

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**JÚLIA SILBIGER**

***BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: PANDEMIA E O BRINCAR NA PRIMEIRA***  
**INFÂNCIA**

**CAMPINAS**

**2024**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA**

**JÚLIA SILBIGER**

***BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: PANDEMIA E O BRINCAR NA***  
**PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

**CAMPINAS**

**2024**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S582b	Silbiger, Júlia BRINCADEIRA É COISA SÉRIA : PANDEMIA E O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA / Júlia Silbiger. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.  88 Orientador: Raquel Souza Lobo Guzzo. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação Stricto Senso em Psicologia , Escola de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Inclui bibliografia.  1. brincadeira. 2. psicologia escolar. 3. pandemia.
-------	---

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA

JÚLIA SILBIGER

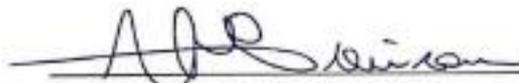
*BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: PANDEMIA E O BRINCAR NA PRIMEIRA  
INFÂNCIA*

Dissertação defendida e aprovada em 3 de dezembro de 2024 pela Comissão  
Examinadora



---

Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo  
Orientadora da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)



---

Prof. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
(PUC-Campinas)

MARIA TERESA JACINTO SARMENTO    Assinado de forma digital por MARIA  
PEREIRA    TERESA JACINTO SARMENTO PEREIRA

---

Prof. Dra Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira  
Universidade do Minho  
(UMinho)

## AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais Quézia e Oscar Silbiger e meu irmão, David.

Por todo o apoio ao longo de meu percurso acadêmico, que culminou nessa dissertação. Sei que não seria possível chegar até a pós-graduação sem o incentivo de vocês.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo.

Por acreditar nas minhas ideias e no meu potencial desde o início, pelo incentivo e por ser uma grande inspiração de mulher, professora e pesquisadora.

Aos meus amigos e colegas da pós-graduação.

Pelo fortalecimento ao longo de todo o processo de pesquisa, e por estarem ao meu lado nos momentos de dificuldade e de dúvida. Em especial, sou imensamente grata ao João Beneditti, Marcela Mac Knight, Déborah Arrelaro, Luana Hillary Fusaro, Natália Paiva, Isabela Zanella, Carolina Costa, Bruno Waldman, Laís Rosati, Vitória Arantes Furiozo e Pedro Antonini. Pessoas que, assim como minha família, formaram uma importante rede de apoio para que eu tivesse forças para formular e desenvolver a presente pesquisa.

Aos estudantes, professores e equipe gestora da escola onde realizei minha pesquisa.

Pela disposição em contribuir com a minha pesquisa e tão prontamente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A presente pesquisa inclui uma revisão sistemática integrativa da literatura sobre a temática dos efeitos da pandemia de COVID-19 na primeira infância e objetiva utilizar a brincadeira como meio para compreender, a partir da perspectiva de uma turma de crianças de 6 e 7 anos matriculadas em uma escola da rede pública do interior do Estado de São Paulo, e como a pandemia de COVID-19 afetou suas vidas. Para isso, foram realizadas intervenções em formato de rodas de conversa, com perguntas disparadoras, em 3 momentos distintos e consecutivos, nos quais as crianças foram indagadas sobre como brincavam antes, durante e depois da pandemia. Os resultados obtidos nas intervenções foram analisados, posteriormente, com a Metodologia Construtivo-Interpretativa de González-Rey e comparados com os dados obtidos na revisão sistemática integrativa. Pode-se concluir que os participantes mantiveram suas principais formas de brincadeira durante a pandemia, bem como tiveram interações com pares durante esse período, de modo que a brincadeira se mostrou um instrumento importante para pesquisar a realidade cotidiana de crianças, seja em relação ao passado ou em relação ao momento presente.

**Palavras chave:** brincadeira; psicologia escolar; pandemia; desenvolvimento infantil; psicologia crítica.

## ABSTRACT

This research includes an integrative systematic review of the literature on the subject of the effects of the COVID-19 pandemic on early childhood and aims to use play as a means of understanding, from the perspective of a class of 6- and 7-year-old children enrolled in a public school in the interior of the state of São Paulo, how the COVID-19 pandemic has affected their lives. To this end, interventions were carried out in the form of conversation circles, with triggering questions, at 3 different and consecutive moments, in which the children were asked about how they played before, during and after the pandemic. The results obtained in the interventions were later analyzed using González-Rey's Constructive-Interpretive Methodology and compared with the data obtained in the integrative systematic review. It can be concluded that the participants maintained their main forms of play during the pandemic, as well as having interactions with peers during this period, so that play proved to be an important tool for researching the daily reality of children, whether in relation to the past or the present moment.

**Keywords:** play; school psychology; pandemic; child development; critical psychology.

## Índice de Tabelas e Figuras

<b>Tabela 1:</b> <i>Descrição do que os estudantes mais gostam e menos gostam na escola</i> .....	50
<b>Tabela 2:</b> <i>Descrição do que os estudantes mais gostam e menos gostam na escola com porcentagens de respostas com maior prevalência</i> .....	51
<b>Figura 1:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 1</i> .....	37
<b>Figura 2:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 1</i> .....	38
<b>Figura 3:</b> <i>Frequência assinalada de brincadeiras realizadas antes da pandemia, de acordo com os próprios estudantes</i> .....	39
<b>Figura 4:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2</i> .....	40
<b>Figura 5:</b> <i>Frequência de respostas no Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2</i>	41
<b>Figura 6:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira- versão 2</i> .....	42
<b>Figura 7:</b> <i>Recorte do Pandemia e Brincadeira- versão 2</i> .....	43
<b>Figura 8:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 2</i> .....	43
<b>Figura 9:</b> <i>Frequência de itens assinalados/pintados pelos estudantes quanto aos eletrodomésticos que observavam em suas próprias residências</i> .....	45
<b>Figura 10:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 3</i> .....	46
<b>Figura 11:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 3</i> .....	46
<b>Figura 12:</b> <i>Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 3</i> .....	47
<b>Figura 13:</b> <i>Frequência de respostas no Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 3</i> .....	48
<b>Figura 14:</b> <i>Frequência de itens assinalados/pintados pelos estudantes quanto aos dispositivos eletrônicos que utilizam em suas próprias residências</i> .....	49

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**COVID-19:** SARS-CoV-2

**Projeto ECOAR:** Espaço de Convivência Ação e Reflexão

**PUC Campinas:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas

**SBP:** Sociedade Brasileira de Pediatria

**GEP-InPsi** - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação

**ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente

**APA:** American Psychiatric Association

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**OMS:** Organização Mundial de Saúde

**LGPD:** Lei Geral de Proteção de Dados

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	3
RESUMO .....	4
ABSTRACT.....	5
JUSTIFICATIVA .....	9
INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO .....	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1. BREVE COMENTÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	13
1.2. DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: UM PERCURSO MARCADO POR ERAS .....	17
1.3. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL ..	19
1.4. A INFÂNCIA MEDIADA PELA CIBERCULTURA – INTENSIFICAÇÃO NA PANDEMIA .....	23
2.OBJETIVOS .....	32
2.1. OBJETIVO GERAL .....	32
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	32
3. MÉTODO .....	33
3.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	33
3.3 PROCEDIMENTOS .....	33
3.4. MATERIAIS.....	34
3.4.1. Mapeamentos .....	34
3.4.2. Diários de campo .....	36
3.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E RISCO DA PESQUISA .....	36
3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	36
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
4.1. MAPEAMENTOS .....	37
1. Brincadeiras de rua .....	46
2. Jogos virtuais .....	46
3. Ambos.....	47
4.2. DIÁRIOS DE CAMPO .....	51
1º dia .....	52
2º dia .....	52
3º dia .....	52
4. DISCUSSÃO .....	54
5. CONCLUSÕES .....	63
6. REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES .....	69
APÊNDICE 1 - REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	69
APÊNDICE 2 - DIÁRIOS DE CAMPO.....	77
ANEXOS .....	78
ANEXO 1 – PARECER APROVADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	78
ANEXO 2 – MAPEAMENTOS UTILIZADOS .....	82

## JUSTIFICATIVA

Meu interesse pela área da educação precede o ingresso na Universidade para cursar a graduação em Psicologia, a partir das minhas próprias vivências transformadoras como estudante, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Sempre me interessei pelo modo como as relações sociais influenciam a experiência educacional, ou seja, como os vínculos estabelecidos entre os estudantes beneficiam ou prejudicam a vivência na escola.

Ao longo da graduação, tive a oportunidade de realizar duas pesquisas de Iniciação Científica<sup>1</sup>, uma sobre autolesão em adolescentes, pela perspectiva da psicologia crítica, e outra sobre a dimensão subjetiva e relações étnico raciais em crianças. Ambas as pesquisas foram realizadas em um grupo de pesquisa em desenvolvimento humano e psicologia escolar, no qual pude ter contato com uma perspectiva crítica, assim como passei a questionar o modo como algumas disciplinas eram ensinadas na graduação. A perspectiva eurocêntrica em muitas matérias do curso de graduação, já não me servia mais, justamente por não representarem a realidade brasileira. Passei então a me interessar mais por compreender o modo como o contexto social e histórico no qual o sujeito está inserido influencia e constitui o seu psiquismo, sendo assim, autores como Martín Baró, Vigotski e Frantz Fanon se tornaram referências importantes para mim, por terem produzido trabalhos a partir da perspectiva do colonizado, explorando a experiência do sujeito oprimido.

A partir da metade de 2021, eu tive a oportunidade de começar a trabalhar em um espaço privado, um *quintal brincante*, no qual eu interagi com bebês e crianças de 3 meses a 10 anos, assim como com seus pais, em atividades lúdico-recreativas, que envolviam tinta, areia, argila, elementos da natureza, entre outros. Ao longo dessa experiência, na qual eu trabalhei como mediadora de brincadeiras tive muitas conversas com pais de crianças, os quais relataram a dificuldade em lidar com os denominados, por eles, de “crianças da

---

<sup>1</sup> SILBIGER, J.; Autolesão em adolescentes pela perspectiva da psicologia crítica. Relatório de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade e libertação da PUC-CAMPINAS. 2020/2021, Campinas – SP e SILBIGER, J.; Dimensão subjetiva e relações étnico raciais na escola. Relatório de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial prevenção, comunidade e libertação da PUC-CAMPINAS. 2021/2022.

pandemia” - crianças com idade por volta dos 5 e 6 anos, que tiveram a primeira infância marcada pelo isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19<sup>2</sup>. A dificuldade maior parecia ser a conciliação entre trabalho em modalidade *home office* e os cuidados da criança, por reconhecerem que, por não ser possível frequentar as escolas de Educação Infantil, seria necessário providenciar estímulos, para que essa criança se desenvolvesse. Outro ponto muito mencionado, como dificuldade enfrentada pelos pais, foi a questão de explicar, para uma criança tão pequena, o porquê de estarem impedidas de sair de casa, o que fez também com que eles reconhecessem o prejuízo que estava sendo causado à essas crianças, as quais muitas vezes eram filhas únicas, de passarem a maior parte dos anos iniciais da vida somente com seus pais adultos, em muitos casos em apartamentos, sem ter contato com pares de sua idade.

Eu mesma pude observar, após o período da pandemia, enquanto *brincante*, situações em que as crianças apresentaram muita dificuldade em dividir brinquedos, em esperar a sua vez, em “desgrudarem” de suas mães/pais, situações em que a criança sentia excessiva insegurança ao participar de brincadeiras em conjunto, dificuldade em perder na brincadeira, em lidar com crianças diferentes e com texturas e ambientes diferentes. Penso que tais dificuldades podem ser amplamente relacionadas à privação do contato com pares.

Os pais e mães que mencionei eram de nível socioeconômico alto, tendo ocupações profissionais como médicos, dentistas, advogados, entre outras. O que implica também um provável maior acesso a informações e orientações sobre como criar filhos em um cenário pandêmico. No entanto, essas famílias não representam a realidade da maioria das famílias do Brasil, onde, em 2022, após a pandemia de COVID-19, foi registrado que 33,1 milhões de pessoas passam fome, segundo o relatório do Inquérito Nacional sobre a Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II VIGISAN, 2022), número que foi agravado pelo desemprego em decorrência da pandemia.

---

<sup>2</sup> O COVID-19 pode ser definido como uma doença que acomete principalmente o sistema respiratório, causada pelo vírus SARS-CoV-2, que é extremamente transmissível por meio de gotículas que se espalham pelo ar, quando alguém infectado espirra ou tosse, ou pelo contato com superfícies contaminadas. Devido a essa forma de transmissão, foram sugeridas medidas de prevenção ao contágio, que incluem o isolamento social e uso de máscaras, bem como medidas de higiene (Ministério da Saúde, 2020).

Eu passei a formular que, aquelas crianças de nível socioeconômico alto estavam tendo uma experiência de vida afetada pelo isolamento social, mesmo com recursos privados e amplo acesso à informação, então de que modo as crianças em situação de vulnerabilidade social<sup>3</sup> - foram afetadas? Penso no prejuízo que vai além da falta de recursos lúdicos, já que a escola também é, para muitas crianças, o único local em que é provida uma alimentação saudável, assim como é um lugar de proteção às crianças, onde muitas vezes ocorre o encaminhamento para serviços de cuidado, ao entrar em contato com equipamentos públicos da Assistência Social ou Unidades Básicas de Saúde, por exemplo.

Pretendo, então, com essa pesquisa, conhecer como foi a experiência de viver a infância no período da pandemia de COVID-19, a partir da perspectiva das próprias crianças que a viveram, utilizando a brincadeira como instrumento de investigação.

---

<sup>3</sup> A definição de vulnerabilidade adotada aqui, é a de Farias e Moré (2011), que a definem como: “baixa escolarização, relações familiares violentas ou conflituosas, ausência ou insuficiência de recursos financeiros e serviços de saúde, além de poucas perspectivas profissionais e de futuro”.

## INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa está inserida no programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na área de concentração de Psicologia Ciência e Profissão, incorporado à linha de pesquisa “Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano” e ao grupo de pesquisa “GEP-InPsi – Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação”.

Este trabalho resultou da observação da pesquisadora em um espaço de convivência com bebês e crianças, a partir da percepção de que a pandemia de COVID-19 foi uma situação que alterou de forma incontestável o desenvolvimento psicológico das crianças que passaram pelo menos parte da infância em isolamento social, e foi adotado, tanto no título quanto ao longo do trabalho, o termo “primeira infância” para definir o período de 0-6 anos, de acordo com o referencial do Marco Legal da Primeira Infância<sup>4</sup>. Na época em que a presente pesquisa passou a ser formulada, já haviam sido publicados materiais científicos sobre os efeitos da pandemia em crianças pequenas, porém parecia haver sempre um foco somente dos prejuízos e efeitos negativos, sem que se formulasse formas de enfrentar ou lidar com tais prejuízos.

Sendo assim, a pesquisa está organizada em quatro eixos teóricos: o primeiro elucidada, brevemente, a forma como a história da infância no Brasil é retratada na literatura científica ao longo dos últimos séculos, em seguida, é discorrido sobre a história da psicologia do desenvolvimento e suas implicações na vida cotidiana ao longo das eras. Os dois últimos eixos teóricos são sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e a infância mediada pela cibercultura, focando em como essa mediação se intensificou ao longo da pandemia de COVID-19.

---

<sup>4</sup>Câmara dos Deputados. Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Caderno de Trabalhos e Debates. p. 11. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/1a-infancia>. Acessado em: 2 outubro 2024.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. *Recapitulação sobre a produção científica da infância nas últimas décadas*

Atualmente, o brincar é reconhecido como a atividade principal de promoção de desenvolvimento na infância, por meio da qual a criança pode desenvolver funções psicológicas importantes como atenção, memória e imaginação (Mozzer & Borges, 2008). No entanto, nem sempre foi assim, pois como elucidado por Prestes (2013) “sempre houve criança, mas nem sempre houve infância” e nem toda infância foi respeitada igualmente – mesmo com o advir do conceito de infância, os cortes de classe e etnia mantiveram-se e se mantêm ainda como marcos da diferença no acesso à direitos. Este eixo visa elucidar, brevemente, a forma como a infância foi compreendida nos últimos séculos, incluindo a temática dos direitos da criança ao longo das épocas.

Ariès (1981) foi um dos mais importantes teóricos no estudo da história da infância, sendo assim, parece relevante iniciar esse eixo com suas contribuições. Segundo a perspectiva do autor, a criança tinha um papel consideravelmente irrelevante na sociedade europeia, até pelo menos o século XII – fato que pôde ser constatado por ele, a partir da análise da literatura e arte da época, nas quais as representações de crianças são as de adultos em miniatura, sem características particulares e nunca retratada sozinha, nessa época, as crianças acompanhavam os adultos em suas atividades, sem que houvesse atividades próprias para elas. Isso foi atribuído, entre outras coisas, ao fato de que o índice de mortalidade infantil era alto, logo, não faria sentido retratar essa breve existência. Para o autor, a descoberta da infância é datada no século XIII e foi somente por volta do século XVII, com o avanço da medicina e melhora nas condições sanitárias, que a criança passou a ser mais valorizada e perder gradativamente a característica uma vida frágil. Foi nessa época que o costume de retratar as crianças teve início, havendo então pinturas em que as crianças eram retratadas sozinhas.

Já no contexto brasileiro, a história da infância passou por outros percalços. Para Priore (1996), a história da infância no Brasil acompanhou a história do próprio país, sendo marcada então pela colonização, escravidão de negros africanos e indígenas brasileiros, imigração, e claro, pela violência decorrente destes processos. Nas grandes navegações portuguesas em direção ao Brasil, no começo do século XVI, havia também crianças em meio à tripulação, que devido a enorme pobreza vivida em Portugal, eram alistadas involuntariamente pelos seus pais a servirem na marinha. Elas eram submetidas a trabalhos árduos e violências sexuais praticadas por adultos também tripulantes. Além disso, tinham

menos direitos – em relação aos adultos – então eram submetidas a condições mais precárias de vida, morrendo muitas vezes de pneumonia ou queimaduras do sol, por estarem alojadas no convés dos barcos.

Nas terras brasileiras, as crianças que sobreviviam às longas viagens eram submetidas à educação jesuítica, assim como era imposto às crianças indígenas o ensino religioso. Era considerado que as crianças aprenderiam mais facilmente, logo, ajudariam a construir a sociedade baseada nos princípios e na moral cristã. Nessa época, as escolas jesuítas eram o local onde a brincadeira era exercida, assim como cantos e mímicas. Durante esse momento, a infância passou a ser mais valorizada, por ser justamente um momento em que o indivíduo indígena estaria mais propício a se converter e aprender por meio de métodos disciplinatórios, que demandavam a adoção dos valores e costumes europeus. É importante pontuar que tal processo não foi aceito passivamente pelos grupos indígenas (Cruz & Sarat, 2015).

A respeito da população negra, durante o período de colonização portuguesa, ser negro já era um determinante na exclusão social, o que se estendia para o âmbito educacional. Desse modo, por mais que houvesse uma valorização maior de crianças pertencentes a alguns grupos sociais, outros continuaram a ser marginalizados e excluídos. Com a abolição da escravatura em 1888, passou a ser proibida a educação somente de crianças escravizadas, mas não de crianças negras livres, que mesmo com a permissão de participar das atividades escolares, enfrentavam preconceitos de forma recorrente em instituições de ensino, assim como dificuldades no acesso ao ensino (Barros, 2015). Foi neste período que se difundiram entidades de amparo a crianças pobres, como creches que objetivavam cuidar de crianças filhas de operários, assim como combater os altos índices de mortalidade infantil (Mendes, 2015).

Neste período, já estavam em curso desde 1726 e em algumas cidades do Brasil, as rodas dos expostos – uma forma de amparo aos bebês órfãos que eram abandonados de forma anônima e cuidados por instituições públicas de cunho religioso – as casas dos expostos. O sistema da roda dos expostos teve início na Europa e consistia em um dispositivo cilíndrico vertical de madeira que fazia um canal entre a rua pública e a parte interna da instituição, de modo que havia uma abertura em que cabia um bebê, que após ser colocado era literalmente “girado” para dentro, sem que fosse possível ver a pessoa que estava do outro lado do dispositivo a depositar o bebê. Esses bebês acolhidos eram majoritariamente filhos de uniões consideradas ilegítimas na época, ou que os pais não tinham condições de arcar com os custos de criar uma criança – até certo ponto, foi uma alternativa bem-vista pela sociedade,

por prevenir o aborto e o infanticídio, além de proteger a honra de mulheres e famílias – no entanto, ela passou a ser considerada imoral e chamou a atenção de médicos higienistas, por haver altos níveis de mortalidade dentro das casas dos expostos. As rodas perduraram por um longo período, sendo as últimas fechadas, somente na década de 1950 (Marcílio, 1997).

Rizzini (2004), ao discorrer sobre o percurso histórico da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, elucida como após a abolição da escravatura, houve, além de creches, internatos criados durante o reinado de D. Pedro II (1840-1889) com o intuito de instruir os filhos das classes populares, esses locais acolhiam tanto meninos, que eram encaminhados para serem aprendizes da Marinha e o Exército, para posteriormente serem recrutados para o trabalho nessas instituições, enquanto que meninas, a depender da situação – se eram filhas de um casamento legítimo ou não – eram criadas em instituições que as preparavam para serem empregadas domésticas e donas-de-casa ou apenas empregadas domésticas e semelhantes, por meio de uma formação religiosa e moral, as meninas só saíam dessas instituições quando se casavam.

