). – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 259 a 288.
- ARAÚJO, José. Infância e pandemia. **Caderno de Administração.** Maringá, v.28, p.114-121, junho, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28iEdição E.53733>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- ARCE, A. **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2021.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2020). **Educação a distância na educação infantil, não.** Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Nações Unidas, **Convenção dos direitos da Criança**, 1989.
- BRASIL. **Lei Federal N° 9394. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação.** 1996.
- BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível na internet.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006a. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006b. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** n.º 12.796, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. 114

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. **Lei nº 13.257**, 08 de março de 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, p.35-43, 2018.

Brasil (2020a). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 1990. Disponível em: <http://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRIEST, R. N., POLASTRI, P. F. **Impacts of the covid-19 pandemic on early childhood: perception of brazilian families on children development**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/project/COVID-19-impacts-on-child-development>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2019.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24 n.2, p. 103 – 116. Jul/Dez. 1998.

CAMPOS, M. M.;VIEIRA, L.F. **Covid19 e primeira infância no Brasil: impactos no bem-estar, educação e cuidado das crianças**. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2021.1872671>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DE CONTI, M. Il gioco, tra pedagogia, filosofia e psicologia. In: BONAFIN, A. **Giocando s'impura: per una pedagogia del gioco**. Ferrara: Volta la Carta, 2019, p. 235-250.
- CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>.
- DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. Campinas: Autores associados, 2000. (p. 1-20).
- DURLI, Z. BRASIL, M. Ambiente e espaço na educação infantil: concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, Joaçaba, v.37, n.1, p.111-126./jun. 2012.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.
- FARIA, M. de O.; HAI, A.A. (Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n.1, p. 95-109, jan/mar. 2020. e-ISSN:1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15il.12251>
- FLANNIGAN, C.; DIETZE, B. **Children, Outdoor Play, and Loose Parts**. Journal of Childhood Studies, vol.42, no.4, p.53-60, 2018.
- FLORES, M. L.; ALBUQUERQUE, S. O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. In: LIMA, S. D. de. **Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca**. Estância Velha: Z Multi, 2021.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília – DF: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa v.6., p.19-69.
- FOCHI, P. A primeira infância na pandemia: Perspectiva para a gestão pública no Brasil. In: **IX Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância - NCPI** [evento online] 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/vid-simposio/> Acesso em: 15 mar. 2022.
- FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GARAY GONZÁLEZ, A. G. **Bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.
- GIROTTI, D. **Brincadeiras em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica**. São Paulo: Petrópolis, 2013.

GRABER, K. M., BYRNE, E.M., GOODACRE, E.J., KIRBY, N., KULKARNI, K., O'FARRELY, C., RAMCHANDANI, P.G. **Uma rápida revisão do impacto da quarentena e ambientes restritos nas brincadeiras das crianças e o papel das brincadeiras na saúde das crianças.** *Child Care Health Dev* 2021, 47 (2), p. 143-153.

HATICE, O.; TUGBA, T. Possible Effects of COVID-19 Pandemic on Children's Mental Health. **PsycholPsychotherResearch Study**. Crimson Publishers – Wings to the research. Turquia, 30 de junho de 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356967516_Possible_Effects_of_COVID-19_Pandemic_on_Children%27s_Mental_Health. Acesso em 27 de jan. 2022.

HOLANDA, A. B. F. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

HUIZINGA. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO Nacional de Ciência e Tecnologia de Psiquiatria do Desenvolvimento para a Infância e Adolescência. Disponível em: <http://inpd.org.br/> Acesso em: 15 jun. 2022.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar na educação atual**. Reunião aberta do PIBID (Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência da UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul). Projeto de extensão proposto pela pró-reitoria de extensão, cultura e esporte da UFMS. 2ª Conferência. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6o_OLzo1Bqo Acesso em: 12 jan. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KISHIMOTO, T. M. et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KUO, M.; BARNES, M.; JORDAN, C. **Do experiences with nature promote learning?** Converging evidence of a cause-and-effect relationship. 2019. *Frontiers in Psychology* 10: 305. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305> Acesso em: junho de 2021.

LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. Em Vigotski *etal.*, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp.119-142). São Paulo: Ícone, 1988.

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.

MAGIOLINO, Lavínia L. S. Afetividade, imaginação e dramatização na escola:apontamentos para uma educação (est) ética. In: **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil / Daniele Nunes Henrique Silva e Fabrício Santos Dias de Abreu (orgs.). – São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSA, M. de S. **Ludicidade**: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. In: **Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, 2015, p.111-128.