Houve, em seguida, o período menorista de assistência à infância, no início do século XIX, no qual passa a existir um saber mais consolidado sobre a questão do abandono de crianças e delinquência juvenil, nessa era foi instaurada a justiça de menores no país, incorporando contribuições da psiquiatria, psicologia, e ciências sociais à sua prática. Houve uma grande demanda de internação de jovens por parte de seus próprios familiares e isso é associado à produção discursiva da época, que se utilizava de saberes supostamente científicos para categorizar as famílias como incapazes de criar os próprios filhos, os quais precisavam ser assistidos para “se tornarem gente” (p. 40) logo, pensava-se que estariam melhores sob a tutela do Estado, nas instituições de acolhimentos aos *menores* que ofereciam, também, alimentação e educação, garantias que muitas famílias pobres não podiam dar aos seus filhos. Essa era se estendeu até cerca 1990, quando houve movimentos que visavam a defesa da criança e adolescente, assim como uma maior atuação de instituições não governamentais que atuavam na integração desses indivíduos com seus meios sociais (Rizzini, 2004).

O foco na criança e no adolescente, durante o período menorista supracitado, é justificado pela concepção difundida na época, de que a criança seria um patrimônio nacional, deixando de sair do cuidado no seio da família e passando a ser uma competência do Estado. Nesse momento, a criança era vista como um indivíduo que construiria o país no futuro próximo, tendo o potencial tanto de se tornar um cidadão trabalhador, visto pela sociedade da época como funcional, como também poderia se tornar um delinquente - que

somente geraria despesas aos orçamentos públicos. Essa concepção sustentou uma série de atitudes judiciais de vigilância e punição, já que nesse sentido, mesmo que a criança ou adolescente não fosse classificada como uma perversa ou delinquente naquele momento, estava correndo risco de, no futuro, se tornar um (Rizzini, 1997).

É interessante compreender que, como colocado por Rizzini (1997), o conteúdo produzido sobre a história da infância deriva de pessoas que tiveram o acesso ao estudo formal, assim como puderam acessar a imprensa e gráfica para divulgar tais conteúdos. Logo, a voz das crianças não foi levada em consideração, elas não protagonizam o material produzido pelas suas vidas, que possui a visão e o tom de pessoas já adultas e com alto poder aquisitivo, como donos de terras, patrões e juristas.

O apagamento da perspectiva das crianças sobre suas vidas se mantém até o presente momento de produção científica, como ficou evidenciado em uma revisão sistemática realizada pela autora da presente pesquisa e anexada ao final deste relatório, que teve como o intuito de compreender os efeitos da pandemia de COVID-19 na vida de crianças durante a primeira infância, tópico que, como comentado anteriormente, já possui uma quantidade relevante de produções, mas somente uma pequena parcela realmente inclui a percepção das crianças a respeito de suas próprias vivências. Nesse sentido, se mostra extremamente importante conduzir um trabalho como a presente pesquisa, que busca proporcionar às próprias crianças terem voz na construção da narrativa de suas vivências.

Um marco bastante relevante na história da criança no Brasil, é a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido em julho de 1990. Neste estatuto, são colocados os direitos fundamentais a serem assegurados às crianças e adolescentes, como o direito à vida e saúde, liberdade, respeito e dignidade, educação, cultura, ao esporte e ao lazer, entre outros direitos. Este documento está alinhado às normas internacionais, levando em conta a Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança, enunciada em Genebra em 1948, na qual há um dado interessante de ser pontuado sobre o conteúdo do princípio 6º. Nos demais princípios, é enfatizada a necessidade de fornecer educação e lazer, e de fornecer proteção à integridade física das crianças, visando o desenvolvimento pleno delas. Mas no 6º, é colocado que para além das necessidades materiais, a criança precisa de amor e compreensão para desenvolver sua personalidade de forma harmoniosa, assim como deve ter acesso, sempre que possível, a um ambiente de afeto e segurança moral e estar sob a responsabilidade dos pais (Digiácomo & Digiácomo, 2019).

É importante resgatar essa história pois, como elucidado por Cruz & Sarat (2015) “A infância compreendida como uma construção histórica e social a partir das relações

estabelecidas entre adultos e crianças se apresenta diferenciada em cada momento histórico” (p. 30). Questiona-se, então, de que modo a infância é compreendida e que papel social é exercido pelas crianças na atualidade, bem como busca-se compreender como elas passaram, ao longo da história, de serem pouco valorizadas, para, enfim, na pós-modernidade, existirem como uma classe diferenciada dos adultos e validadas como sujeitos que possuem um estatuto próprio, que visa a asseguarção de seus direitos.

Para Burman (2022), a intensificação do interesse pela infância ocorre juntamente com a formulação do eu individual e da interioridade, e se intensifica com o advento do neoliberalismo, de modo que os ideais de otimização são impostos às crianças, no sentido de se conceber a fase da infância como um momento mais propício para absorver a ideologia neoliberal de competição e maximização – de forma semelhante ao modo como os grupos de indígenas brasileiros eram catequizados cedo, para absorverem os ideais cristãos trazidos pelos portugueses .

### *1.2. Desenvolvimento da concepção de infância: um percurso marcado por eras*

Juntamente com o crescente foco na infância, cresce também o campo de estudo da Psicologia do Desenvolvimento, uma ramificação que possui grande influência no modo como se vive cotidianamente. Essa disciplina possui um efeito na forma como as crianças, efetivamente, se desenvolvem, bem como no que os pais pensam que é “melhor” para seus filhos. Esse “melhor”, muitas vezes opera de modo a posicionar uma infância privilegiada como o ideal, ao passo que patologiza infâncias que são, social e economicamente, mais vulneráveis, contribuindo para uma marginalização que procura se legitimar por meio de pesquisas supostamente científicas (Burman, 2016).

A Psicologia do Desenvolvimento se desenvolveu ao longo de algumas eras, sendo um campo que tanto é influenciado pela cultura como também a influência de forma simultânea. Esse braço da Psicologia surge em 1900 e possui mais de 100 anos de história e teorias formuladas e reformuladas. Esse conhecimento descritivo, que está enraizado no controle demográfico e antropologia comparativa e se utiliza de recursos estatísticos para criar marcadores de desenvolvimento para cada faixa etária da infância, cria uma criança modelo para cada momento, modelo que é usado como referencial por pais, professores e profissionais da saúde. A questão levantada por Burman (2016), é que essa criança modelo não existe. Não há uma criança que atinja todos os marcadores continuamente, para além dos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, justamente pelo fato de que estes marcadores se baseiam em uma média, calculada a partir de milhares de dados de crianças.

Parker (2014), argumenta que a pressuposição, feita por psicólogos, de que há um padrão de normalidade no comportamento humano opera a partir de uma ideologia que se baseia em suposições sobre o que um indivíduo é, ou é capaz de fazer. Ele menciona exemplos de como a psicologia operou ideologicamente ao classificar em seu principal manual diagnóstico a homossexualidade como patologia mental até 1952 (APA, 1952) e como já houve uma categoria de transtorno mental que se propunha a explicar a razão que levava pessoas escravizadas a fugir das fazendas onde eram escravizados. Para o autor, não é possível haver uma psicologia que realmente explica a razão por trás do que os indivíduos ou de seus processos mentais, nesse sentido, a psicologia seria validada por pessoas alienadas dos outros e de si mesmas. Ele comenta, ainda, sobre a psicologização – processo de que reduz e distorce os processos sociais humanos em conceitos psicológicos e tende a patologizar comportamentos que não consegue explicar.

Quando se trata de infância, as crianças são vítimas de uma crescente patologização ao serem excluídas e/ou medicadas ao demonstrarem um comportamento considerado exageradamente infantil, isso se intensifica quando a escola é pressionada a atingir metas educacionais – essa pressão é repassada para as crianças, que são excluídas e medicadas dentro das escolas caso sejam disruptivas ou caso seja avaliado que elas podem estar prejudicando o desenvolvimento dos demais colegas. De forma semelhante, há uma lógica segregacionista – e violenta - no manejo de crianças com “dificuldade de aprendizagem” que são separadas de seus pares, ao ser priorizada a meta de desempenho de toda a classe (Parker, 2014).

Burman (2022), aponta como a criança passou a ser na atualidade, simultaneamente sujeito e objeto nas relações capitalistas: ela passa a ser um objeto de exibição e indicativo de *status* social de sua família de classe média ou alta, de acordo com suas habilidades e atividades extracurriculares, as quais muitas vezes são, inclusive, elaboradas levando em consideração uma projeção sobre as demandas do mercado de trabalho do futuro, como é o caso das *soft skills*. Nesse sentido, parece haver uma preocupação maior com o futuro dessas crianças do que com suas demandas no presente. Essa ênfase na obtenção máxima de competências e habilidades durante a infância parece ter também uma relação com a concepção de que o desenvolvimento do indivíduo ocorre, somente, a partir do nascimento até o final da primeira década de vida. Como se, após esse período, houvesse apenas as habilidades já adquiridas na infância para serem utilizadas até o final da vida. Essa concepção se opõe à noção de desenvolvimento da Psicologia Histórico Cultural proposta por Lev Vigostki, que compreende que o desenvolvimento ocorre durante toda a vida.

A concepção de criança como pré-sujeito fica evidenciada em conteúdo que compõe campanhas de prevenção ao abuso sexual na infância, durante o “maio laranja” (instaurado como mês da prevenção ao abuso e exploração sexual da criança e do adolescente), em que frases como “proteger a criança de hoje é proteger o adulto de amanhã”<sup>5</sup> circulam em *outdoors* por algumas cidades brasileiras. Nesta frase, pode-se interpretar que o foco dessa campanha é prevenir, não somente, o abuso e exploração sexual, pois esta forma de violência muitas vezes repercute negativamente no sujeito durante toda a sua vida. Mas há, implícito, um sentido de que “é necessário proteger a criança de hoje *porque* ela será um adulto dentre alguns anos” - como se as consequências negativas de sofrer um abuso sexual na infância não fossem suficientemente negativas na própria infância e como se este abuso não fosse por si só uma violação gravíssima dos direitos da criança.

Nesse sentido, é interessante considerar as contribuições do campo da Sociologia da Infância, Qvorturup (2010) elucida que a infância é uma categoria geracional fixa na sociedade, “uma categoria estrutural pela qual todas as crianças passam”, ou seja, é uma categoria própria que não deixa de existir após a saída de uma geração de crianças que se torna adolescente e depois adultas. A categoria se mantém fixa, para em seguida ser ocupada por novas crianças. Para o autor, então, a infância é parte indissociável da sociedade, assim como as demais categorias geracionais, como os idosos e adultos.

### *1.3. A importância da brincadeira no desenvolvimento infantil*

Já foi discutido neste trabalho a forma como crianças podem se tornar objetos de exibição na contemporaneidade, no entanto, há também crianças que podem se tornar trabalhadoras, por meio da influência digital, enquanto são, simultaneamente, influenciadas por outros indivíduos de sua faixa etária. Um outro desdobramento do sistema neoliberal é o fato de que as crianças passaram a constituir uma nova classe de consumidores, logo, um novo alvo para o *marketing* (Othon & Coelho, 2020)

---

<sup>5</sup>[https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.guara.sp.gov.br%2Fsite%2Fnews%2Fview%2F1691&psig=AOvVaw2\\_n4A78ccYFOtxIVCVC3S&ust=1684341519492000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCPDsmZqw-v4CFQAAAAAdAAAAABAp](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.guara.sp.gov.br%2Fsite%2Fnews%2Fview%2F1691&psig=AOvVaw2_n4A78ccYFOtxIVCVC3S&ust=1684341519492000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCPDsmZqw-v4CFQAAAAAdAAAAABAp)

Com o crescente número de opções de jogos e brinquedos infantis, tanto os pais quanto as próprias crianças são bombardeados com propagandas incessantes, do que se tornou uma indústria do brincar, criando uma necessidade de brinquedos cada vez mais sofisticados e tecnológicos – bonecas bebês que falam, andam e possuem diversas funções fisiológicas – só não respiram (ainda). Tais brinquedos são vendidos e consumidos pelas crianças já estando prontos, sem que haja uma elaboração criativa ou o exercício da imaginação durante a brincadeira (Oliveira, Souza & Araújo, 2019). É interessante então trazer aqui uma noção diferente a respeito da brincadeira, que valoriza a capacidade das crianças de se entreterem e transformarem o mundo à sua volta em algo lúdico, como a concepção de Benjamin:

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (Benjamin, 1995, p. 18-19).

A noção do autor supracitado sobre a brincadeira parece ter relação com o que atualmente é chamado de “brincar livre”, que como elucidado por Callai, Maia e Serpa (2022), torna possível, para um observador desse brincar, compreender a forma como a própria criança faz criações e descobertas a partir dos elementos que constituem a brincadeira. Este é um brincar que não possui, necessariamente, um objetivo específico como resultado, o que se opõe à lógica produtivista em que muitas vezes estão imersas as apostilas e livros didáticos, mesmo na educação infantil. Em 1930, Benjamin já comenta sobre o desenvolvimento do brinquedo infantil, e enfatiza que, para a criança, é mais interessante um brinquedo confeccionado de forma artesanal, a partir de materiais como madeira, argila, papel, que permita que se imagine como o brinquedo foi feito, do que um brinquedo demasiadamente elaborado, feito por meio de um processo industrial complexo.

Apesar de não ter desenvolvido, propriamente, uma teoria sobre o desenvolvimento e/ou brincar infantil, Benjamin contribuiu a esses campos de estudo com suas percepções e lembranças sobre a própria infância e sobre o desenvolvimento infantil que ele observou

quando já era adulto. O autor atribui grande valor à brincadeira – que apesar de ser compreendida muitas e vezes como uma atividade banal, é tida para Benjamin (1987) como um recurso importante na formação da subjetividade do adulto, ao mesmo tempo que durante a infância, é um recurso para enfrentar tensões e frustrações (Souza, 2011).

Vigostki (1933/2002) investiga, em seu livro “a formação social da mente”, o que leva as crianças a brincarem e a função do brinquedo em diferentes momentos da vida. Para o autor, o brinquedo insere-se na vida da criança em um momento em que ela possui desejos que já não podem mais ser imediatamente realizados ou esquecidos, o que já se diferencia, por exemplo, de um bebê nos primeiros meses de vida, que pode, mais rapidamente, ser distraído de algum objeto que demonstrou interesse em brincar, ou até mesmo esquecê-lo. No caso da criança na idade pré-escolar, o brinquedo passa a exercer algumas funções, como por exemplo, criar uma forma de lidar com a tensão presente no espaço entre o que se deseja ter e o que é possível naquele momento. Nesse sentido, a criança exercita sua imaginação ao criar um mundo em que não se defronta com impossibilidades.

A situação imaginária é o que possibilita à criança conseguir agir sobre o mundo, a partir de um referencial que não seja, somente, sua percepção do mundo exterior, aprendendo, então, a considerar também o significado das coisas. Como em um exemplo elucidado no mesmo livro citado no parágrafo anterior: um pedaço de madeira pode se tornar, na brincadeira, um boneco, ao passo que um cabo de vassoura pode se tornar um cavalo. É por meio do brinquedo que a criança aprende, gradativamente, a separar um objeto real de um pensamento, já que em um primeiro momento, isso ainda não é possível - inicialmente a criança se utiliza de um objeto para sustentar sua imaginação, como é o caso do exemplo citado, em que materiais comuns se transformam em outros objetos (Vigotski, 1933/2002).

As autoras Salva e Beltrame (2021) elucidam a forma como as crianças, ao brincarem, vivem dramas reais, já que é na brincadeira que se coloca em ação também as regras do comportamento social, previamente observadas e aprendidas em seus contextos de vida, nesse sentido, a brincadeira se mostra como um importante instrumento para conhecer a realidade das crianças, no sentido de funcionar tal qual uma síntese do ambiente onde vivem, síntese essa que se mistura à própria imaginação e também outros conteúdos midiáticos que a criança tem contato ao longo de sua vida. Para as autoras, orientadas pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, é na infância que se desenvolvem funções como controle consciente do comportamento, atenção voluntária, memorização ativa, entre

outras. Tais funções são desenvolvidas por meio da ludicidade e das situações imaginárias criadas pelas próprias crianças na educação infantil.

Silva e Barroso (2022) também exaltam a importância da brincadeira, atividade que para os adultos pode ser vista e tratada como algo de pouco valor, para a criança é uma forma de expressão, além de ser, também, um meio de crescimento físico e psicológico infantil. Para os autores, essa atividade precisa ser compreendida também, levando em consideração os elementos culturais e históricos nela embutidos, já que a criança reproduz, em seu brincar, situações de seu cotidiano, como por exemplo profissões e ocupações de pessoas que convivem com ela, assim como falas e percepções de adultos que estão presentes em seu dia a dia. Esse ponto é importante para enfatizar a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento - e de brincar - da criança, a partir da comparação com o seu próprio processo, que ocorre mediante às condições materiais que são ofertadas a ela, já que como Vigotski (2002) elucida, só é possível realmente entender o modo como uma criança se desenvolve, se for incluído nesse entendimento as motivações, assim como as tendências e os incentivos que recebe de seu ambiente.

Devido à importância da brincadeira como essencial para promover o desenvolvimento da criança, especialmente durante a Educação Infantil, ela passou a ser contemplada no ECA (ECA, art. 16, inciso IV) e no Marco Legal da Primeira Infância como um direito a ser assegurado:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, *o brincar e o lazer*, o espaço e o meio ambiente, *bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica* (BRASIL, Lei nº 13.257/2016, art. 5º, destaques feitos pela autora).

É importante notar que este documento, que tem vigência em âmbito nacional, enfatiza o ponto já elaborado sobre a questão do consumismo infantil e exposição à propagandas, com a intenção de incentivar a proteção das crianças à essas formas de comunicação. Neste mesmo documento, lê se também, no art. 4, que tem como intuito expor os objetivos das políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância, a ênfase na necessidade de respeitar e valorizar a diversidade da infância brasileira, em suas diferenças culturais e sociais, assim como é colocada a necessidade de

“respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças” (BRASIL, Lei nº 13.257/2016, art. 4º).

A brincadeira também constitui um Eixo dos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, do Ministério da Educação<sup>6</sup>, no qual é definido que o brincar é “um espaço singular de constituição infantil”, que contribui para a auto estima da criança e que só é possível de ser realizada mediante a uma articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Nesse sentido, a brincadeira é promotora do desenvolvimento infantil, especialmente o livre brincar entre pares, que estimula a criatividade e outras competências necessárias para atuar em grupo, como a tolerância a frustrações, por exemplo.

#### *1.4. A infância mediada pela cibercultura – intensificação na pandemia*

Para se falar sobre a infância na pós-modernidade, é necessário reconhecer o efeito do uso de internet e conseqüentemente redes sociais nessa fase da vida. Os computadores se popularizaram por volta de 1990, mas só passaram a estar mais imbricada no cotidiano da maior parte da população mundial a partir de 2010, quando o acesso a tecnologias se tornou mais acessível, ao passo que as redes sociais passaram a se proliferar - este processo se intensificou ainda mais na década de 2020 (Gianordonoli-Nascimento, Oliveira, Vinhal & Motti, 2021). Em 2019, foram coletados dados de que crianças e adolescentes são os grupos de indivíduos que mais utiliza a internet (somente no Brasil são 24,3 milhões de crianças e adolescentes conectados), sendo que a maioria dos usuários entre 9 e 17 anos relatou poder enviar mensagens instantâneas (82%), assistir vídeos quando estiver sozinho (79,1%) e mais da metade (62,2%) relataram poder postar na internet fotos ou vídeos em que aparece quando estiver sozinho. Dessa mesma amostra, 88,5% responderam que possui perfil em redes sociais, sendo as redes sociais mais usadas o Tik Tok e o Instagram (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020).

Pensando mais especificamente no efeito do uso de internet por parte de crianças, Othon & Coelho (2020) apontam o quanto o uso de mídias sociais tem sido importante no processo de socialização de crianças com partes, que ao mesmo tempo contribuem para a construção de um ambiente virtual distante da lógica hierárquica e adultocêntrica, o próprio

---

<sup>6</sup> <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/1a-infancia>

acesso à internet é muitas vezes mediado pelos pais e responsáveis, já que, apesar dos dados acima apontarem um uso da tecnologia sem supervisão, o próprio acesso a um aparelho que permita o uso das redes sociais depende de que um adulto ceda o uso do próprio aparelho – o que parece ser mais comum, especialmente em crianças mais novas – ou que empreste temporariamente o aparelho para que a criança use, o que pode gerar conflitos e discussões entre membros da mesma família.

Os autores supracitados argumentam que a cultura lúdica foi transferida, mesmo que em parte, para o ambiente digital. Nas redes sociais, aspectos da socialização são quantificados e materializados pelos mecanismos das próprias redes – fatores como visibilidade, reputação e popularidade passam a ser visíveis para as crianças, que comparam seus desempenhos nas redes com o de artistas e *influencers* digitais. Nesse âmbito, é possível apontar que os seguidores, em parte pessoas anônimas, podem até ser mesmo contas falsas geradas automaticamente, como os *bots*, passam a ser quantificados e considerados amigos, como pode ser observado no exemplo a seguir, retirado de uma entrevista realizada com uma criança na faixa etária dos 10 aos 12 anos:

“Você tinha muitos *amigos*?

Pedro: Uns 332 *seguidores*

Muitos né?

Pedro: Daí? Duda tem 416

Carlos: Só?

Pedro: É...

Você acha um número alto ou baixo?

Pedro: Baixo... Outras pessoas, tipo, tipo Pablo Vittar Anitta...

Entendeu? Eles têm mais de zilhões de seguidores.

E você tinha vontade de ter mais seguidores?

Pedro: Tinha... Tinha [ênfatisando que não usa mais, pois perdeu a conta]” (Othon & Coelho, 2020 p. 13, destaques feitos pela autora).

Para Farias, Pizzol e Santinello (2020) o acesso à tecnologia na infância possui pontos positivos e negativos já que é uma forma de possibilitar o contato entre pares que não seria possível de ser realizado presencialmente, devido à distância, por exemplo, tornando fácil a recreação online entre crianças e jovens. Os autores discorrem também sobre a autonomia que as crianças adquiriram nos últimos anos com o acesso à internet, que demanda que o acesso da mesma seja sempre mediado por responsáveis e professores, já

que, apesar de as crianças terem uma grande facilidade em aprender e utilizar os recursos tecnológicos, tanto dos aparelhos eletrônicos quanto das próprias redes sociais, eles não possuem ainda maturidade suficiente para discernir conteúdos impróprios e falsos, dentre todos os conteúdos que são ofertados a eles ao se inserirem nas redes. Outro ponto levantado pelos autores supracitados é a desigualdade no acesso à internet, que depende da localidade e condição econômica da criança, que possibilitam ou não as interações virtuais por meio de aparelhos eletrônicos, tal desigualdade pode contribuir para exclusão social. Sendo assim, a escola é apontada como o único local em que parte da população infantil tem a oportunidade de acessar as tecnologias, as quais podem ser ofertadas e incorporadas nas propostas pedagógicas, por meio de desafios de aprendizagem, por exemplo.

Fortuna (2019) discorre sobre alguns efeitos negativos do uso de internet na infância: o *flow* de informações ofertadas nas redes sociais, que possuem efeito aditivo e imersivo, afetariam o autocontrole das crianças e jovens sobre suas atividades lúdicas e contribuiriam para uma busca incessante para uma satisfação, já que em redes sociais como o *Tik Tok*, caracterizado pelos vídeos de curta duração e moldados de acordo com os interesses do usuário, a criança pode simplesmente “desviar” de um conteúdo que não a agrada, e um segundo depois já terá acesso à um conteúdo que a agrada mais – esse comportamento atrapalharia a tolerância a frustração em situações da vida real, em que a criança se depara com pessoas, alimentos, sons que não a agradam, mas não pode evitar instantaneamente.

Silva e Guizzo (2022) discorrem de forma bastante interessante sobre a relação entre infância e consumo no YouTube. As autoras analisaram o conteúdo de 15 vídeos postados pelo influenciador digital Luccas Neto – o maior produtor de vídeos destinados para o público infantil no Brasil, cujo lançamento de livro excedeu as vendas do primeiro livro da saga Harry Potter – e puderam observar alguns efeitos instigados por tais vídeos produzidos em seu canal, que em 2020 contava com 32,7 milhões de inscritos, em sua grande parte crianças. Foi destacado que no mundo dos *digital influencers*, além de haver a promoção de produtos de marcas já consolidadas, como *Kinder Ovo* e *Nutella*, há também a promoção constante de produtos que estampam o próprio criador de conteúdo, neste caso, Luccas Neto realizou uma parceria com o fabricante de brinquedos Grow, em 2018, para o lançamento de bonecos miniatura do Luccas Neto – os quais tiveram bastante sucesso comercial, da mesma forma que seu livro e seus outros produtos, como mochilas, bonés etc, todos estampando seu próprio rosto. Segundo as autoras, há uma grande identificação das crianças com Luccas, de modo que passaram a desejar ser como ele, se vestir como ele, comer o que ele mostra estar comendo, para enfim, ser como ele. Então há um consumo não só das marcas

que ele promove, mas também da própria figura do sujeito influenciador, que passa também a se autogerenciar como um produto.

No mesmo artigo supracitado, foi destacada a auto promoção que Luccas realiza em seu vídeos visando levar seu público digital para conhecê-lo pessoalmente na *tour* que ele realizou pelo Brasil, com falas do tipo “é a única chance da gente se encontrar ao vivo e fazer várias brincadeiras”, o youtuber apela para um tom de personalidade e de intenção de amizade para coagir sua audiência infantil a convencer seus pais e responsáveis que eles precisam comprar o ingresso para a tal *tour*, mobilizando as crianças a pensarem que o comparecimento a esses eventos comprovaria uma certa fidelidade à essa figura, que na verdade fala para um público de milhares de crianças, milhares de consumidores em potencial (Silva & Guizzo, 2022). Sendo assim, é inegável a influência que é exercida pelos influenciadores em relação às crianças, principalmente para as gerações mais recentes de crianças, que possuem os primeiros anos de suas vidas já marcadas pela tecnologia, que como já comentado, pode ter tantos efeitos positivos quanto negativos – o que depende justamente da mediação e supervisão de adultos durante o uso das redes sociais, essa mediação parental parece ser mais efetiva quando há de fato uma participação ativa dos pais na escolha de conteúdos virtuais a serem consumidos e no tempo de acesso à telas, já que as crianças e adolescentes usam, na maior parte, celulares, tablets e computadores quando estão dentro do ambiente doméstico, estando também em contato com seus pais e responsáveis (Schwartz & Pacheco, 2021).

Durante a pandemia de SARS COVID-19, que teve o primeiro pico de contágios em abril de 2020, foi demandado que fosse realizado o isolamento social, como medida protetora para evitar aumentar o número de contaminados, já que tal vírus era transmitido pela saliva e, conseqüentemente, pelo ar e pelo contato próximo entre indivíduos. É importante enfatizar que, apesar de muitos dizerem que toda a população estava “no mesmo barco”, a realidade não se deu dessa forma, uma vez que a pandemia exacerbou desigualdades socioeconômicas e causou um prejuízo consideravelmente maior para camadas da população menos privilegiadas.

Como elucidado por Antunes & Santos (2021), muitas crianças sofreram, por exemplo, com a fome, por não terem mais acesso à alimentação fornecida por meio do Estado nas escolas, que precisaram ser fechadas durante pelo menos um ano e meio, além de haver a impossibilidade de acesso à educação remota, por falta de aparelhos tecnológicos que proporcionassem o acesso às videoaulas e materiais digitais de ensino. Houve, inegavelmente, muitas conseqüências da pandemia no desenvolvimento infantil, na

compreensão de educação, na relação professor-aluno, escola-família, entre outras, mas um primeiro passo para elaborar ações visando superar essas consequências, que em grande parte foram negativas, é produzir conhecimento sobre como foi a realidade da pandemia.

Outro relevante fator de risco ao desenvolvimento das crianças durante o período pandêmico, foi a violência intrafamiliar. Durante o isolamento social houve uma intensificação do convívio no mesmo espaço, o que implica, também, um maior contato com figuras parentais abusivas – somado a isso, a falta de contato com escolas e outros contextos familiares também dificultou que essas violências fossem identificadas e denunciadas. Fatores como sobrecarga feminina com trabalhos domésticos e de cuidado, o medo constante de adoecer, assim como a incerteza sobre o futuro e a alta possibilidade de diminuição de renda, como ocorreu em famílias que dependiam principalmente de trabalhos informais para o sustento, são contribuintes para o agravamento da violência no contexto doméstico, por serem considerados fatores estressores (Marques, Moraes, Hasselmann, Deslandes & Reichenheim, 2020).

A pandemia de COVID afetou a vida da população mundial em uma escala que não havia sido anteriormente vivenciada pelas gerações atuais – incidentes sanitários como a gripe suína, que teve início em 2009, por exemplo, não tiveram a mesma proporção de contágio nem o mesmo número de casos graves e mortes, também não demandou o isolamento social como medida protetiva – sendo assim, pode-se dizer que a pandemia de COVID-19 foi uma experiência nova para as gerações que a viveram. Apesar da experiência ser nova, ela foi completamente atravessada por questões estruturais que já impactavam o cotidiano da população mundial, como classe, gênero e etnia. A população mais pobre continuou exercendo trabalhos precarizados, que tiveram como fator de risco para adoecimento físico não somente a falta de direitos trabalhistas, mas também a exposição contínua com outros indivíduos – como foi o caso de entregadores e motoristas por aplicativo – que não contavam com qualquer tipo de suporte das plataformas de trabalho em caso de adoecimento (Almeida, Pilate & Félix, 2020).

Um dos grupos de indivíduos que foi bastante afetado também pelo período pandêmico foi o de mulheres mães que desempenhavam algum trabalho além do trabalho doméstico. O isolamento social aumentou a carga de tarefas desempenhadas por este grupo de indivíduos, que se deparou com a falta de limites entre o espaço de trabalho e espaço de lazer/descanso, já que com a modalidade de trabalho *home office* houve uma extensão da jornada de trabalho – além deste fator, houve também o aumento das demandas dos filhos, que antes ficavam pelo menos meio período em suas escolas e passaram a permanecer

continuamente no ambiente doméstico, precisando de ajuda para realizar tarefas escolares e demandando atenção e lazer de seus pais. Somado a isso, houve também a demanda, já existente, do trabalho de limpeza e manutenção do trabalho doméstico, configurando jornadas de trabalho que, mesmo em modalidades diferentes, pareciam ser intermináveis, levando muitas mulheres à exaustão (Home, 2020).

Já existem artigos que relatam a realidade de famílias durante o período pandêmico, no qual a casa se tornou, simultaneamente, ambiente de trabalho, ambiente de estudo, ambiente de lazer e de convivência, ao mesmo que há produções que relatam a capacidade das crianças se reinventarem dentro do espaço físico, criando possibilidades de interação lúdica com objetos e elementos que anteriormente não seriam fonte de curiosidade, como o caso de uma menina de 4 anos que toma iniciativa para brincar de bolhas de sabão, o que o faz com pouca ajuda da mãe, que é também pesquisadora e professora e narra todo o processo, experimentando os limites dos materiais para criar finalmente o produto final desejado, da bolha de sabão (Callai, Maia & Serpa, 2022).

Por mais que relatos como o mencionado acima sejam interessantes para compreender a capacidade criativa e a espontaneidade e inventividade de algumas crianças, essa está longe de ser a realidade da maioria das crianças brasileiras durante o período de isolamento social, que para muitos pais foi marcada pela suspensão de direitos e pelo trabalho precarizado e de alto risco, dificultando e até, por vezes, impossibilitando o acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, Menezes (2020) traz em seu artigo uma frase que sintetiza bem a dura realidade enfrentada por muitos pais: “Não tenho casa para me isolar; não posso trabalhar; não tenho com quem deixar meus filhos; não tenho como garantir todas as refeições que a escola garantia”, que indica que além do medo de contrair o vírus, que até então não se sabia ao certo quais as sequelas que poderia causar, havia de forma simultânea o medo constante de não poder suprir as necessidades básicas, de precisar se ausentar em empregos precarizados durante a maior parte do dia para garantir o sustento da família, o que implica, necessariamente, em se expor ao risco de contrair e transmitir o coronavírus, além de implicar uma distância do acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, já que durante a pandemia as creches estaduais e municipais - que historicamente possuem o caráter e propósito de possibilitar à classe trabalhadora um lugar para seus bebês e crianças ficarem enquanto os pais trabalham, como já comentado neste trabalho – estavam fechadas, demandando uma nova organização social para suprir às necessidades dos filhos de grande parte da população brasileira.

Ao longo do período pandêmico, faltaram recursos para lidar com as demandas das crianças em isolamento social, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por exemplo, enviou uma recomendação para todas as famílias incentivando que cumprissem o isolamento social e a quarentena, e com atividades a serem realizadas nos ambientes domésticos, neste link<sup>7</sup>, é enfatizado como os bebês e crianças se desenvolvem a partir da relação com outras pessoas, logo, as brincadeiras seriam uma forma de propiciar o desenvolvimento, por estimular a fala, o pensamento, a imaginação, entre outros. Há, neste mesmo documento, uma série de sugestões de brincadeiras e atividades a serem realizadas com as crianças, com uma sugestão de cronograma semanal de atividades, a depender da faixa etária, com também uma sequência de conteúdos digitais que poderiam ser utilizados como recursos no auxílio às brincadeiras e aprendizagem.

No entanto, aponta-se que, segundo dados coletados em 2018, até 15% da população matriculada na Educação Infantil (ou pré-escola) no Brasil não possui acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em casa – até 800 mil estudantes, sendo a grande maioria matriculada em instituições públicas. Este número é ainda maior quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual 2,40 milhões de estudantes, cerca de 16% também não possuem este acesso. Apesar de algumas estratégias terem sido adotadas durante a pandemia para possibilitar um maior acesso ao ensino remoto, como a distribuição de tablets, celulares, chips que permitiam o acesso pleno a internet, programações educacionais na TV aberta, entre outras, a educação ainda não foi acessada de forma plena por milhões de estudantes (Nascimento, Ramos, Melo, & Castioni, 2020).

Como já mencionado, a pandemia não criou desigualdades sociais, apenas as intensificou. De modo semelhante, ela intensificou a impossibilidade de participação no ambiente escolar por parte das camadas mais vulneráveis da sociedade. No sentido de que na situação do ensino remoto, só poderia falar durante uma aula remota, por exemplo, que tivesse condições materiais para fazê-lo: um computador moderno o suficiente para ter microfone e uma conexão de internet boa o bastante para suportar a vídeo chamada com áudio e vídeo, o que não foi a realidade de milhares de brasileiros nos primeiros anos de

---

<sup>7</sup><https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2020/04/Orienta%C3%A7%C3%A3o-aos-familiares.pdf>

inserção em uma instituição de ensino. Essa forma de exclusão trouxe para a literalidade o silenciamento que já ocorria anteriormente à pandemia de COVID-19, na qual as vozes de estudantes pobres eram desvalorizadas e eles eram impedidos de se manifestar dentro do contexto escolar.

Flores & Albuquerque (2021) enfatizam como foi necessário que durante a pandemia a escola mantivesse um relacionamento de parceria com as famílias de seus estudantes, já que o acompanhamento do desenvolvimento das crianças passou a ser feito em maior parte por eles, durante o isolamento social. Essa parceria perpassou um reconhecimento das limitações dos pais, que muitas vezes não são professores e não detém as competências e habilidades para suprir as funções de tal. Além disso, foi necessário auxiliar os pais com suas dúvidas e necessidades e acolher também as famílias, que assim como as crianças, estavam enfrentando uma situação nova, na qual muitas incertezas e medos emergiam.

A aproximação entre escola e família foi também uma orientação dada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer n. 5/2020, instruindo os gestores e professores a se aproximarem virtualmente das famílias para propor atividades, no mesmo documento é autorizado, também, a suspensão das aulas presenciais. Já nesse documento, que foi publicado em abril de 2020, há considerações sobre as possíveis consequências negativas da suspensão do ensino presencial durante o período de isolamento, sendo eles danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, aumento da violência doméstica, aumento da evasão escolar, retrocessos do processo educacional e da aprendizagem, entre outros. Consta também uma ênfase na interação social e intervenção educativa para o desenvolvimento socioemocional de crianças pequenas, assim como é constatado que o brincar é o principal meio de desenvolvimento nessa fase, instruindo os pais e responsáveis a propiciarem brincadeiras, jogos e músicas infantis, assim como leituras de textos, no caso de pais fluentes na leitura.

É interessante pontuar que tais possíveis consequências foram elaboradas em um momento inicial da pandemia, quando se imaginava que o isolamento social duraria alguns meses. No entanto, foi demandado que houvesse isolamento social e medidas de restrição de contágio por mais 2 anos, enquanto ainda se considerava estado de emergência sanitária. O fim oficial da pandemia ainda não foi declarado durante o período de escrita desta pesquisa, no entanto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou fim da emergência sanitária

de pandemia no começo de maio de 2023<sup>8</sup>, o que significa que o vírus SARS COVID-19 continua infectando e matando pessoas no presente momento, mas com uma proporção significativamente muito menor, o que é atribuído à distribuição de vacinas ao redor do mundo.

Ou seja, os impactos negativos foram projetados supondo que o período de isolamento seria de apenas alguns meses e não de anos, como realmente ocorreu. Sendo assim, se compreende que há a necessidade de avaliar tais impactos novamente, considerando que milhares de crianças passaram os primeiros anos, e não apenas meses, de suas vidas em isolamento social, em um momento do desenvolvimento que como já citado por pesquisadores da área e recomendações oficiais, é necessário haver brincadeira, interação entre pares e mediação educativa.

Além disso, há crianças que nasceram em um contexto pré-pandemia, podendo interagir sem restrições sanitárias com pares e familiares, até que tiveram a metade da primeira infância marcada pelo isolamento social, que restringiu a maior parte da interação entre pares e impediu o acesso à Centros de Educação Infantil e espaços comunitários de convivência. Essas mesmas crianças retornaram – ou passaram a frequentar – instituições de ensino formal no ano de 2022 e 2023, com uma infância marcada por esses dois tempos. É interessante então investigar a forma como esse evento, que teve uma dimensão global, afetou tais indivíduos em momento tão crucial do desenvolvimento.

---

<sup>8</sup>[https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente#:~:text=%C3%A0%20COVID%2D19-,OMS%20declara%20fim%20da%20Emerg%C3%Aancia%20de%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,I nternacional%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19&text=Bras%C3%ADlia%2C%205%20de%20 maio%20de,\)%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19.](https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente#:~:text=%C3%A0%20COVID%2D19-,OMS%20declara%20fim%20da%20Emerg%C3%Aancia%20de%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica,I nternacional%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19&text=Bras%C3%ADlia%2C%205%20de%20 maio%20de,)%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19.)

## **2.OBJETIVOS**

### *2.1. Objetivo Geral*

Compreender, por meio da brincadeira, a forma como a pandemia de COVID-19 afetou a vida de um grupo de crianças na faixa etária dos 6 a 7 anos de idade.

### *2.2. Objetivos específicos*

Conhecer e sintetizar a fala das crianças sobre como a pandemia de COVID-19 afetou a forma delas brincarem.

### **3. MÉTODO**

#### *3.1. Fundamentos Metodológicos*

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, embasado na Epistemologia Construtivo-Interpretativo de González-Rey (2005).

O método adotado será a Pesquisa Ação-Participação (FALS-BORDA, 1987) no qual o pesquisador é parte do processo e da pesquisa.

#### *3.2. Participantes da pesquisa*

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram estudantes de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental 1, de uma escola da rede pública em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. A pesquisadora já conhecia esses estudantes previamente, bem como já tinha construído um vínculo com as crianças dessa turma, pois estava inserida na escola durante alguns meses antes do início da coleta de dados, como psicóloga escolar, por meio do Projeto ECOAR.

O critério para inclusão dos participantes foi estar matriculado regularmente na turma de segundo ano do Ensino Fundamental 1 escolhida para a coleta de dados. O número total de participantes foi de 26 estudantes, havendo uma variação em número ao longo dos três dias de coleta de dados, como pode-se observar em uma descrição mais detalhada abaixo, no item Procedimentos.

#### *3.3 Procedimentos*

Foram realizadas intervenções com as crianças em 3 momentos consecutivos, com intervalo de 1 semana entre cada um, realizados sempre com a mesma turma de estudantes:

Dia 1 - Na sala de aula padrão, dentro da escola e durante o horário padrão de aula, com as crianças que estavam presentes no dia (22 estudantes), foi iniciado o diálogo a respeito da vida antes da pandemia, sendo perguntado o que se lembravam sobre o cotidiano naquela época, o que faziam e do que brincavam. Depois disso, o Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 1 - descrito abaixo na seção Materiais, assim como os demais instrumentos de coleta de dados utilizados – foi explicado, item por item, aos estudantes e foi pedido que eles preenchessem o mapeamento, durante o período de cerca de 40 minutos. Após isso, houve um breve encerramento e agradecimento verbal aos estudantes pela participação.

Dia 2 - O segundo encontro contou com 26 estudantes, que também foi realizado dentro da escola e durante o horário padrão de aula, foi iniciado com uma breve roda de

conversa, para compreender o que eles lembram da pandemia de COVID-19 e o que eles faziam e brincavam durante aquela época. Em seguida, houve uma explicação sobre os materiais que seriam preenchidos naquele dia: o mapeamento da Equipe ECOAR que investiga aspectos da casa onde a criança mora, e o Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2.

Após isso, foi passado um mapeamento, recorte de um material produzido previamente pela Equipe ECOAR, que investiga o cotidiano doméstico do estudante.

Dia 3 - Por último, com a presença de 26 estudantes, foi realizada uma roda de conversa sendo ofertado um espaço para que os estudantes digam do que brincam atualmente, de forma livre, explicando o que seria feito no dia : preenchimento de duas folhas de mapeamento, o Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 3 e o recorte de um mapeamento da Equipe ECOAR, que investiga a dimensão escolar e os dispositivos eletrônicos que a criança assinalada que utiliza em sua casa, para então haver um momento de brincar livre, com os brinquedos já presentes na sala, durante cerca de 40 minutos.

### *3.4. Materiais*

#### *3.4.1. Mapeamentos*

Foram utilizados, para a coleta de dados nesta pesquisa, 2 recortes de 2 mapeamentos diferentes já existentes previamente à pesquisa, ambos produzidos pela Equipe ECOAR, um deles investiga o cotidiano da criança ao tentar conhecer sua casa e os eletrodomésticos presentes lá, enquanto o outro tem como objetivo conhecer mais da dimensão escolar e os dispositivos eletrônicos que a criança assinalada que utiliza em sua casa. Ambos os recortes serão descritos de forma mais minuciosa a seguir.

O mapeamento que investiga o cotidiano, possui um espaço com a legenda “na caixa abaixo, desenhe a sua casa” seguido de um espaço em branco para ser desenhado livremente pelo participante. Abaixo disso, na mesma folha, há a legenda instruindo “AGORA PINTE O QUE TEM NA SUA CASA” seguido de ícones pequenos e em preto e branco, somente com o contorno, dos seguintes eletrodomésticos: TV, notebook, máquina de lavar-roupas, micro-ondas, geladeira, fogão, celular e carro.