MEIRELLES, R. **Território do Brincar**: Brincar em casa / Renata Meirelles, (org.). [abr. 2021]. São Paulo: Instituto Alana, 2021. (Coleção Território do Brincar). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b5fu2F28Pgs> Acesso em: 20 mar. 2022.

MELLO, M. A. Aprendizagens sem dificuldades:a perspectiva histórico-cultural. In: **Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, 2007, p.203-218.

MELLO, M. A. **Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na teoria histórico-cultural**: implicações no ensino e na aprendizagem na educação infantil. 2018. Tese (Professora Titular) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. 121 p.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vigotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n.1, p. 16-27, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINEIRO, M. Pesquisa de Survey e Amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**.V.1, n.2, p.284-306, out./dez.2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

MOURA, Maria. Covid-19: pediatra fala sobre como o isolamento social influencia a saúde mental infantil. [Entrevista concedida a] Suely Amarante. **Agência Fiocruz de Notícias – Saúde e Ciência para todos**, Rio de Janeiro, 20 jun. 2020. Disponível em <https://agencia.fiocruz.br/covid-19-pediatra-fala-sobre-como-isolamento-social-influencia-saude-mental-infantil>. Acesso em 25 jan.2021.

MUKHINA; V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo:Martins Fontes, 1995. (Psicologia e Pedagogia).

NEALE, D. **Why we all need play in crisis**. Disponível em: <https://www.pedalhub.net/play-pieces/post/w-why-we-all-need-play-in-a-crisis/> Acesso em 26 de julho de 2022.

NCPI – Núcleo Ciência Pela Infância. Comitê Científico. Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil. Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

OAKES, K. **Como animais de estimação estimulam o cérebro da criança**. Disponível em: <http://inpd.org.br/?noticias=como-animais-de-estimacao-estimulam-cerebro-das-criancas>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ObEI (Observatório da infância e da educação infantil), NEPE (Núcleo de estudos e pesquisas educacionais Paulo Freire), UNEB (Universidade do Estado da Bahia). 2020c. **Narrativas das crianças (0 a 6 anos) sobre a pandemia** (julho a outubro de 2020). Bahia, UNEB. (unpublished report). [[Google Scholar](#)]

O'KEEFFE, C.; McNALLY, S. **Uncharted territory**: teacher's perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. In: European Early Childhood Education Research Journal, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872668>. Acesso em: 12 de abr de 2022.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda; ANDRADE, Daniela B. S. F.; MUSSIS, Carlo R. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.4, p.11 – 27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, I. M. PADILHA, A.M.L. **A constituição cultural da criança e a brincadeira**: contribuições e responsabilidades da educação infantil. In: Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil / Daniele Nunes Henrique Silva e Fabrício Santos Dias de Abreu (orgs.). – São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Z. R.et al.,**O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <https://www.who.int/pt> Acesso em: 15 jan. 2023.

PHELPS, C.,;SPERRY, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73–S75. American Psychological Association, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/tra0000861>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

PINHEIRO, S.N.S. ; DAMIANI, M.F.;JUNIOR, B. S. da S. **O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?** *Psicol. Esc. Educ.* 20 (2) • May-Aug 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202960>. Acesso em 18 de abril de 2023.

REGO, T.C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

RIZOTTO, J. S.; FRANÇA, M.; FRIO, G. **Os arranjos familiares importam no momento de decidir em qual rede de ensino matricular os filhos?** *Revista Brasileira de estudos de população*.

vol.35. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.20947/S102-3098a0066>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

SÁ, dos S. C. de et al. **Distanciamento social covid-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças.** Revista Paulista de Pediatria. São Paulo, vol.39, 2021. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159>. Acesso em: 12 de jan. de 2022.

SANTOS, E. e SANTOS, R. **WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações.** 10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/download/14828/6380/51398>

SANTOS, O.M.R.; GONÇALVES, C.M.B.; RABATINI, V.G. **O desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos na perspectiva histórico-cultural: algumas contribuições para o trabalho do professor.** Simeduc. 10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.881**, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre a medida de quarentena no Estado de São Paulo, restringindo atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus. Disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>. Acesso em 27 jan. 2021.

SEADE (Fundação Sistema Educacional de Análise de Dados). 2020. **“Mulheres e arranjos familiares na metrópole.”** Pesquisa SEADE 4, mar, São Paulo. <4 – Pesquisa-SEADE_Mulheres-chefes-família_ok-1 (1).pdf>. [Google Scholar]

SOUZA, J.B., POTRICH, T., BRUM, C.N., HEUDEMANN I.T.S.B., LAGO, A.L. **Repercussões da pandemia da covid-19 na perspectiva das crianças.** Aquichan, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/aqui.2020.20.4.2>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

SILVA, Eliane N. **Aprendizagens nas Brincadeiras de Crianças de 2 Anos na Educação Infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural.** [Dissertação]. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015. 81 p.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. “Desemparedar” na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, S.S; FELIPE, J; CORSO, L.V. (org.) **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SOMMERHALDER, A. PENTINI, A. A., ZANOTTO, L. **A reorganização do convívio familiar com crianças em pandemia pela covid-19 no Brasil.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2776>, 2021. Acesso em: 30 jan. 2022.