O outro recorte de mapeamento, que foca na dimensão escolar e os dispositivos eletrônicos que a criança assinalada que utiliza em sua casa, possui a legenda “VOCÊ GOSTA DE IR À ESCOLA? POR QUÊ?” (não foi solicitado que os estudantes preenchessem ou respondessem essa parte) seguido da legenda “DESENHE O QUE VOCÊ MAIS GOSTA E O QUE MENOS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA” com dois campos

distintos com as legendas “MAIS GOSTA” e “MENOS GOSTA”. Abaixo, na mesma folha, havia também a legenda “PINTE O QUE VOCÊ UTILIZA EM CASA:” com ícones sem cor e sem preenchimento de televisão, celular, tablet, videogame e computador.

Uma das principais fontes de dados utilizadas nesta pesquisa foi o Mapeamento Pandemia e Brincadeira, desenvolvido exclusivamente como instrumento de coleta de dados para a presente dissertação. Este mapeamento possui 3 versões ligeiramente distintas, como será descrito abaixo.

O Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 1 é um mapeamento criado para essa pesquisa, com o cabeçalho a ser preenchido pela própria criança com os dados: “nome, idade e turma”, seguido 3 de opções de brincadeira com ícones em desenho em preto e branco representando cada uma delas respectivamente, tendo um pequeno círculo a ser preenchido caso o item seja escolhido, com a legenda “ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCAVA ANTES DA PANDEMIA”, a categoria “jogos de tabuleiro” inclui dominó, damas, xadrez, jogos de cartas (como Uno), jogos de tabuleiro (como Jogo da Vida), jogos de dados e afins. A categoria “videogames/computador/celular” inclui todos os tipos de videogames e jogos no computador e celular, já a última categoria “brincadeiras de rua” inclui pular corda, amarelinha, jogar bola, pega-pega, esconde-esconde e suas variações, o estudante poderia assinalar mais de uma opção por vez, em todas as versões do Mapeamento Pandemia e Brincadeira.

No mapeamento havia também a opção “OUTRO” com um quadro em branco, logo após as 3 opções de brincadeira – esse espaço foi pensado para que os estudantes preenchessem com algo que estivesse além das opções já colocadas.

O Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2 colocava 3 opções de brincadeira com a legenda “ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCAVA DURANTE A PANDEMIA”, tendo também as opções “jogos de tabuleiro”, “videogames/computador/celular” e “brincadeiras de rua” para serem assinaladas pelos estudantes. Abaixo disso, havia a legenda “OUTRO” com um quadro em branco.

O Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 3 colocava 3 opções de brincadeira com a legenda “ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCA HOJE”, tendo também as opções “jogos de tabuleiro”, “videogames/computador/celular” e “brincadeiras de rua” para serem assinaladas pelos estudantes. Abaixo disso, havia a legenda “OUTRO” com um quadro em branco, a ser preenchido com a brincadeira favorita do estudante naquele momento em que os dados estavam sendo coletados.

Para o preenchimento dos mapeamentos, foram necessários somente lápis de cor, canetinha ou lápis grafite. Já para a última parte da intervenção, que envolve o momento de brincar livre, os brinquedos utilizados serão os já disponíveis na unidade escolar onde será feita a presente pesquisa.

#### *3.4.2. Diários de campo*

Os diários de campo foram produzidos pela própria pesquisadora que conduziu este projeto, foram produzidos posteriormente aos encontros, de forma virtual, em formato de arquivo de Word e estão disponíveis na integralidade, ao final do trabalho, como segundo anexo.

#### *3.5. Considerações Éticas e risco da pesquisa*

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709/2018, respalda os estudantes quanto à proteção de seus dados, garantindo os direitos de liberdade e privacidade, logo, nenhuma informação será exposta nesse trabalho, respeitando a integralidade dos sujeitos.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Parecer n.: 6.839.708), de acordo com o que foi estipulado na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que versa sobre normas a respeito da Ética aplicáveis as pesquisas em ciências humanas e sociais que envolvem seres humanos. Foi assumido o compromisso de não identificar os participantes da pesquisa, com o propósito de preservar suas identidades.

#### *3.6. Procedimentos de Análise*

Os dados provenientes das intervenções com os estudantes foram analisados e os indicadores foram levantados, para então serem organizados por similaridade, complementaridade ou contraposição, a partir da interpretação do pesquisador, de acordo com a questão e os objetivos desta pesquisa (González Rey, 2002).

Inicialmente foi realizada a organização dos materiais produzidos a partir das intervenções, para que então esses materiais sejam lidos minuciosamente e depois analisados de acordo com suas configurações de sentido, para agrupar os principais termos referentes aos efeitos da pandemia na primeira infância e sobre as brincadeiras realizadas antes, durante e depois da pandemia.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

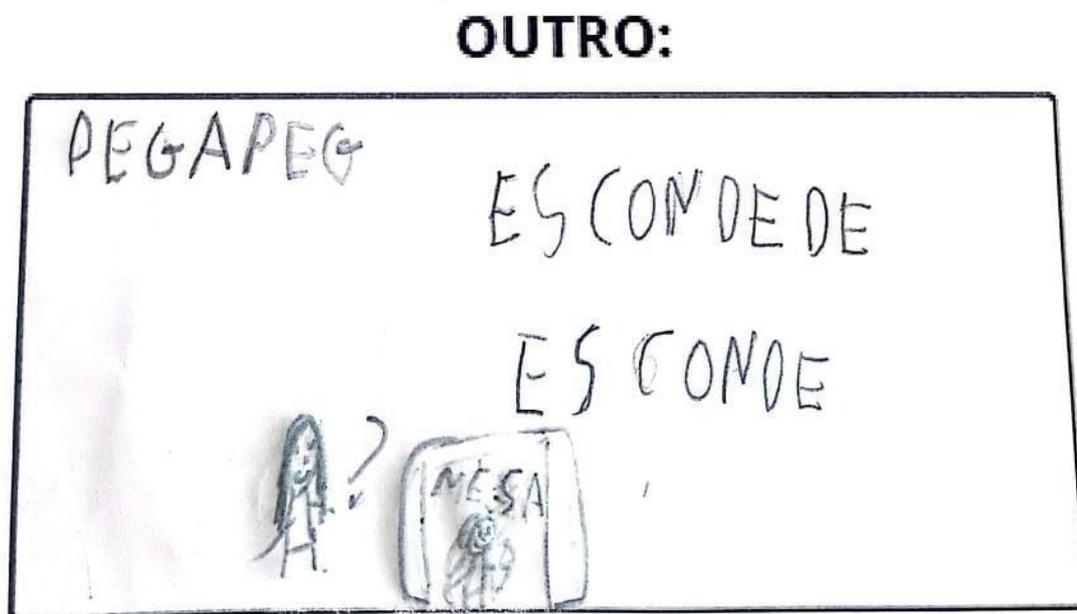
Os resultados descritos e discutidos a seguir foram obtidos por meio de um total de 5 mapeamentos distintos e diários de campo produzidos após as 3 intervenções realizadas com os estudantes. Sendo assim, serão incluídas na análise, também, os diálogos feitos antes, durante e depois das intervenções, sejam eles com os estudantes ou com a professora responsável pela turma com quem foram feitos os encontros.

##### 4.1. Mapeamentos

O primeiro mapeamento, referente à intervenção inicial, contou com apenas uma folha, que tinha instruções para assinalar o tipo de brincadeira que o estudante fazia e logo abaixo, um campo com a legenda “OUTRO”. Apesar de ter sido explicado também, aos estudantes, que esse campo poderia ser usado caso a brincadeira que eles lembrassem não estivesse incluída nas categorias já propostas, alguns estudantes retrataram, no campo, brincadeiras já pertencentes às categorias, como pode ser observado abaixo:

**Figura 1:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 1*

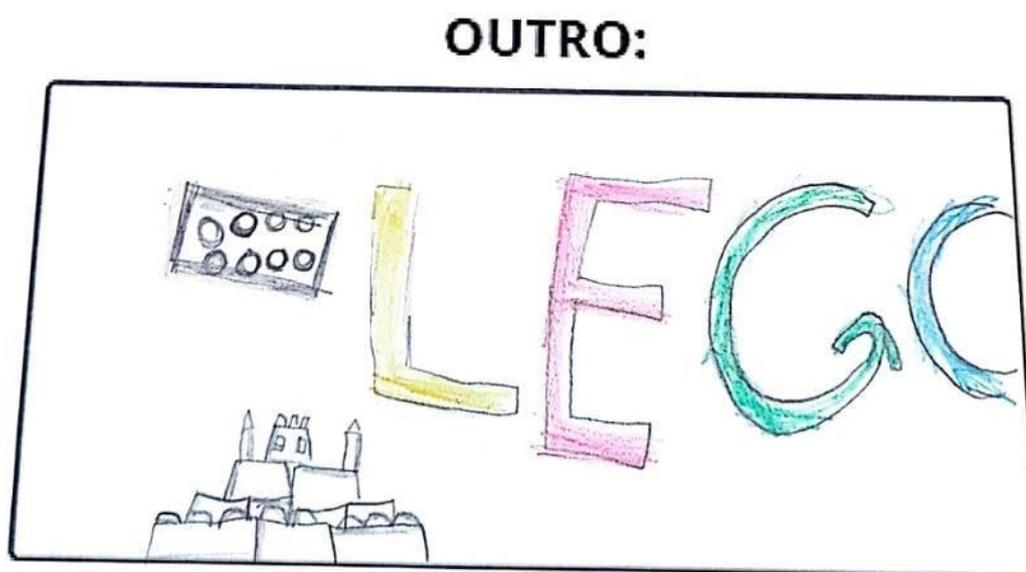


Fonte: participantes da pesquisa

Já outros estudantes utilizaram o espaço “outro” para realmente incluir uma brincadeira além das já colocadas como opção, como o caso do estudante cujo mapeamento está recortado e exposto abaixo, que desenhou e escreveu “lego”:

**Figura 2:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 1*

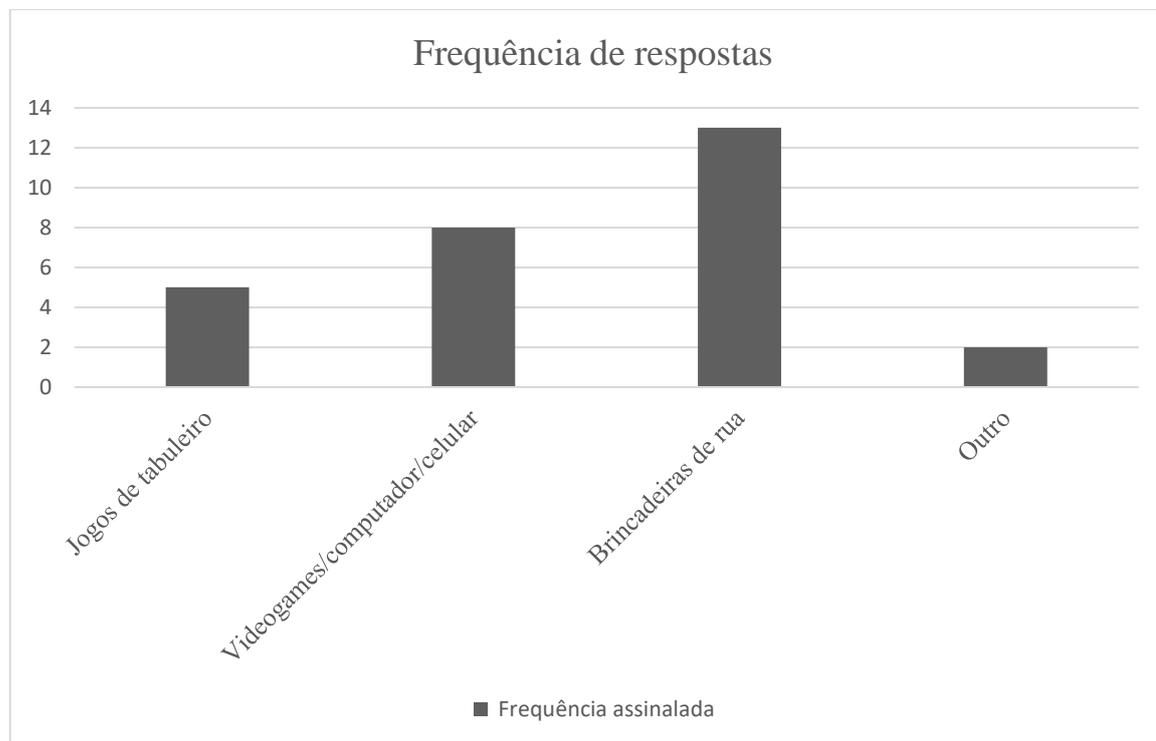


Fonte: participantes da pesquisa

A primeira Figura, apresentado abaixo, diz respeito às opções de brincadeira antes da pandemia assinaladas pelos estudantes no primeiro dia de intervenção. Destaca-se a prevalência do item “Brincadeiras de rua” como item assinalado mais frequentemente pelos estudantes.

**Figura 3:**

*Frequência assinalada de brincadeiras realizadas antes da pandemia, de acordo com os próprios estudantes*



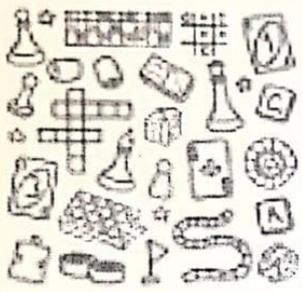
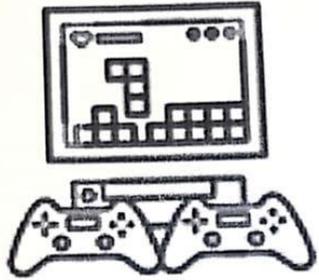
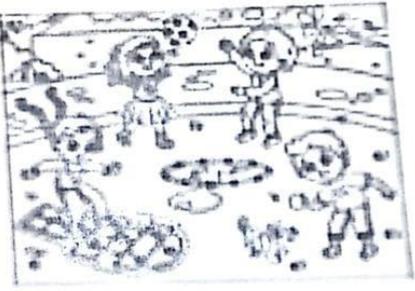
Fonte: participantes da pesquisa

Durante a aplicação do Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2, foi possível conferir, com alguns dos participantes, as respostas que foram colocadas, uma vez que alguns desenhos não eram significativos ou de fácil interpretação, enquanto outros eram bastante explícitos, quando possível, foi buscado obter mais dados com os próprios estudantes, a fim de enriquecer a análise dos materiais, realizada posteriormente. Pode-se observar abaixo o recorte do material produzido por um estudante, em que foi adicionado uma legenda (“C/ PRIMA”) pela própria pesquisadora, a partir de uma conversa com o estudante.

**Figura 4:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2*

**ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCAVA DURANTE A PANDEMIA**

		
<b>JOGOS DE TABULEIRO</b>	<b>VIDEOGAMES/COMPUTADOR/CELULAR</b>	<b>BRINCADEIRAS DE RUA</b>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**OUTRO:** *el peiMA*

PE GA PEGA

MASA

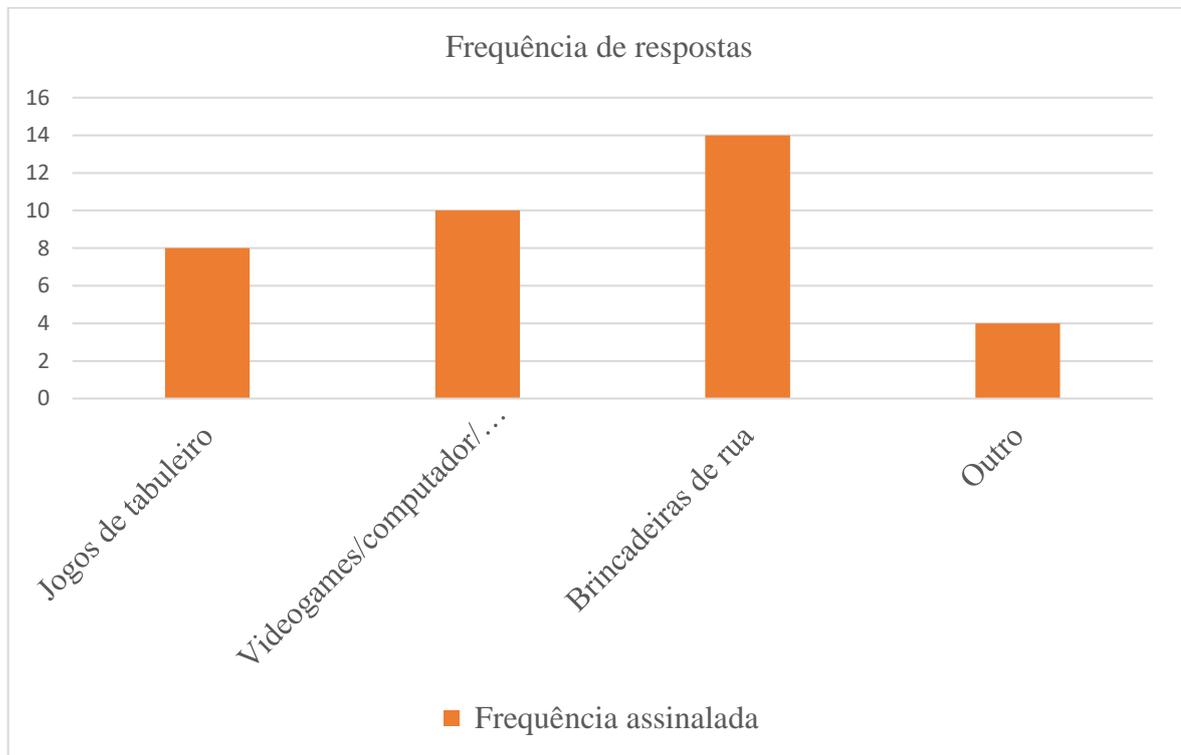


Fonte: participantes da pesquisa

A Figura 2, abaixo, diz respeito às respostas que os próprios estudantes assinalaram a respeito das brincadeiras que realizavam durante a pandemia. Destaca-se a prevalência da categoria “brincadeiras de rua” em relação à todas as outras.

**Figura 5:**

*Frequência de respostas no Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2*



Fonte: autoria própria

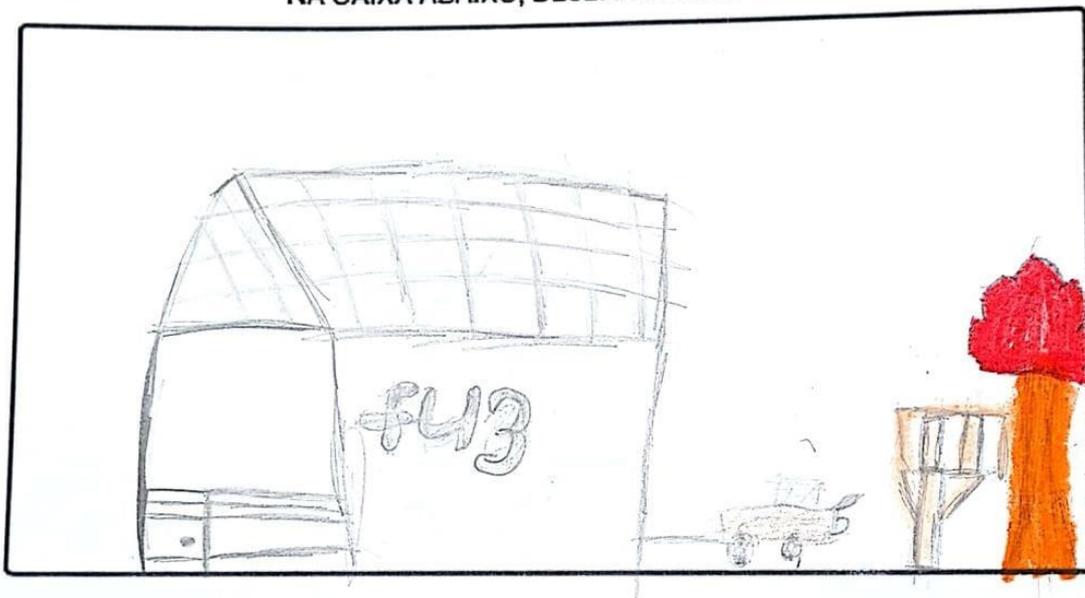
Quanto à Figura 3, produzido a partir da primeira folha do material de coleta de dados, que é um recorte do mapeamento pré-existente do projeto ECOAR e demanda, primeiramente, que os estudantes desenhem suas casas. Dos 26 estudantes que participaram nesse dia, 23 fizeram desenhos de casas de rua, para representar suas próprias moradias, como é exemplificado nas imagens abaixo:

**Figura 6:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira- versão 2*

### **3. MINHA CASA**

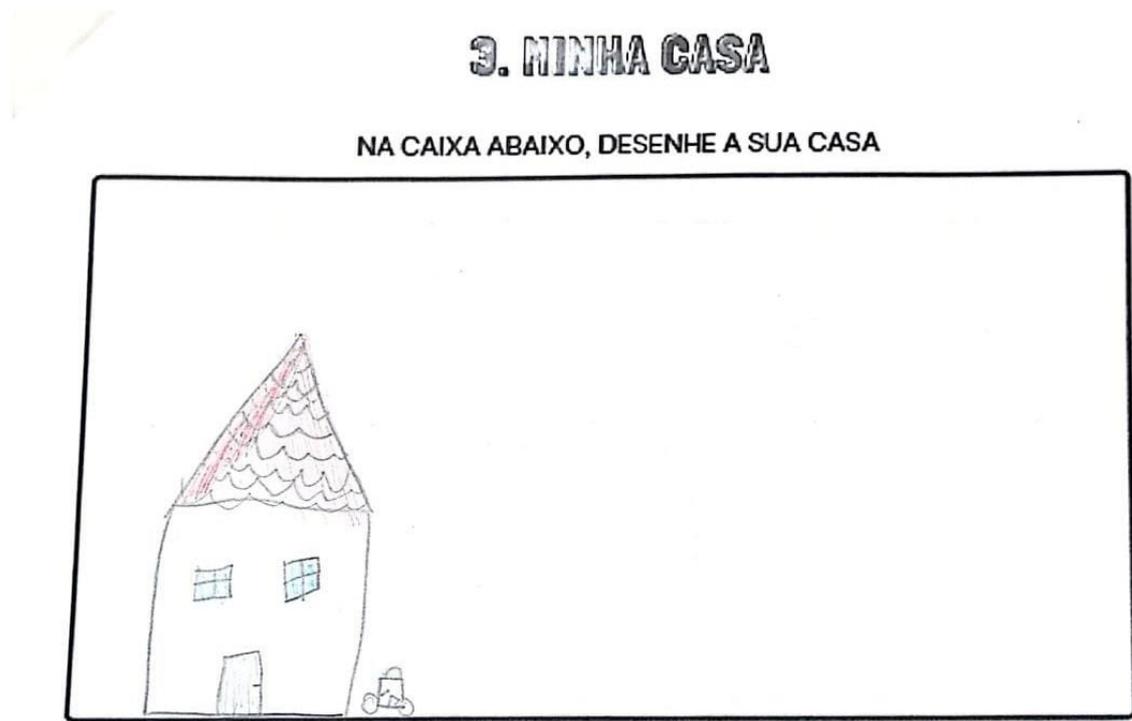
NA CAIXA ABAIXO, DESENHE A SUA CASA



Fonte: participantes da pesquisa

**Figura 7:**

*Recorte do Pandemia e Brincadeira- versão 2*



Fonte: participantes da pesquisa

A segunda parte do mapeamento demandava que os estudantes pintassem o que tem em suas casas, pensado como uma forma de conhecer o nível socioeconômico dos estudantes. Um recorte dessa parte do mapeamento de uma das crianças pode ser observado abaixo:

**Figura 8:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 2*

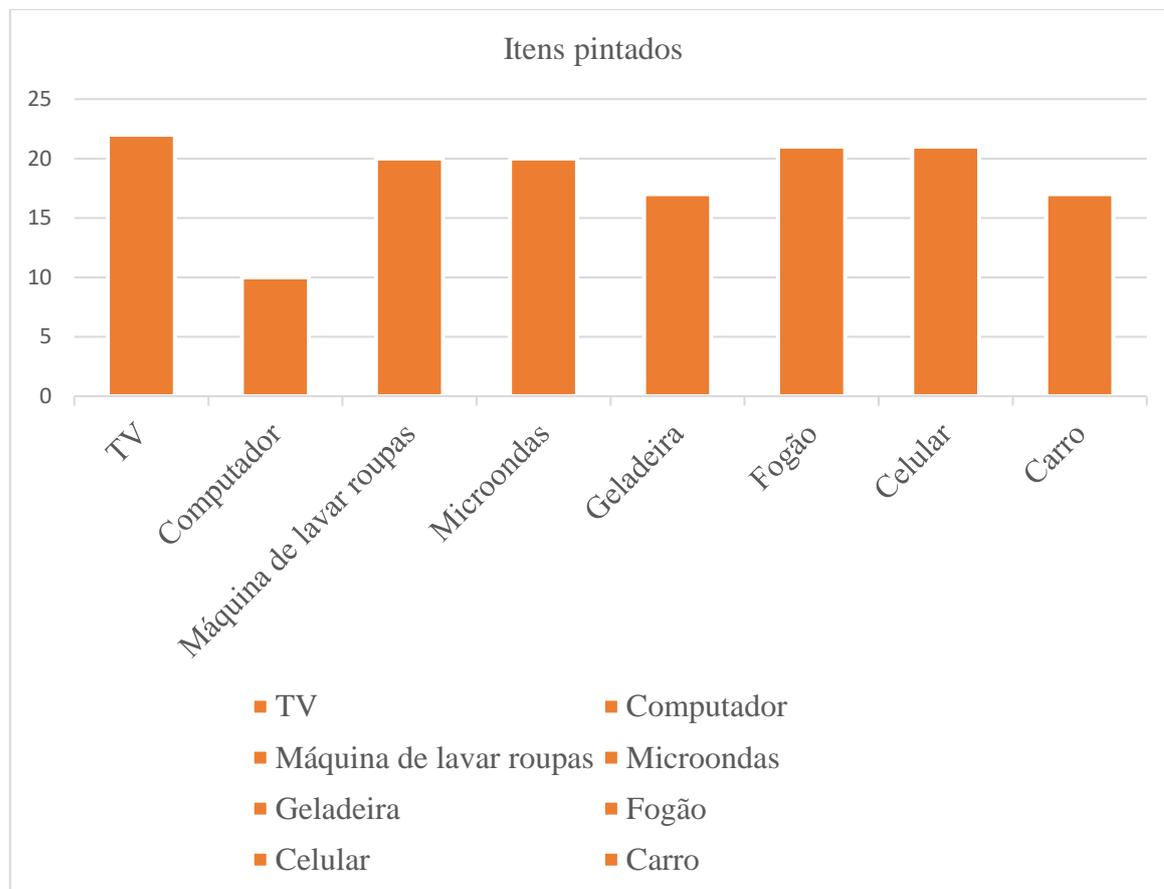


Fonte: participantes da pesquisa

Os itens mais pintados, ou seja, mais presentes nas residências, segundo os próprios estudantes, foram TV em primeiro lugar, seguido de fogão e celular. Os menos preenchidos foram computador e carro.

**Figura 9:**

*Frequência de itens assinalados/pintados pelos estudantes quanto aos eletrodomésticos que observavam em suas próprias residências*



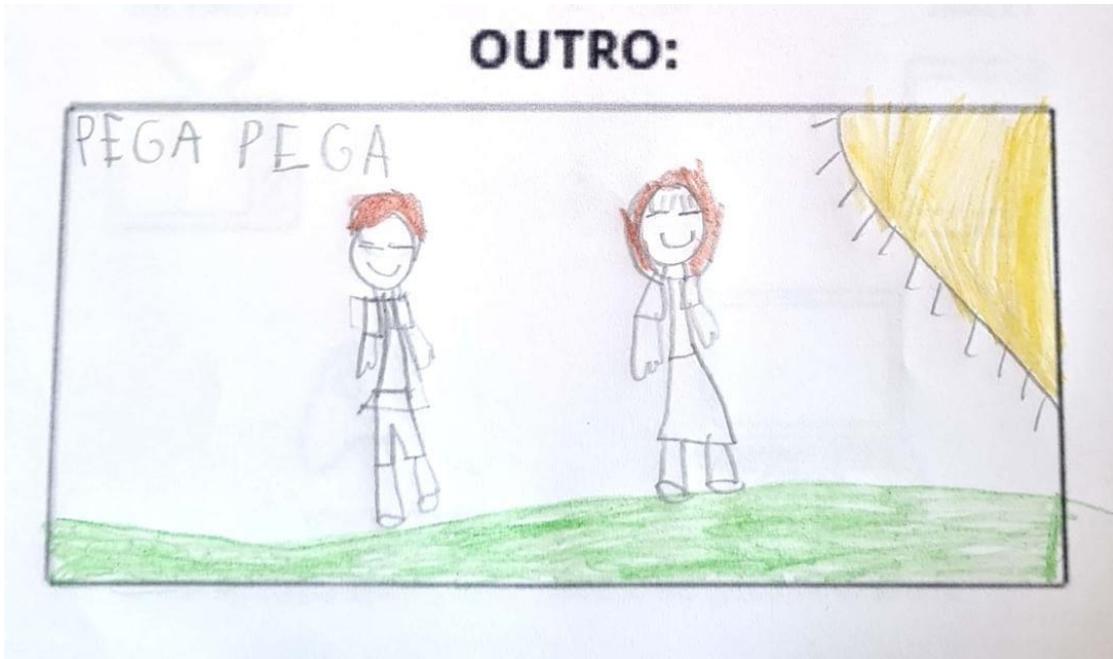
Fonte: autoria própria

Nos dois momentos anteriores de coleta de dados, foi instruído que o espaço “OUTRO” fosse utilizado com o propósito de realmente acrescentar alguma opção de brincadeira além das que já haviam sido, no entanto, nesse último momento, os estudantes foram instruídos a preencher esse campo com desenhos ou escritos sobre a brincadeira favorita deles naquele momento. Dos 27 estudantes participantes neste dia, 18 preencheram o campo “OUTRO” com desenhos ou escritos que a pesquisadora conseguiu interpretar, os quais foram agrupados em 3 categorias distintas: brincadeiras de rua (8), jogos virtuais (8) e ambos (2). A seguir, serão exemplificados mapeamentos de cada uma das categorias, sendo que cada desenho foi feito por um estudante diferente.

1. Brincadeiras de rua

**Figura 10:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 3*

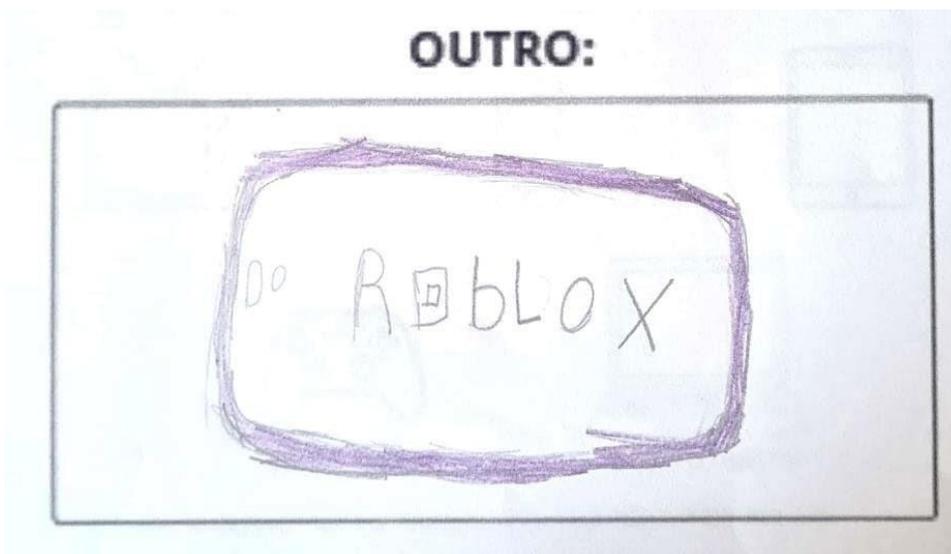


Fonte: participantes da pesquisa

2. Jogos virtuais

**Figura 11:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 3*

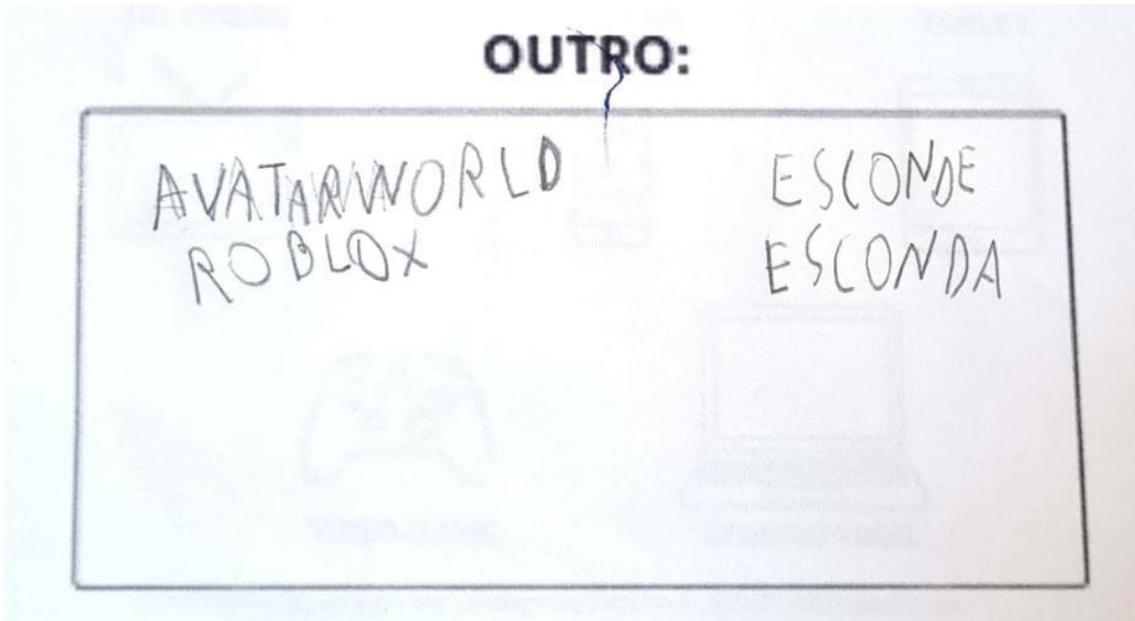


Fonte: participantes da pesquisa

3. Ambos

**Figura 12:**

*Recorte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira - versão 3*

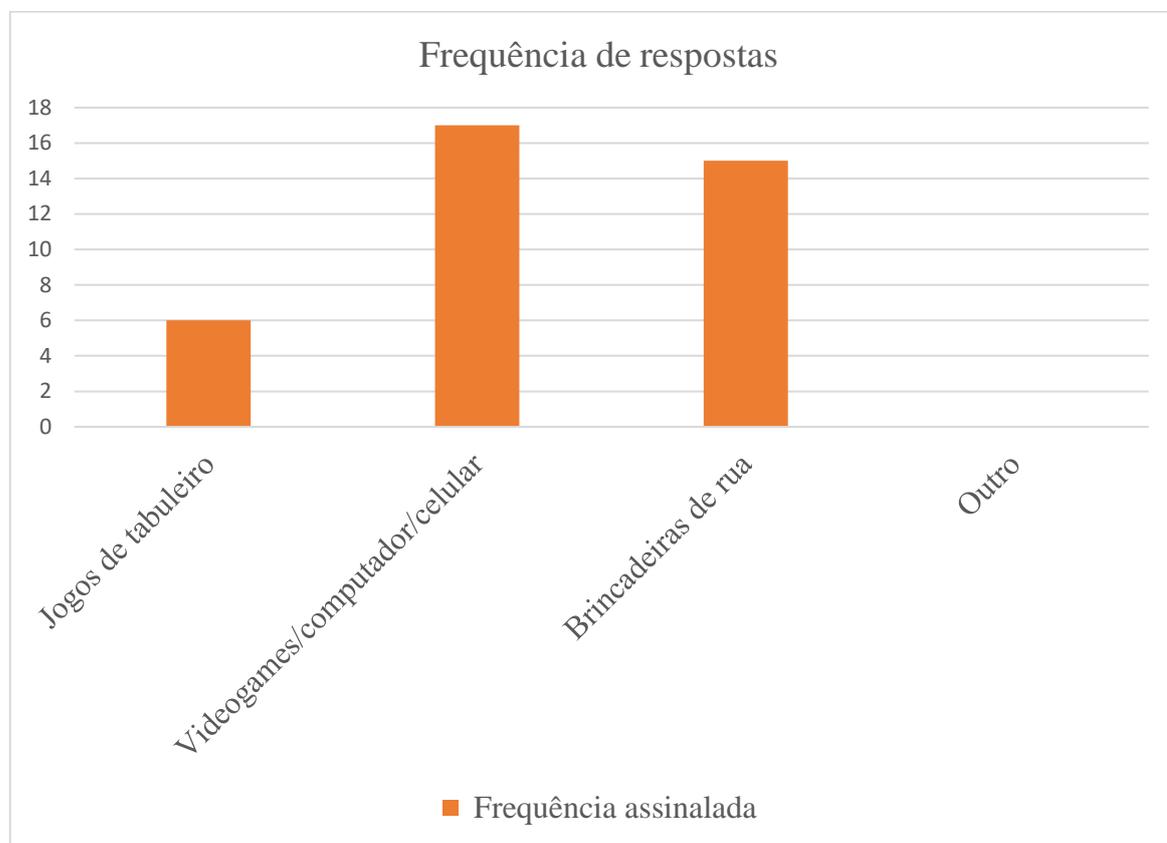


Fonte: participantes da pesquisa

Já a Figura 10, apresentado abaixo, é referente aos dados coletados no último dia de mapeamento com os estudantes e pode-se perceber que há um destaque na frequência assinalada no item “videogames/computador/celular”, que foi assinalado 17 vezes, próximo ao número de brincadeiras de rua”, que foi 15.

**Figura 13:**

*Frequência de respostas no Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 3*

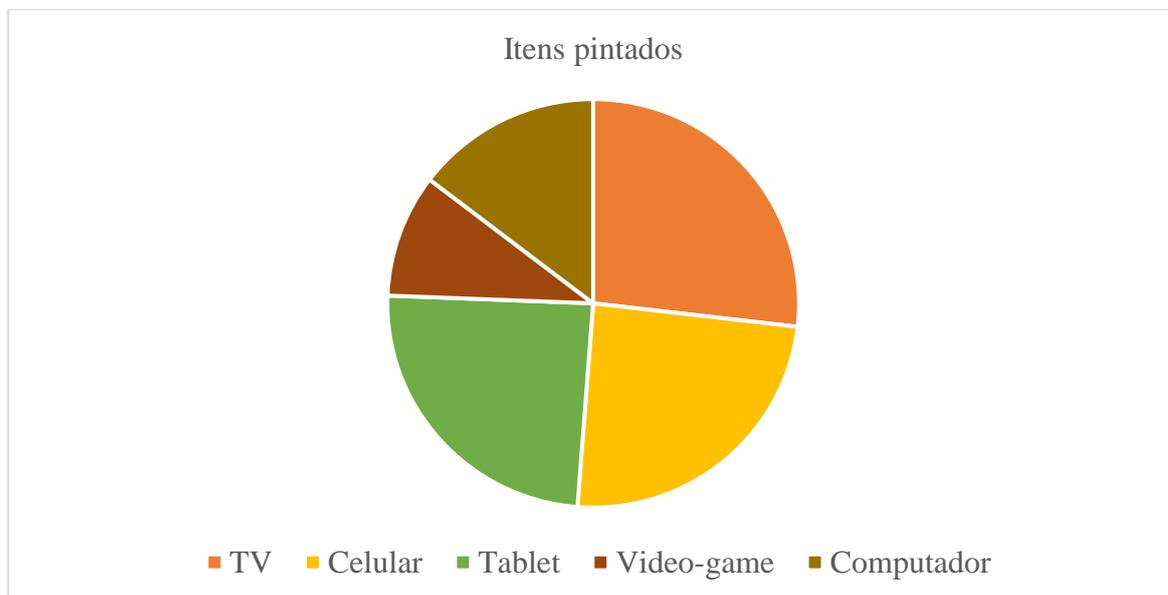


Fonte: autoria própria

A Figura 5 foi produzida a partir também do recorte de um mapeamento que já existia previamente, do Projeto ECOAR. Como pode-se observar abaixo, “TV” (11) foi o item mais frequentemente assinalado, seguido de “tablet” (10) e “celular” (10). O item assinalado com menos frequência com “videogames” (4).

**Figura 14:**

*Frequência de itens assinalados/pintados pelos estudantes quanto aos dispositivos eletrônicos que utilizam em suas próprias residências*



Fonte: autoria própria

A penúltima parte do terceiro mapeamento demandava que os estudantes desenhassem, em dois campos distintos, o que mais gostam e o que menos gostam de fazer na escola. Abaixo, na Tabela 1, pode-se observar os resultados dessa parte do mapeamento descritos em duas colunas separadas.

**Tabela 1:***Descrição do que os estudantes mais gostam e menos gostam na escola*

<b>MAIS GOSTA</b>	<b>MENOS GOSTA</b>
1.Aula de Educação física	Perder recreio
2.Recreio e Educação Física	Nada
3.“Eu gosto da Júlia”	Ir embora
4.Aula da professora F.	Ler
5.Aula de Educação Física	Estudar
6.Aula de Educação Física	Ler
7.Ir embora	Aula de artes
8.Brincar com colegas	Não foi possível interpretar claramente
9.Aula de Educação Física	Nada
10.Aula de Educação Física	Nada
11.Brincar no parquinho	Aula de Artes
12.Estudar	Aula de Educação Física
13.Brincar com colegas	Não foi possível interpretar claramente
14.Matemática	Férias
15.Brincar e estudar	Nada
16.Aula de Educação Física	Nada
17.Brincar no parquinho	Escrever
18.Aula de Educação Física	Aula de Artes
19.Ir embora	Nada
20.Aula de Educação Física	Não foi possível interpretar claramente
21.Brincar	Ler e escrever

Fonte: Autoria própria

Por mais que neste último dia de intervenção, 26 estudantes estivessem presentes e participando da coleta de dados, somente 21 preencheram essa parte do mapeamento. É interessante notar a prevalência do item “Aula de Educação Física” na coluna de coisas que os estudantes mais gostam de fazer na escola, esse item aparece em quase metade (42,8%) das respostas e apenas 1 vez na coluna do que menos gostam (1%). “Recreio”, “brincar com colegas”, “brincar no parquinho” e “brincar”, que podem ser agrupados em uma categoria única, de brincadeira na escola, representam 33,3% das respostas, como pode ser observado na Tabela 2, abaixo.

Se destaca, também, na coluna “MENOS GOSTA” a frequência de estudantes que não tinha nada que gostavam menos na escola – compondo 33,3% das respostas da categoria. Em seguida, há a categoria que agrupa os itens “ler/ler e escrever/estudar” que abrange 22,2% das respostas dessa categoria.

**Tabela 2:**

*Descrição do que os estudantes mais gostam e menos gostam na escola com porcentagens de respostas com maior prevalência*

<b>MAIS GOSTA (n=21)</b>	<b>PORCENTAGEM DA CATEGORIA</b>
Aula de Educação Física	42,8%
Recreio/brincar no parquinho/brincar com colegas	33,3%
Estudar/aula da professora F.	14,2%
Ir embora	0,21%
<b>MENOS GOSTA (n=18) *</b>	<b>PORCENTAGEM DA CATEGORIA</b>
Nada	33,3%
Ler/ler e escrever/estudar	22,2%
Ir embora	0,18%

Fonte: Autoria própria

#### 4.2. Diários de campo

Os diários de campo produzidos ao longo das três intervenções descrevem não somente os procedimentos de preenchimento dos mapeamentos, mas também incluem os diálogos e interações espontâneas que ocorreram durante todo o processo de coleta de dados, entre a pesquisadora, os estudantes e a professora responsável pela turma. A seguir, serão expostos os destaques dos diários de campo de acordo com os dias, eles estarão expostos integralmente ao final desta dissertação, em “ANEXOS”.

### 1º dia

No primeiro dia de coleta de dados, destacou-se o fato de que as crianças aparentaram estar muito surpresas em ser requisitadas para dar informações sobre as suas próprias vidas. É importante mencionar que a pesquisadora já havia construído um vínculo com os estudantes, antes mesmo do primeiro dia de coleta de dados, pois já estava inserida e participando do contexto escolar deles fazia alguns meses.

A pesquisadora explicou então que estava estudando em um nível depois da escola e depois ainda da faculdade (pós-graduação) e que nesse nível, poderia escolher um tema que ela quisesse estudar, era diferente, então, da escola, em que se tinha matérias mais fixas e obrigatórias. Disse que como estava pesquisando sobre infância, pandemia e brincadeira, achava que faria sentido, então, perguntar para as próprias crianças sobre o que elas viveram. Houve um momento interessante de confusão, entre os estudantes, seguido de um entusiasmo em participar das atividades – foi explicado que conversariam sobre a vida de antes da pandemia e em seguida preencheriam um papel com desenhos e escritos, sobre o que lembravam.

Neste dia, uma estudante disse que não era nascida antes da pandemia ainda – dado que não se confirma, já que os estudantes já tinham pelos 3 ou 4 anos no período pré-pandêmico. Outro diálogo interessante, foi com um estudante que disse que durante a pandemia “só ficava no celular pois sua mãe não tinha dinheiro para comprar brinquedo”.

### 2º dia

A respeito do diário de campo sobre o segundo dia de coleta de dados, se destaca o diálogo que foi feito ao longo de toda a intervenção, sobre o período pandêmico. Os estudantes não pareciam recordar do período de isolamento social com tristeza ou medo, na verdade, pareceu que alguns estudantes nem se recordavam muito da pandemia, como o estudante que perguntou, ao seu colega “o que é COVID?” que lhe respondeu “é aquela doença que teve”. Durante o momento inicial, antes do mapeamento, em que houve uma roda de conversa sobre a brincadeira durante a pandemia, alguns estudantes levantaram a mão prontamente e compartilharam que brincavam na rua com seus primos e irmãos.

### 3º dia

Sobre o terceiro e último dia, o que mais se destaca é a parte do brincar livre, que foi combinada de ser feita com os estudantes após o preenchimento dos mapeamentos. Só a proposta de brincar livre foi suficiente para deixar os estudantes animados. E assim que todos

terminaram a atividade anterior e foi permitido que eles manuseassem os brinquedos que estavam dispostos na frente das carteiras e brincassem (brinquedos que eles já conheciam, pois eram os brinquedos que eles utilizavam frequentemente em sala de aula ao longo do ano), a atmosfera da sala se transformou completamente, devido à brincadeira. Como escrito em um trecho do diário de campo desse dia: “A maioria dos meninos transformaram a sala de aula em um campo de guerra, imitando o jogo virtual *free fire*, abaixando, fingindo atirar com armas que eles mesmos construíram com lego, correndo, se escondendo atrás de carteiras e cadeiras. Enquanto isso, o fundo da sala se tornou uma cozinha, com a maioria das meninas em roda, preparando comidinhas com pequenos utensílios e massinha”

#### 4. DISCUSSÃO

Em um momento anterior ao primeiro dia de coleta de dados, ocorreu uma breve conversa com a professora que era responsável pela turma cujo os estudantes foram participantes da presente pesquisa, ela contribuiu com suas impressões acerca da importância do brincar na escola, dizendo que é muito importante que haja espaços para brincar durante todo o ensino Fundamental 1, uma vez que muitas crianças não tem a oportunidade de brincar livremente em outros contextos de suas vidas cotidianas, ora por não possuírem brinquedos em suas casas, ora por já serem incumbidas, desde cedo, a ter a responsabilidade de arrumar a casa e preparar comida para si e seus irmãos mais novos – de modo que poderiam ser punidos por brincar, por ser uma atividade que, para os pais e responsáveis, não possui tanta importância e também impediria a criança de desenvolver as funções domésticas às quais está incumbida precocemente.

É interessante investigar essa concepção, que banaliza e desqualifica a brincadeira por parte de algumas famílias, classificando-a como uma atividade não essencial, como se fosse somente uma forma de “passar o tempo”, desconsiderando o valor imensurável que exerce no desenvolvimento infantil, como colocado por Oliveira (p. 41, 2021):

“A brincadeira não é uma atividade fútil e gratuita, sem impacto sobre a realidade: a brincadeira verdadeira é um trabalho e mais do que isso, um trabalho produtor. É pela brincadeira que a criança deixa seu rastro, que ela afirma sua ação nas e sobre as relações sociais na qual está inserida. **É pela brincadeira que ela se autoconstrói**” (grifo da autora).

Uma das estudantes dessa turma chegou a fazer o questionamento à pesquisadora, em outro momento, dizendo “o que é mais importante: o estudo ou a limpeza (da casa)?” (sic), corroborando a percepção da professora a respeito das atribuições de trabalho doméstico feitas às crianças já nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1.

Enquanto para alguns pais e responsáveis a brincadeira possa ser vista como uma atividade de pouco valor, o mesmo não ocorre com as próprias crianças, como foi evidenciado de forma clara no terceiro e último dia de intervenção, em que foi proposto que eles brincassem livremente na sala de aula, com os brinquedos ali presentes, durante um tempo pré-determinado. Isso também se confirma na Tabela 2, em que a categoria “Recreio/brincar no parquinho/brincar com colegas” aparece como sendo a segunda resposta mais prevalente, a respeito do que as crianças participantes mais gostam na escola.

Sobre as respostas desse mesmo mapeamento, que buscava conhecer o que os estudantes mais gostam e menos gostam na escola, um estudante preencheu, com a resposta “férias”, sobre o que menos gosta de fazer na escola. O estudante foi questionado pela pesquisadora sobre essa resposta, já que poderia ter acontecido algum engano na interpretação das instruções de preenchimento do mapeamento. Ele relatou que realmente não gostava de férias pois ficava sem brincar e sem estudar. É importante pontuar que essa resposta, no entanto, não representa todos os estudantes participantes do estudo, como pode-se ver na Tabela 1 e 2, em que há 2 respostas (0,21%) “ir embora” na categoria que demandava escrever ou desenhar o que mais gostava na escola.

É possível enunciar, então, que o valor que a criança atribuí a escola e ao tempo passado nela, está diretamente ligado com os outros espaços que ocupa. De modo que a criança parece fazer uma comparação entre as atividades que são ofertadas e possibilitadas no ambiente escolar com os outros espaços de sua vida, como sua casa, a casa de familiares, instituições religiosas e outros locais de convivência.

A aposta desta pesquisa foi a potência da brincadeira como atividade que permite conhecer a realidade cotidiana de crianças, e ao longo do período de coleta de dados, essa aposta foi se confirmando como sendo uma possibilidade muito rica de acessar a percepção das crianças a respeito de suas próprias vidas, seja no presente ou no passado. Afinal, quando a criança fala do que brincava no passado, ela fala, também, a respeito de sua residência, de quem convivia com ela e quais atividades lúdicas foram possíveis de serem exercidas em determinado momento de sua vida. Nesse sentido, perguntar à uma criança “do que você se lembra de brincar em tal ano/período?” pode ter como resposta elementos que descrevem “como minha vida era”.

Um momento bastante interessante da coleta de dados, foi logo a primeira conversa feita com os participantes, em que foi explicado, em uma linguagem que fizesse sentido para eles, que a pesquisadora estava interessada em utilizar a perspectiva deles, para entender como a pandemia de COVID-19 afetou suas vidas e como eles brincavam. A reação dos estudantes foi, majoritariamente, de estranhamento e curiosidade: eles pareceriam estar surpresos com o interesse da pesquisadora de querer estudar, dentre todos os temas possíveis, a brincadeira de crianças pequenas, e ainda por cima querer saber o que eles teriam a dizer sobre esse tema.

Além disso, propor a discussão da temática da pandemia não teve a reação instantaneamente negativa, como havia sido suposto pela pesquisadora. Como registrado no diário de campo do segundo dia, um dos estudantes nem se recordava prontamente sobre o

que foi a pandemia de COVID-19, perguntando em voz alta “o que é COVID mesmo?” (sic) e obtendo como resposta, de seu colega, que “é aquela doença que teve”.

Ao longo do processo de coleta de dados, foi possível conferir, com alguns estudantes, os dados assinalados/desenhados/escritos, para confirmar que correspondiam com a resposta que eles gostariam de dar e que não havia ocorrido alguma dificuldade na interpretação das instruções. Eles confirmaram, então, que de fato a brincadeira de rua, como pega-pega, esconde-esconde e afins foram as brincadeiras que eles mais fizeram antes e durante a pandemia. Mesmo antes de a pesquisadora perguntar sobre o que eles haviam brincado ao longo do período em que foi recomendado o isolamento social, as crianças logo evocaram lembranças de brincadeiras que faziam naquela época, como “cabaninha” com cobertores e outros elementos, dentro de casa.

Nesse âmbito, pelo menos na dimensão da brincadeira, a pandemia de COVID-19 parece não ter afetado as vidas dos estudantes participantes do estudo de forma tão avassaladora, já que a principal atividade exercida cotidianamente se manteve, assim como muitos participantes relataram ter tido contato com pares ao brincar de brincadeiras, com o pega-pega, por exemplo, que não pode ser realizada individualmente, precisando de um número mínimo de participantes. Isso pode ser explicado pelo fato de que a escola onde foram coletados os dados se localiza em um bairro de nível socioeconômico baixo, composto apenas por casas, que circundam toda a escola. Os desenhos feitos na primeira parte do Mapeamento Pandemia e Brincadeira – versão 2, confirmam o que foi elucidado a respeito da prevalência de brincadeira de rua: a maioria dos estudantes representou, por meio de desenhos, que reside em casas de rua.

Há também o fato de que alguns estudantes residem próximo aos seus primos e demais familiares de faixa etária semelhante, tendo a possibilidade então de brincar com eles, tanto antes quanto durante a pandemia, isso se exemplifica claramente na Figura 3, colocada abaixo, a anotação “C/ PRIMA” foi colocada pela própria pesquisadora, nesse momento de conferir as respostas com a estudante, que disse que antes e durante a pandemia brincava na rua e em casa com sua prima, que possui idade próxima à dela.

Em um artigo realizado com o objetivo de fazer uma revisão sistemática integrativa da literatura a respeito dos efeitos da pandemia de COVID-19 na primeira infância, utilizando como base de dados o Google acadêmico e incluindo somente produções brasileiras a partir de 2020, destacou-se que nos artigos em que as crianças são, de alguma forma, consideradas para relatar sobre como suas vidas foram afetadas pela pandemia e, conseqüentemente, pelo isolamento social, a categoria “continuidade no brincar durante a

pandemia, mesmo com adaptações sanitárias” se sobrepõe acima de todas as demais, que enfatizam, por exemplo, impactos negativos na socialização, e prejuízo socioemocional (Silbiger, 2024). Como colocado por Malaguzzi (p. 83, 1999):

“Todas as pessoas – quero dizer estudiosos, pesquisadores, e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível, por expressão e realização.”.

Por isso, é de suma importância dar a oportunidade para que as crianças relatem suas próprias vivências, já que, como colocado por Rizzini (1997), o que foi escrito sobre a história da infância deriva das narrativas construídas por adultos em posições de autoridade, faz-se necessário que essas narrativas passem a ter também vozes infantis.

Um dado evidenciado na Figura 2, foi que a segunda maior frequência de brincadeira é a categoria “videogames/computador/celular”, o que se relaciona com uma fala trazida por um estudante dessa turma, logo no primeiro dia de coleta de dados, em que ele disse que “durante a pandemia só ficava no celular pois sua mãe não tinha dinheiro para comprar brinquedo”. Esse dado é interessante, pensando que há, atualmente, uma grande indústria de brinquedos e jogos voltados para o público infantil, de modo que cada vez mais ficam disponíveis para compra brinquedos elaborados e complexos, acompanhados de propagandas que instauram, tanto em crianças quanto em seus pais/responsáveis, a necessidade de possuí-los, como já mencionado no trabalho de Oliveira, Souza & Araújo (2019).

Sendo que, como no trecho já citado anteriormente, de Benjamin (1987), as crianças têm a capacidade de construir um universo lúdico a partir de objetos e materiais variados, materiais que ao olhar do adulto poderiam ser vistos como desinteressantes, por serem muitas vezes itens usados cotidianamente, tanto no ambiente doméstico quanto no trabalho, passam a ter um enorme potencial de construção para a criança, com infinitas possibilidades.

A diferença mais discrepante parece ter sido demonstrada no terceiro dia de coleta dados, em relação aos dois primeiros dias, quando a pesquisadora se apresentou e retomou o contato com os estudantes, explicando que seria a última vez que fariam essa atividade, e que seria sobre as brincadeiras que eles mais gostavam naquele momento, depois disso foi então solicitado que eles preenchessem os papéis de mapeamento – que eram compostos por uma folha contendo a legenda “ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ

BRINCA HOJE” seguido de representações em desenho das formas de brincadeira “jogos de tabuleiro”, “videogames/computador/celular” e “brincadeiras de rua” - após as formas de brincadeira, havia também um quadro em branco, com a legenda “OUTRO”. Foi perguntado também o que eles mais gostavam de brincar, e alguns estudantes prontamente levantaram as mãos para falar de jogos virtuais, como “Roblox”, “Fall Guys”, “Minecraft” e houve uma estudante que disse “esconde-esconde”.

Essa diferença, que passa da brincadeira fora de telas para jogos virtuais, como atividade prevalente realizada pelas crianças participantes, pode ser respaldada também pela idade deles, uma vez que no primeiro dia de coleta, os dados são referentes à época em que eles tinham 3 e 4 anos de idade, enquanto no último dia, já possuíam pelo menos 7 anos. Para alguns pesquisadores (Queiroz, Maciel & Branco, 2006), a brincadeira que mais interessa as crianças dos três aos sete anos é o faz-de-conta em grupo, que implica fazer negociações e articulações com outras crianças, para que a brincadeira ocorra de forma satisfatória. Parece haver, também, entre as famílias, uma preocupação maior em restringir o tempo de tela de crianças pequenas, havendo então uma postura mais permissiva conforme as crianças se tornam mais velhas, inclusive, pois as orientações de órgãos como a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) sugerem que o tempo de tela de crianças entre 2 e 5 anos deve ser 1 hora diária, com supervisão, enquanto que na faixa etária dos 6 a 10 anos, a recomendação já dobra de tempo, sugerindo que as crianças nessa idade possam ficar até 2 horas diárias expostas à telas, ainda que com supervisão (SBP, 2020).

Um dado relevante quanto ao contexto de pesquisa, que foi possível de ser coletado graças à inserção da pesquisadora no cotidiano escolar, é a forma como os professores da escola onde os dados foram coletados pensavam a importância da brincadeira, na perspectiva dos educadores da escola em que os dados desta pesquisa foram coletados. A brincadeira possui um espaço fixo no cronograma semanal de atividades, havendo um revezamento organizado entre as turmas para a utilização do espaço principal de brincadeiras, que é o parque com chão de areia, no qual há alguns brinquedos grandes, como balanços, gira-gira, trepa-trepa, entre outros. A brincadeira também era proposta pelos docentes no próprio espaço da sala de aula, ao final de um dia com atividades avaliativas, e havia, nos anos iniciais, um momento na sexta-feira, para que as crianças pudessem, inclusive, trazer seus próprios brinquedos de casa para a escola, para brincar e compartilhar com os colegas.

A importância do brincar também está presente no documento de Diretrizes e Bases dos Anos Iniciais (Godoy, 2012), no qual é colocado que a brincadeira deve ter um tempo assegurado na rotina escolar, proporcionando aos estudantes um espaço fixo para brincar, já

que é uma atividade que promove a constituição da criança como um sujeito cultural e histórico. No mesmo documento, é proposto que a brincadeira esteja integrada ao trabalho pedagógico, não como oposição, mas como um meio para adquirir e aprender novos conhecimentos.

Na Figura 4, referente aos dados coletados no último dia de mapeamento com os estudantes, pode-se perceber que, em comparação com os Figuras 1 e 2, que são sobre as brincadeiras antes e durante a pandemia de COVID-19, há um aumento relevante na frequência assinalada no item “videogames/computador/celular” que foi assinalado 17 vezes, próximo ao número de brincadeiras de rua”, que foi 15.

Na Figura 5 foi produzido a partir também do recorte de um mapeamento que já existia previamente, do Projeto ECOAR, que busca compreender o cotidiano da criança, a partir dos dispositivos eletrônicos que o indivíduo percebe ter em sua casa. Essa parte da coleta de dados foi pensada pela pesquisadora com o intuito de saber quais são os dispositivos que as crianças participantes tinham acesso, para jogar jogos virtuais - celular, tablet, vide-game, computador – e foi pensado para conhecer um pouco mais sobre o nível socioeconômico dos estudantes. Pode-se observar que “TV” (11) foi o item mais frequentemente assinalado, seguido de “tablet” (10) e “celular” (10). O item assinalado com menos frequência com “videogames” (4).

A pouca prevalência de computador nas casas dos estudantes se confirmou também na Figura 5 – produzido a partir dos dados coletados somente acerca dos dispositivos eletrônicos - em que o computador é o item menos preenchido, depois de videogame.

Sobre o momento de brincar livre, no último dia de coleta de dados, é interessante analisar, a partir das contribuições de Elkonin (2009), as escolhas de brincadeira e a forma como brincaram naquele breve momento. Para o autor, o que possibilita a brincadeira é a ficção, de modo que não “teria graça” brincar de ser o que já se é, exercer no faz-de-conta um papel que já é exercido cotidianamente. Ele elucida, ainda, que “o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece” (p. 204). Esse segundo ponto se mostrou bastante evidente na brincadeira realizada pela maior parte das meninas da turma, que logo formaram um grupo que se reuniu no fundo da sala para brincar de cozinhar: todas sentadas em uma roda irregular, brincavam de preparar comidinhas com pequenos utensílios de plástico e pedaços de massinha, atuando também uma dinâmica familiar com papéis escolhidos, como irmã, filha e mãe.

Elkonin (2009), formula que para o valor do jogo (ou brincadeira) ser compreendido, é necessário estudar a criança na sociedade em que se encontra, assim como é necessário

fazer a conexão da brincadeira com o desenvolvimento psíquico. Essa formulação complementa o que foi elucidado por Burman (2016), de que o conceito de infância é socialmente construído, de modo que é preciso estudar além da criança em si, expandindo o olhar para avaliar os elementos materiais da vida desse sujeito.

Pode-se relacionar então esse ponto levantado pelos autores com a escolha de brincadeira feita pela maior parte dos meninos da turma participante, que transformou os legos disponíveis em armas de fogo e passou a mirar e simular atirar uns nos outros, como em um campo de batalha. A pesquisadora chegou a perguntar do que eles estavam brincando, e a resposta foi “*Free Fire*” (jogo eletrônico de ação-aventura do gênero *battle royale*, ou seja, um jogo de tiro e sobrevivência). É interessante pensar que, frente às peças de lego, tendo inúmeras possibilidades de brincadeira envolvendo esse material, esses estudantes escolheram fazer uma brincadeira inspirada em um jogo que ocorre na esfera virtual, demonstrando o quanto esse jogo constitui parte do imaginário desses estudantes.

O *Free Fire* é um jogo que se proliferou de forma abundante no Brasil nos últimos anos, especialmente pela população de nível socioeconômico baixo. Alguns dos fatores que podem contribuir para esse fácil acesso ao jogo, é a gratuidade dele e também que não é necessário possuir um computador potente ou videogame caro para jogá-lo: somente um smartphone ou tablet são suficientes, podendo ser classificado como um *esport* móvel (Macedo, 2023). Faz sentido então, relacionar esse dado com a informação, já demonstrada anteriormente nesse trabalho, de que os estudantes participantes da coleta de dados possuem em suas casas, no que diz respeito à dispositivos eletrônicos, primeiramente TVs e em segundo lugar houve um empate em relação as categorias “tablet” e “celular” – o que foi menos assinalado foi “videogames”.

Em um artigo interessante de Macedo & Kurtz (2021), é discorrido a respeito de uma campanha publicitária “Operação Cronos” desenvolvida pela empresa Garena (responsável por publicar e distribuir o jogo *Free Fire*) para o público brasileiro. Nessa campanha, o jogo virtual é colocado como um caminho para a possibilidade de ascensão social, partindo de um contexto de vulnerabilidade socioeconômica para conquistar reconhecimento social e fama – de modo bastante semelhante a como o futebol já foi colocado nas campanhas publicitárias nos anos anteriores à ascensão de videogames. Além de utilizar discursos já antes empregados em campanhas do futebol brasileiro, há semelhanças, também, no cenário escolhido para a gravação da campanha do jogo virtual: a favela brasileira.