SOMMERHALDER, A., POTT, E. T. B., La ROCCA, C. **A educação infantil em tempos de SARS-Cov-2: a (re) organização dos fazeres docentes.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248254817por> . Acesso em: 12 dez. 2022.

SOMMERHALDER, A e ALVES, F.D.. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, J.B., POTRICH, T., BRUM, C.N., HEUDEMANN I.T.S.B., LAGO, A.L.

Repercussões da pandemia da covid-19 na perspectiva das crianças.

Aquichan, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5294/aqui.2020.20.4.2>. Acesso em: 20 mai. 2021.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento**

antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 30 out. 2020.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “**COVID-19 Educational Disruption and Response**”. UNESCO Website [2020b]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 21 ago. 2021.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no**

Brasil – Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. [2020].

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

UNICEF. 2020. **Dois terços das crianças em idade escolar no mundo não tem acesso à internet.** UNICEF/IBOPE, dezembro. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-em-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>. Acesso em: mai. 2022.

VIEIRA, N.F.S., e SILVA, M.R.P. da. **Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da covid-19 em 2020.** Holos – III Dossiê COVID-19 e o mundo em tempos de pandemia. 37 (3), 1-13.

VIOLA, T. W. e NUNES, M. L. Social and environmental effects of the covid-19 pandemic on children. **Jornal de Pediatria**, 28 set. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.5664/jcsm.8716>. Acesso em: 15 jan. 2022.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Psicologia Infantil. Editorial Pedagógica, Moscou, 1984. (p. 251 – 265).

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia y Pedagogía.** Lúria, Leontiev, Vigotsky. Ediciones Akal, S.A. Madrid, Espanha, 1986. (p.1 – 60).

VIGOTSKY, L. S. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2007. (p. 111 – 118)

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WORLDBANK. Políticas educacionais na pandemia da covid-19. Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS->

EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

ZANELATO E. e URT S. da C. A periodização da atividade humana para Vygotski, Leontiev e Elkonin: Ruptura ou continuidade? *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v.16, n.2, p.32-44 abr/jun 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch>

Anexos

Questionário com questões de 1 a 22 – Questões utilizadas em nosso trabalho: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,16,17,18 e 19.

1. Sexo
Feminino () Masculino ()
2. Cidade e estado de residência...
3. Nível de parentesco com a criança...
4. Maior nível de escolaridade...
() não diplomado () ensino fundamental I (séries iniciais – antigo ensino primário) () ensino fundamental II (séries finais – do 6º ao 9º ano)
() ensino médio () graduação () mestrado () doutorado
5. Quantos adultos estão trabalhando em casa?
6. Quantas crianças moram com você?
Crianças de até 5 anos ____
Crianças de 5 a 10 anos ____
7. Quantos adultos vivem na casa?
8. Vocês moram em
() casa () apartamento () outros
9. Vocês moram em condomínio?
() sim () não
10. Em quais espaços da casa/apartamento a criança normalmente brinca?*
- () Áreas internas (cômodos da casa/apartamento):
() Áreas Externas (quintal, área comum do condomínio/edifícios, outras)
Outro: _____
11. Sobre a rotina de brincadeiras da criança nesse momento de pandemia...
Período: () manhã () tarde () noite () o dia todo () outro
Tempo: () uma hora () duas horas () três horas () mais de três horas
Se na questão acima você assinalou mais de três horas, especifique aqui: _____
12. A criança (s) brinca normalmente de (especificar as brincadeiras): _____
16. A criança brinca normalmente (a resposta pode ser múltipla)
() sozinha () em parceria com outras crianças (irmão, primo, amigos)
() em parceria com os adultos da casa () outro

17. Qual é o adulto mais disponível para brincar com a criança?

Pai Mãe irmão (se adulto) avó avô outro

18. Neste período a criança tem solicitado que o adulto brinque com ela?

sim, todos os dias não, ela brinca com outras crianças

não, ela está acostumada a brincar sozinha outro _____

19. Com qual frequência os adultos mais brincam com ela?

uma vez ao dia, por pouco tempo

duas vezes ao dia, em diferentes períodos

mais de duas vezes ao dia

outro _____