Para Elkonin (2009) o jogo (ou brincadeira) que a criança exerce tem como objeto as atividades exercidas pelos adultos, bem como a finalidade dessas atividades. No entanto, é

importante pontuar que a obra de Elkonin foi publicada pela primeira vez em 1976, ou seja, antes da popularização dos jogos virtuais e do desenvolvimento da indústria que evoluiu grandemente nas últimas décadas e que hoje em dia fatura bilhões de dólares (Barboza & Silva, 2014). As formas de jogo e brincadeira descritas pelo autor então, não representam com totalidade a dimensão econômica nas indústrias de entretenimento infantil do século 21.

No entanto, a obra de Elkonin é bastante interessante de ser incluída e considerada nos estudos sobre o jogo (ou brincadeira) justamente por afirmar que “a natureza dos jogos infantis só pode ser compreender-se pela correlação existente entre eles e a vida da criança na sociedade” (p. 48) sendo assim, ele não propôs que sua análise da função e valor do jogo realizadas na sociedade soviética de 1970 fosse utilizada necessariamente em todas as sociedades e em todos os tempos, mas sim que seu método de análise pudesse ser replicado em outros momentos e lugares.

É curioso que, no momento de brincar livre, no último dia de coleta de dados, os estudantes tenham trazido elementos que confirmam a parte da teoria de Elkonin – quando as meninas se sentam em roda e emulam uma cena doméstica de cozinhar e comer como uma família – enquanto um grupo grande de meninos reproduzia o jogo virtual fruto de uma indústria bilionária com grandes investimentos em estratégias de marketing pensadas para cativar todas as faixas etárias, inclusive crianças.

Nesse sentido, é faz sentido pensar também em como a brincadeira de rua se mostra como sendo importante ainda na vida desses indivíduos, mesmo eles tendo disponíveis, em suas casas, tecnologias digitais que possibilitam o acesso a videogames. Isso se evidencia, por exemplo, na Figura 9 - que é um recorte do mapeamento do último dia de coleta de dados e perguntava sobre as brincadeiras realizadas no momento em que a pesquisa estava ocorrendo - em que um estudante divide o espaço de sua folha para escrever, de um lado, “avatarworld roblox” (ambos jogos virtuais, que podem ser jogados em smartphones) e do outro lado “esconde esconde”, clássica brincadeira de rua realizada em grupo, com um “pegador” que é designado, seja de forma arbitrária, voluntária ou sorteada, a encontrar os demais participantes antes que eles se salvem ao tocar em um local pré definido, os demais participantes então se escondem enquanto ele procura no espaço da brincadeira.

A descrição da brincadeira foi feita justamente para fim de comparação e diferenciação dos jogos virtuais colocados pelo estudante. Elucida-se que para conhecer como se desenvolvem as crianças atualmente, é necessário obter algum conhecimento sobre como os jogos virtuais funcionam, uma vez que, como colocado por Pizzol, Bussolotto & Lira (2022): “a nova geração está sendo transformada por e com os jogos, tanto em

comportamento, quanto em forma de pensar e exercer sua ação no mundo” (p. 77). A importância desses jogos foi evidenciada no último dia de coleta de dados, quando a pesquisadora perguntou do que eles brincavam naquele momento e prontamente foram dadas respostas, pelos estudantes, de jogos virtuais, neste dia, foram citados também os jogos “Fall Guys” e “Minecraft”

O Roblox, plataforma mencionada pelo estudante para se referir à do que ele mais brincava naquele momento, é uma das maiores plataformas de games do mundo, que possui uma infinidade de jogos a serem acessados pelo usuário, que também tem a possibilidade de criar novos jogos, por meio do *Builders Club*, oferecido na própria plataforma. Para Trindade, Meira & Zimmermann (2023), o Roblox poderia ser considerado na verdade uma “plataforma social disfarçada de plataforma de jogos” (p. 8) já que dentro da plataforma foram criados espaços de bate-papo em grupo e com a opção de chamada de vídeo. De forma semelhante ao jogo já comentado, o Free Fire, o Roblox também pode ser acessado por meio de dispositivos como celular, e notebook, o que facilita o acesso por camadas de nível socioeconômico mais baixo, por não haver a necessidade de comprar um videogame.

## 5. CONCLUSÕES

Por fim, conclui-se que a brincadeira é uma forma de conhecer o contexto de vida da criança, é por meio dessa atividade, tão essencial para a infância, que é possível investigar onde a criança mora, com quem ela convive, quais dispositivos eletrônicos ela tem acesso, com quem ela socializada e por quais meios (virtuais ou não) entre outros dados.

Elabora-se também que a presente pesquisa pode contribuir para futuras investigações no campo da infância, no sentido de demonstrar formas de coletar dados com crianças, tendo como exemplo os mapeamentos que foram desenvolvidos para este trabalho. É esperado, também, que esta dissertação contribua no sentido de corroborar a importância de continuar havendo momentos permanentes, na rotina escolar do Fundamental 1, para a brincadeira entre crianças.

É possível reconhecer a limitação da atual pesquisa, que contou com um número pequeno de encontros e de participantes, além disso, é notável que a temática dos jogos virtuais na infância pode ser investigada de forma mais aprofundada, o que abre precedentes para possíveis pesquisas futuras.

## 6. REFERÊNCIAS

- Almeida Aquino de, J. V. M., de Queiroz Pilate, F. D., & da Silva Félix, Y. (2020). Uberização do trabalho e os riscos à saúde dos entregadores por aplicativo frente à Pandemia da Covid-19. *Revista Direitos, Trabalho e Política Social*, 6(11), 46-69. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/10617>.
- Antunes, M. A. M., & Santos, R. C.. (2021). O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM OS IMPACTOS DA PANDEMIA. *Psicologia da Educação*, (53), 1-12. Epub 24 de junho de 2022. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p1-12>
- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association, D. S. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-I* (Vol. 1, No. 1). Washington, DC: American Psychiatric Association. <https://www.turkpsikiyatri.org/arsiv/dsm-1952.pdf>
- Oliveira, A. M. M. (2021) Célestin Freinet, a guerra, o sindicalismo docente e o encontro com a escola russa pós revolucionária. In Arena, A., & Resende, V. (2021). Por uma Pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas. *São Carlos, SP: Pedro e João Editores*. [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=Arena%2C+A.%2C+%26+Resende%2C+V.+%282021%29.+Por+uma+Pedagogia+Freinet%3A+bases+epist%3AAmicas+e+metodol%3CB3gicas.+S%3CA3o+Carlos%2C+SP%3A+Pedro+e+Jo%3A3o+Editores&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Arena%2C+A.%2C+%26+Resende%2C+V.+%282021%29.+Por+uma+Pedagogia+Freinet%3A+bases+epist%3AAmicas+e+metodol%3CB3gicas.+S%3CA3o+Carlos%2C+SP%3A+Pedro+e+Jo%3A3o+Editores&btnG=)
- Ariès, P. (2006) História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod\\_resource/content/2/ARI%33%88S.%20Hist%33%B3ria%20social%20da%20crian%33%A7a%20e%20da%20fam%33ADlia\\_text.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%33%88S.%20Hist%33%B3ria%20social%20da%20crian%33%A7a%20e%20da%20fam%33ADlia_text.pdf)
- Barboza, E., & Silva, A. (2014). A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o newsgame. *5º Simpósio Internacional de Ciberjornalismo*, 1-16. [https://www.academia.edu/32142148/A\\_evolu%C3%A7%C3%A3o\\_tecnol%C3%B3gica\\_dos\\_jogos\\_eletr%C3%B4nicos\\_do\\_videogame\\_para\\_o\\_newsgame](https://www.academia.edu/32142148/A_evolu%C3%A7%C3%A3o_tecnol%C3%B3gica_dos_jogos_eletr%C3%B4nicos_do_videogame_para_o_newsgame)
- Benjamin, W., Torres Filho, R. R., Barbosa, J. C. M., & Seligmann-Silva, M. (1987). *Rua de mão única* (Vol. 2, pp. 71-142). São Paulo: Brasiliense. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672139/mod\\_resource/content/1/BENJAMIN%2C%20Walter.%20Obras%20escolhidas%2C%20vol.%20II.%20Rua%20de%20m%C3%A3o%20%C3%BAnica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672139/mod_resource/content/1/BENJAMIN%2C%20Walter.%20Obras%20escolhidas%2C%20vol.%20II.%20Rua%20de%20m%C3%A3o%20%C3%BAnica.pdf)
- Brasil, Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.html).
- Burman, E. (2016). *Deconstructing developmental psychology*. Taylor & Francis. <https://psycnet.apa.org/record/2007-10425-000>
- Burman, E. (2022). Criança como Método como um Recurso para Interrogar Crises, Antagonismos e Agências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(4), 1296-1312. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.71743>

- Callai, C., Maia, M. N. V. G., & Serpa, A. (2022). O brincar livre em contexto de pandemia: gestos para pensar o currículo da Educação Infantil. *Debates em Educação*, 14, 534-545. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEspp534-545>
- Comitê Gestor de Internet no Brasil. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020). Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>
- Cruz, G. A., & Sarat, M. (2015). História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. *Educação e Fronteiras*, 5(13), 19-33. <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5176>
- Digiácomo, M. J., & Digiácomo, I. A. (2013). Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado. *Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente*, 6. <https://mpma.mp.br/arquivos/COCOM/Livro-ECA.pdf>
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. 2ª. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, vol. 2(no. 4), p. 329 - 247. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Farias, R. D., & Moré, C. O. O. (2012). Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 596-604. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300020>
- Farias, F. C., Dal Pizzol, A., & Santinello, J. (2020). A tecnologia digital e a relação com o brincar infantil: reflexões teóricas. *Revista Sítio Novo*, 4(4), 271-281. <https://scholar.archive.org/work/5vza3my4uvhv7hjky6skflk4yu/access/wayback/http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/download/761/268>
- Flores, M. L. R., & Albuquerque, S. S. D. (2021). O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia. Lima, Samantha Dias de (Org.). *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca. Estância Velha: Z Multi Editora*, 2021. P. 116-147. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218482/001123267.pdf?sequence=1>
- Fortuna, T. R. (2019). Cultura lúdica na era digital: possíveis implicações das mídias eletrônicas para o comportamento infanto-juvenil. *Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Evangraf*, 2019. P. 222-237. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193601/001090429.pdf?sequence=1>
- Gianordoli-Nascimento, I. F., Oliveira, F. D. C., Vinhal, L. P. R., & Motti, G. L. (2021). Cibercultura em questão: reflexões acerca da formação em Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/217535392021233959>
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Editora Pioneira Thomson Learning. <https://bds.unb.br/handle/123456789/626>

- Godoy, H. L. D. (2012). Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. *Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico*. Campinas, SP. <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/11%20Diretrizes%20Curriculares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A1sica%20para%20o%20Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20%282%C2%AA%20Ed.%29.pdf>
- Home, M. (2021). Casa, maternidade e trabalho no distanciamento social: a “pandemia” da sobrecarga de trabalho para as mulheres. <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.12467>
- Macedo, T., & Kurtz, G. (2021). Quem não sonhou em ser um jogador de videogame?: Colonialidade, precariedade e trabalho de esperança em Free Fire. *Revista Contracampo*, 40(3). <https://doi.org/10.22409/contracampo.v40i3.50495>
- Macedo, T. P. (2023). Quem não sonhou em ser jogador de videogame? Free Fire, movimento e as mediações do esporte no Brasil. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/273736>
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 59-104. <https://biblioteca.fmcsv.org.br/wp-content/uploads/2023/07/as-cem-linguagens-historias-reggio-emilia-2.pdf>
- Marques, E. S., Moraes, C. L. D., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00074420. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>
- Marcílio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1725-1950. In *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. <https://repositorio.usp.br/item/001025696>
- Ministério da Saúde (março de 2020). *Protocolo de Manejo Clínico para o novo coronavírus (2019-nCov)*. [https://coronavirus.msf.org.br/wp-content/uploads/2020/05/MoH\\_Brasil\\_20200318-ProtocoloManejo-ver002\\_PT.pdf](https://coronavirus.msf.org.br/wp-content/uploads/2020/05/MoH_Brasil_20200318-ProtocoloManejo-ver002_PT.pdf)
- Mendes, S. (2015). Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, (11). <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 7 out. 2024
- Menezes, F. (2020). Infância e Pandemia. *Revista de Ciências Humanas*, (1). <https://beta.periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11047>
- Mozzer, G. N. D. S., & Borges, F. T. (2008). A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5269>

- Nascimento, P. M., Ramos, D. L., Melo, A. A. S. D., & Castioni, R. (2020). Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/39779>
- Oliveira, M. R. F. D., Souza, R. H. D., Araujo, S., & de Toledo, K. (2019). Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. <https://periodicos.flcar.unesp.br/doxa/article/view/13060>
- Othon, R. A., & Coelho, M. D. G. P. (2020). Infância capitalizada nos processos comunicacionais em rede: Estudo exploratório sobre o consumo midiático de crianças entre 10 e 12 anos. *Revista Mídia e Cotidiano*, 14(1), 74-95. <https://doi.org/10.22409/rmc.v14i1.38421>
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas: Alínea.
- Pizzol, A. D., Bussolotto, L. E., & Lira, A. C. M. (2022). O processo educativo para além do jogo: roblox e a revolução na experiência virtual dos nativos digitais. *Revista Aproximação*, 4(9), Artigo 9. <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7377>
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49), 295-304. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S223820972013000200006&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223820972013000200006&lng=pt&tlng=pt).
- Priore, M. (2001). *História das crianças no Brasil*. Editora Contexto. [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=k8NnAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Priore,+M.+\(2001\).+Hist%C3%B3ria+das+crian%C3%A7as+no+Brasil.+Editora+Contexto&ots=by-wtyhkGU&sig=Z-46kU3inKr-DBtoV-imDRgD8so](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=k8NnAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Priore,+M.+(2001).+Hist%C3%B3ria+das+crian%C3%A7as+no+Brasil.+Editora+Contexto&ots=by-wtyhkGU&sig=Z-46kU3inKr-DBtoV-imDRgD8so)
- Queiroz, N. L. N. D., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16, 169-179. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, 36, 631-644. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Edições Loyola.
- Rizzini, I. (1997). O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. In *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil* (pp. 301-301).
- Salva, S., & Beltrame, L. M. (2021). A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. *Humanidades & Inovação*, 8(68), 151-165. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7036>

- Santos, A. C. dos, de Oliveira, A. F. T., & Bossa, A. V. N. (2019). Impactos do consumismo no desenvolvimento infantil. *Revista Eletrônica da Educação*, 2(1), 15-34. <https://portal.fundacaojau.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/articled/view/245>
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. <https://hdl.handle.net/1822/66608>
- Sarmiento, M. J. (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. <https://www.academia.edu/download/83268735/sarmiento.pdf>
- Schwartz, F. T., & Pacheco, J. T. B. (2021). Mediação Parental na Exposição às Redes Sociais e a Internet de Crianças e Adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 217-235. : <https://doi.org/10.12957/epp.2021.59383>
- Silva, T. C. D., & Guizzo, B. S. (2022). Infância e consumo no YouTube. *Revista Educação em Questão*, 60(65). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65id28934>
- Silva, T. M. R., & Reis B. F. (2022). A brincadeira como instrumento de desenvolvimento na Educação Infantil a partir da teoria de Vigotski. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8906>
- Souza, A. M. S. de (2011). A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. *Revista Memento*, 2(1), 63. <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/51>
- Trindade, E., Meira, K. D. M. A., & Zimmermann, D. D. (2023). Playgrounds digitais: affordances, cultura do consumo infantil e a presença das marcas na Roblox. *Contracampo*, 42(3), 1-22. [10.22409/contracampo.v42i3.59590](https://doi.org/10.22409/contracampo.v42i3.59590)
- Vigotski, L. S. (2002). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In *A formação social da mente* (6a ed., pp. 121-137). São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1933)

## APÊNDICES

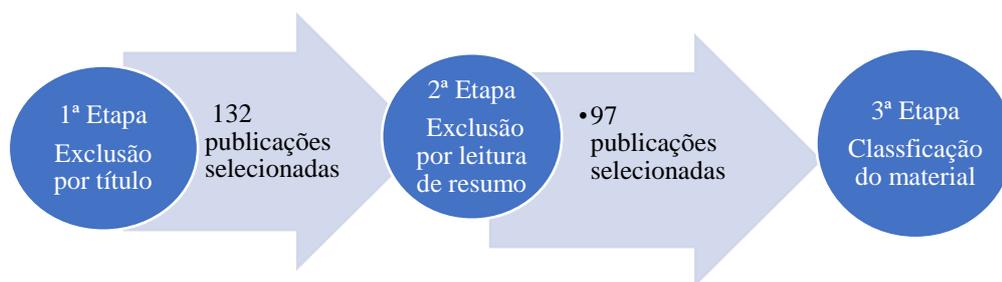
### Apêndice 1 - Revisão sistemática integrativa da literatura

Foi realizada uma revisão sistemática integrativa a respeito dos efeitos da pandemia de COVID-19 na primeira infância. A pesquisa teve como primeira etapa a pesquisa na plataforma Google Acadêmico usando os descritores “pandemia primeira infância”, sendo selecionado o filtro de publicações a partir de 2020. Nessa primeira etapa, as publicações foram selecionadas de acordo com a adequação do título ao objetivo da pesquisa, de conhecer o efeito da pandemia de COVID-19 na vida e no desenvolvimento de crianças. As publicações foram selecionadas independentemente de serem artigos, teses ou dissertações.

Nessa primeira etapa, 132 publicações foram selecionadas e adicionadas à uma pasta da plataforma Zotero, para que, em uma segunda etapa, fosse feita uma leitura mais detalhada dessas publicações, quando as 132 publicações foram transferidas para o Excel e analisadas a partir da leitura do resumo, havendo a análise de adequação a proposta da presente pesquisa. Restaram, então, 97 publicações, que foram classificadas de acordo com seu ano, autor, título, efeitos da pandemia mencionados, se houve a presença da perspectiva infantil na publicação, qual o método utilizado e qual a área do material.

#### Figura 1

*Fluxo de pesquisa*



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, pode-se observar os resultados da classificação das pesquisas quanto aos participantes. A maior parte das pesquisas (50) foram sem participantes, o que se percebe também no Figura 2, que demonstra a predominância de pesquisas bibliográficas e reflexões

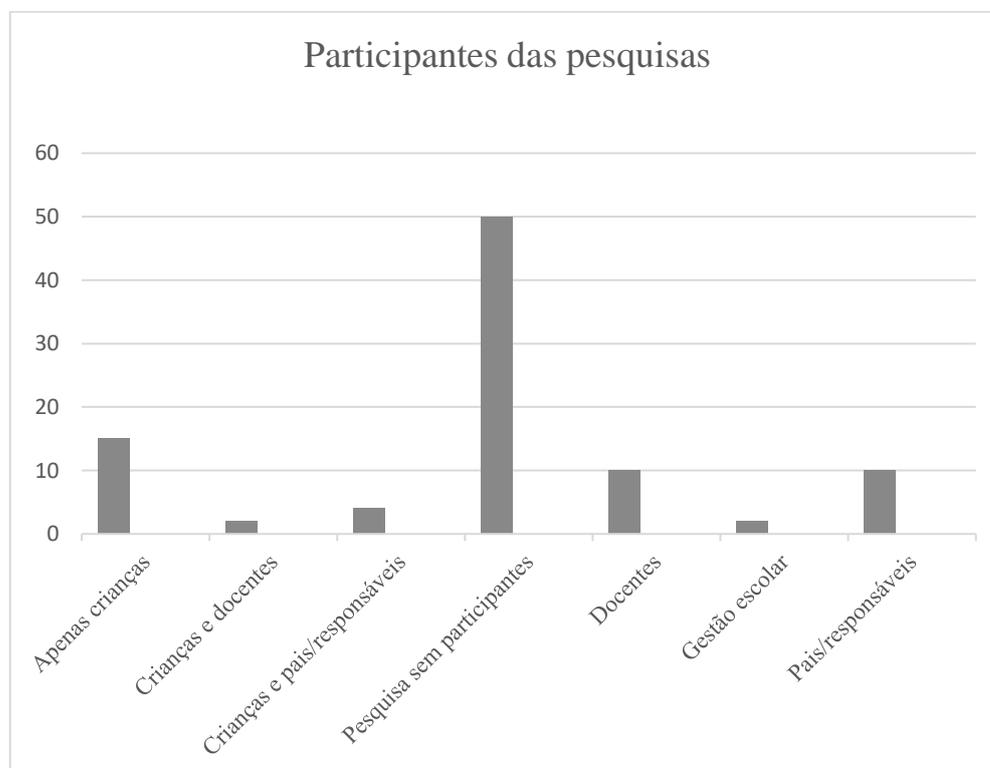
teóricas. Em primeiro lugar, nas pesquisas que tiveram de fato coleta de dados com participantes, as categorias predominantes são “apenas crianças”, com 15 publicações.

No entanto, as categorias “docentes”, “gestão escolar” e “pais/responsáveis” juntas, podem compor a categoria de “participantes não-crianças”, que somam 22 publicações no total. Há de serem consideradas também as publicações que levaram em consideração a perspectiva infantil, mesmo que não somente, que totalizaram 21 publicações.

É interessante questionar, então, o motivo pelo qual, mesmo havendo um número próximo de dados coletados com crianças ou com não crianças, dentro das pesquisas selecionadas que tiveram, de fato, participantes, a maior parte das pesquisas (50) ainda foi realizada sem participantes. Então se somado o número de publicações sem participantes, ao número de publicações com participantes “não crianças” (22), totalizam-se 72 materiais científicos que pesquisam os efeitos da pandemia de COVID-19 na infância sem levar em consideração, mesmo que não exclusivamente, a perspectiva desse grupo, sobre sua própria vivência.

**Figura 2**

*Classificação do material selecionado de acordo com os participantes descritos no próprio material*

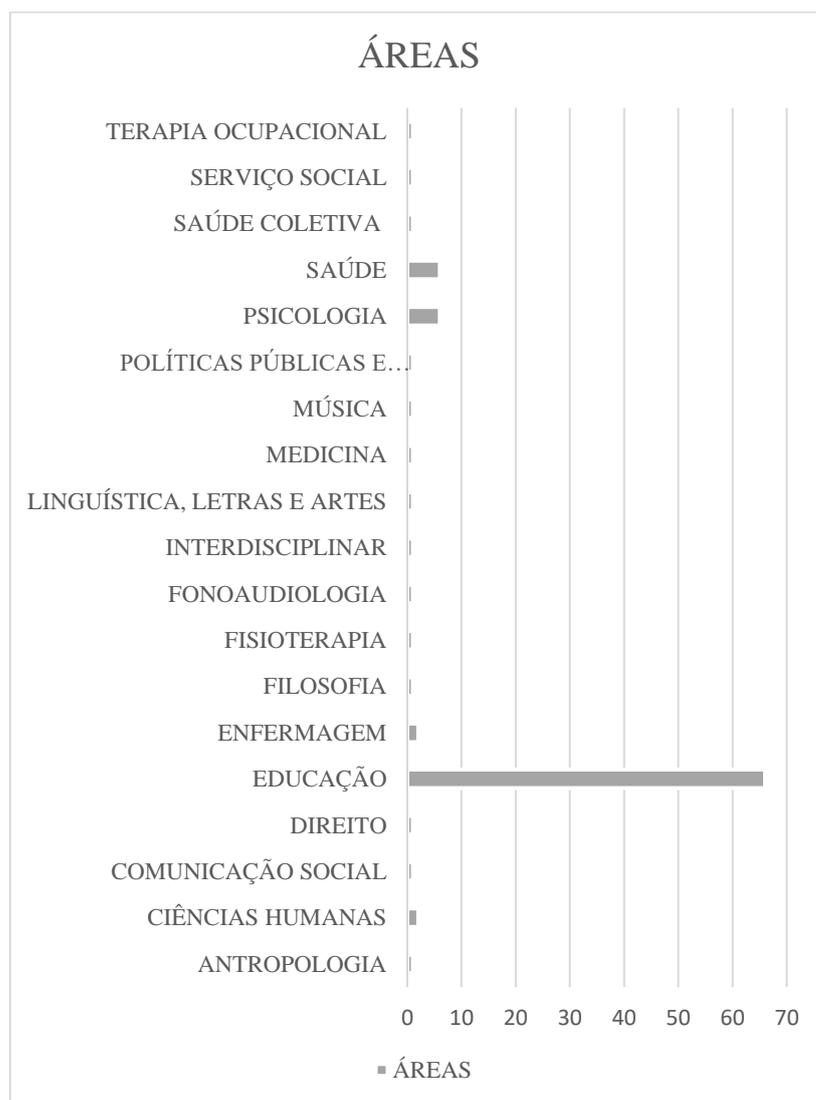


A respeito da Figura 3, exposto abaixo, as publicações foram classificadas de acordo com a área de conhecimento da revista (no caso de artigos científicos) ou da área de formação

(no caso de teses e dissertações), totalizando 19 áreas. Destaca-se a área de Educação, como principal campo com publicações selecionadas (66), mais de dez vezes mais do que publicações na área da Psicologia (6). Questiona-se, então, a falta contribuições da Psicologia para os estudos a respeito do efeito da pandemia de COVID-19.

**Figura 3**

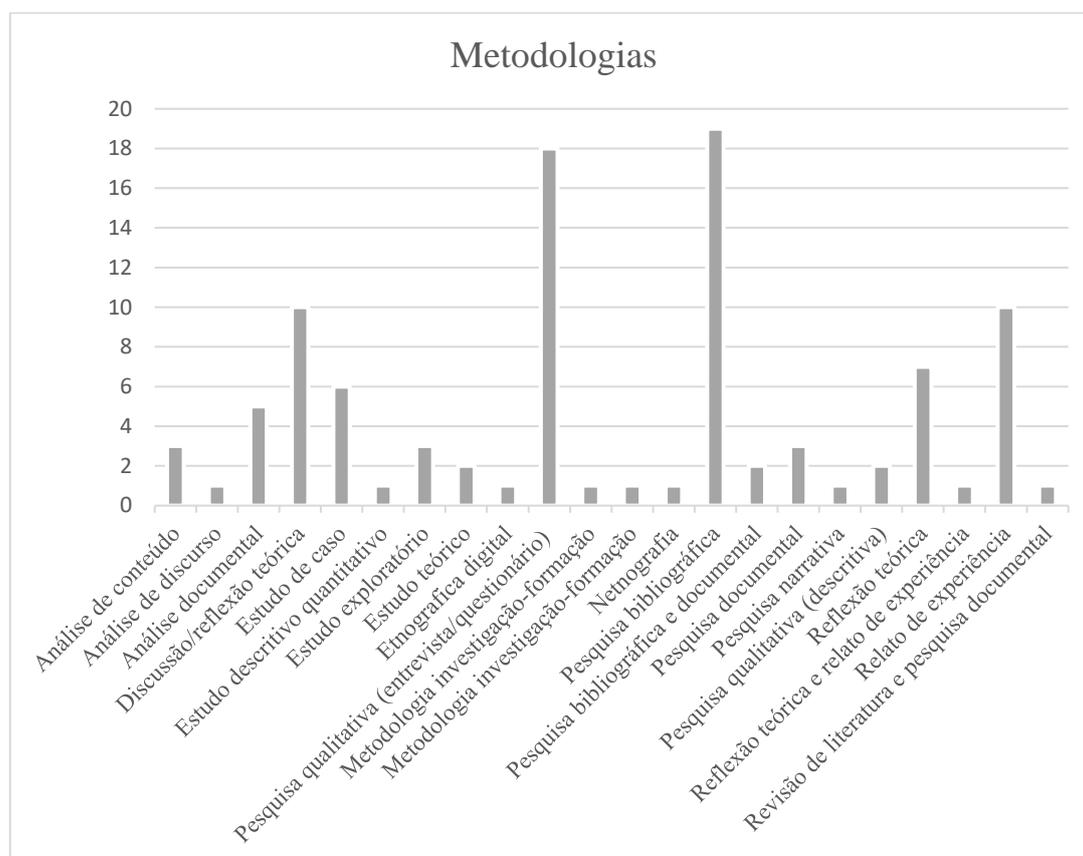
*Classificação do material de acordo com área de conhecimento*



Sobre a Figura 4, cujo objetivo é expor as metodologias utilizadas no material selecionado, destacam-se, principalmente, pesquisas qualitativas (18), que foram adicionadas à essa categoria independentemente de serem pesquisas que utilizaram mais especificamente questionários ou entrevistas. A pesquisa bibliográfica, que inclui revisão sistemática, revisão de literatura e revisão integrativa, compuseram a categoria de maior destaque, com 19 materiais. As metodologias “discussão/reflexão teórica” e “relato de experiência” empataram com 10 materiais classificados em cada.

**Figura 4**

*Classificação do material científico selecionado de acordo com a metodologia utilizada*



A Tabela 1 teve como objetivo principal a classificação geral dos artigos, independentemente da metodologia ou participantes, a respeito dos efeitos da pandemia de COVID-19 que foram descritos nos materiais. Destacam-se as categorias “Desafios na parentalidade durante a pandemia – acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento”, “Impactos negativos em processo de aprendizagem e alfabetização (durante e depois da pandemia)”, “Aumento da pobreza, desemprego e insegurança alimentar durante a pandemia”, Impactos psicológicos nas crianças/prejuízo socioemocional: medo, estresse e diminuição do rendimento escolar” e “Dificuldade de adaptação das crianças ao ensino remoto emergencial”.

**Tabela 1***Classificação geral dos artigos, por categorias de sentido*

<b>Categoria</b>	<b>Número de artigos classificados na categoria</b>
Desafios na parentalidade durante a pandemia – acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento	11
Impactos negativos em processo de aprendizagem e alfabetização (durante e depois da pandemia)	10
Uso excessivo de telas durante a pandemia	5
Dificuldades na relação família escola durante a pandemia	3
Aumento da pobreza, desemprego e insegurança alimentar durante a pandemia	11
Impactos psicológicos nas crianças/prejuízo socioemocional: medo, estresse e diminuição do rendimento escolar	9
Falta de recursos no ambiente domésticos para estimular desenvolvimento	1
Falta de acesso às tecnologias digitais durante o ensino remoto/exclusão digital	5
Impactos negativos na socialização, durante a pandemia	8
Tecnologias digitais sendo utilizadas para fortalecer vínculo escola/família durante a pandemia	3
Crianças sentindo falta da rotina proporcionada pela escola, durante a pandemia	2
Jogos eletrônicos como grande parte da atividade lúdica realizada na pandemia pelas crianças	1
Agravamento da violência física e sexual intrafamiliar durante a pandemia	4
Aproximação entre pais e filhos durante a pandemia	2
Aumento da obesidade infantil durante a pandemia	2

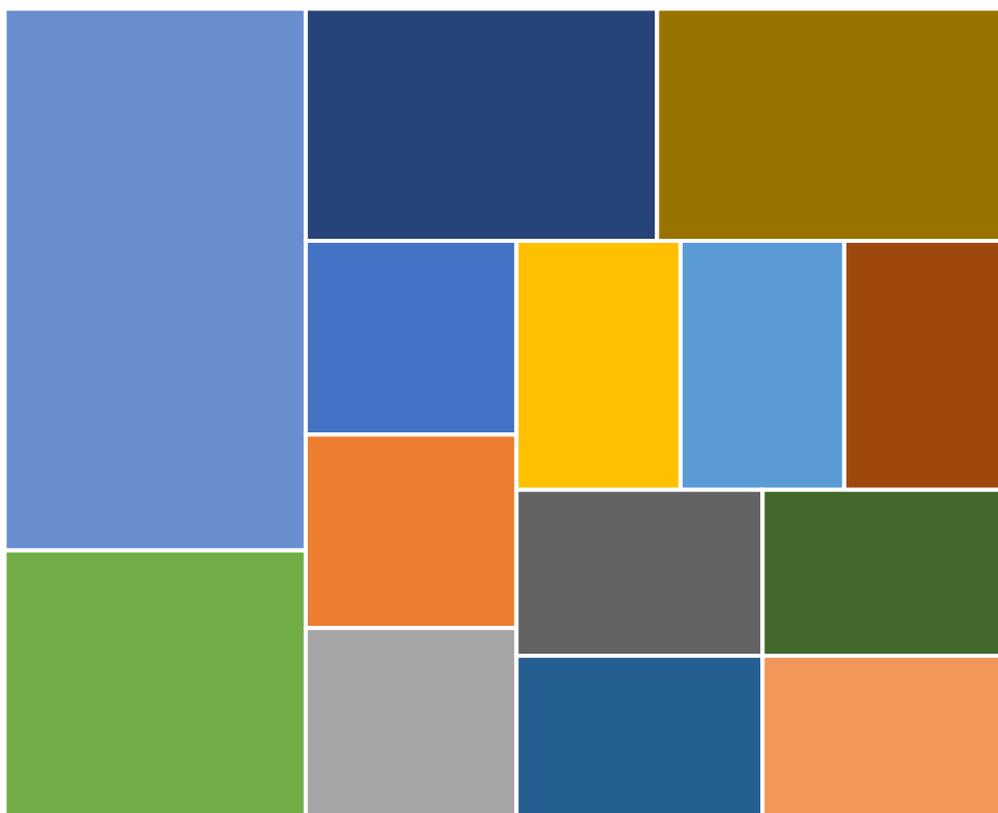
Atraso no desenvolvimento psicomotor pós pandemia	2
Dificuldade de adaptação das crianças ao ensino remoto emergencial	9
Dificuldade na expressão oral das crianças pós pandemia	1
Pouca mudança no cotidiano após o início da pandemia	1
Dificuldade de demonstrar afeto no ensino remoto durante a pandemia	4
Continuidade no brincar durante a pandemia, mesmo com adaptações sanitárias	4
Compromisso das crianças, durante a pandemia, com mobilização política	1
Uso de ferramentas digitais na educação, mesmo depois da pandemia	1
Percepção dos professores acerca dos estudantes como indivíduos potentes e imaginativos	1
Dificuldade, por parte dos docentes durante a pandemia, de realizar atividades lúdicas atrativas no ambiente remoto	2

É interessante transpor os dados expostos na Tabela 1 com os dados da Figura 5. Ambos demonstram as principais categorias de sentido dos artigos selecionados, no entanto, na Figura 5, há o diferencial de classificar somente os estudos que consideraram a perspectiva de crianças, mesmo que não exclusivamente, usando as mesmas categorias da Tabela 1. Sendo assim, o que se destaca na Figura 5 é a categoria “continuidade no brincar na pandemia, mesmo com adaptações sanitárias”, com maior número de materiais, em contraposição com as categorias “Desafios na parentalidade durante a pandemia – acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento” e “Aumento da pobreza, desemprego e insegurança alimentar durante a pandemia”, que foram as categorias de destaques da classificação geral, demonstrada na Tabela 1.

**Figura 5**

*Classificação dos artigos com participantes crianças, por categorias de sentido*

## Categorias



- Dificuldade de os pais acompanharem processos de aprendizagem durante a pandemia
- Tecnologias digitais sendo utilizadas para fortalecer vínculo escola/família durante a pandemia
- Jogos eletrônicos como grande parte da atividade lúdica realizada na pandemia pelas crianças
- Atraso no desenvolvimento psicomotor pós pandemia
- Atraso no desenvolvimento psicomotor pós pandemia
- Impactos negativos em processo de aprendizagem e alfabetização (durante e depois da pandemia)
- Aumento da pobreza, desemprego e insegurança alimentar durante a pandemia
- Dificuldade na expressão oral das crianças pós pandemia
- Dificuldade de adaptação das crianças ao ensino remoto emergencial
- Impactos psicológicos nas crianças/prejuízo socioemocional: medo, estresse e diminuição do rendimento escolar
- Impactos negativos na socialização, durante a pandemia
- Compromisso das crianças, durante a pandemia, com mobilização política
- Continuidade no brincar durante a pandemia, mesmo com adaptações sanitárias
- Percepção dos professores acerca dos estudantes como indivíduos potentes e

## Apêndice 2 - Diários de campo

### Dia 03/06

No primeiro dia de coleta de dados com o 2º ano A, eu apresentei a minha pesquisa de modo que eles entendessem: falei que depois da escola tem a faculdade, e tem outra faculdade ainda depois, quando você pode escolher o que estudar - e eu havia escolhido estudar a brincadeira, expliquei que decidi perguntar para as próprias crianças sobre o que elas brincavam e como a pandemia afetou a vida delas.

As crianças pareceram intrigadas com o fato de que eu havia escolhido estudar brincadeira - e mais ainda com o fato de que elas me contariam sobre essa atividade.

Comecei perguntando do que eles lembram de antes da pandemia, falaram de lembrar de brincar na rua e com amigos e depois na pandemia não puderam sair de casa e tiveram que usar máscara.

Distribuí o mapeamento em folha impressa e instruí que escrevessem o nome e a idade no começo e em seguida assinalassem os tipos de brincadeira que faziam antes da pandemia, expliquei também que poderiam adicionar algo a mais no campo “outro”.

Um estudante disse que durante a pandemia só ficava no celular pois sua mãe “não tinha dinheiro para comprar brinquedo” - é interessante pensar como há essa construção empurrada por propagandas de que um brinquedo de qualidade precisa ser caro - outro ponto é o uso excessivo de mídias para tentar substituir o universo lúdico do brinquedo.

Neste dia, uma estudante disse que não era nascida ainda, antes da pandemia.

Durante o preenchimento do mapeamento, um grupo de meninas começou a cantar uma música, espontaneamente, sobre brincadeiras.

Ao total foram 22 estudantes que participaram, todos da mesma turma.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Parecer aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: PANDEMIA E O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

**Pesquisador:** JULIA SILBIGER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79041224.9.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.839.708

##### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa da mestranda Julia Silbiger, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Escola de Ciências da Vida, orientado pela professora Dra. Raquel S. L. Guzzo, faz um estudo sobre a temática dos efeitos da pandemia de COVID-19 na primeira infância e busca discutir o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento infantil. Para isso faz uma revisão bibliográfica sobre o tema da construção da infância historicamente e toma o ambiente digital na época da pandemia como referencial para o estudo das brincadeiras e suas consequências na formação da criança. Teoricamente, alicerça-se nos estudos da Psicologia Histórico Cultural proposta por Lev Vigotski, e da Sociologia da Infância. É uma pesquisa de caráter qualitativo, que propõe uma ação-participação, com rodas de conversa orientadas por instrumento nomeado de mapeamento de brincadeiras, apresentado na documentação do projeto, que será preenchido nessas rodas por um grupo de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola municipal onde a pesquisadora já participa com um projeto.

##### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é de "investigar, por meio da brincadeira, a forma como a pandemia de COVID-19 afetou a vida de crianças na faixa etária dos 6 a 7 anos de idade" e o específico é "conhecer e sintetizar a fala das crianças sobre como a pandemia de COVID-19 afetou a forma delas brincarem".

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-071  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.839.708

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora afirma que os riscos da presente pesquisa são mínimos como constrangimento, desconforto, estresse, cansaço em situações de origem psicológicas e/ou emocionais que poderão ser relatadas a qualquer momento para a psicóloga e como benefício, há a possibilidade de utilizar os dados coletados para formular ações pedagógicas para lidar com o efeito da pandemia nos estudantes, bem como os momentos de coleta de dados podem ser um espaço de elaboração sobre o período pandêmico e suas consequências socioemocionais. Quanto aos benefícios, afirma-se que se pode utilizar os dados coletados para formular ações pedagógicas para lidar com o efeito da pandemia nos estudantes. Além disso, no momento das dinâmicas, é possível criar um espaço de elaboração sobre o período pandêmico e suas consequências socioemocionais. A pesquisa será suspensa, se não for possível coletar dados para amostra.

#### **Quanto aos critérios de inclusão de participantes:**

serão incluídos por volta de 30 participantes que estejam devidamente matriculados no primeiro ano de uma determinada instituição pública de Ensino Fundamental 1, de uma cidade do interior de São Paulo.

#### **Quanto aos critérios de exclusão:**

ainda que se estabeleça que o critério de exclusão esteja direcionado aos participantes que não estejam matriculados no primeiro ano, há outros fatores a serem considerados. Uma vez que são crianças de 6 a 7 anos de idade, serão excluídas as crianças cujos pais não autorizarem a participação mediante a assinatura do TCLE ou daqueles que não desejarem participar. Além disso, infere-se que haverá deslocamento das crianças para a realização da ação da pesquisa e, portanto, aqueles que não tiverem disponibilidade para tão deslocamento não participarão. Se os alunos não autorizarem, mediante a resposta ao TALE, isso também é um fator que ocasionará exclusão. Ademais, a exclusão do participante pode-se dar a qualquer momento da realização da pesquisa, sem causar penalidade nem prejuízo aos estudantes.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de natureza qualitativa, de interesse social e que envolve benefícios não só à psicologia como à educação. O projeto está bem definido tanto no campo teórico quanto no campo metodológico, propondo para a interpretação dos dados o uso da epistemologia construtivo-interpretativa de González-Rey, por meio da análise das intervenções com os

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbin, nº 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



CONTINUAÇÃO DO PARECER: 6.828.728

estudantes, intervenções estas que serão presenciais em uma escola determinada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão presentes os documentos exigidos: página de rosto assinada pela Proppe, o TCLE, o TALE, as Declarações de responsabilidade, compromisso e confiabilidade; os Termos de consentimento para tratamento de dados pessoais; Declaração de infraestrutura e de custos (os quais serão financiados por recursos próprios da pesquisadora); a autorização da escola para realizar a pesquisa em suas dependências; o instrumento a ser utilizado nas dinâmicas (mapeamento das brincadeiras) e cronograma exequível.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando que as pendências apresentadas pelo CEP anteriormente foram atendidas integralmente pela pesquisadora, o projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado.** Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P PROJETO_2236264.pdf	21/05/2024 14:19:57		Aceito
Outros	carta_resposta_cep.pdf	21/05/2024 14:19:07	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	talr_cep_FINAL.pdf	21/05/2024 14:16:52	JULIA SILBIGER	Aceito
TCLE / Termos de	_TCLE_pais_responsaveis_cep.pdf	21/05/2024	JULIA SILBIGER	Aceito

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 6.629.798

Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE_pais_responsaveis_cep.pdf	14:14:40	JULIA SILBIGER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_ultima-versao.pdf	21/05/2024 14:13:26	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	mapeamento_cep.pdf	16/04/2024 07:42:08	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	autorizacao_local_pesquisa.jpeg	16/04/2024 07:38:40	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	declaracao_responsabilidade_orientador.pdf	16/04/2024 07:36:28	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	declaracao_responsabilidade_pesquisador.pdf	16/04/2024 07:33:44	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	termo_consentimento_dados_pessoais_cep.pdf	16/04/2024 07:30:28	JULIA SILBIGER	Aceito
Outros	declaracao_custos_recurso.pdf	16/04/2024 07:23:18	JULIA SILBIGER	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infra_cep.pdf	16/04/2024 07:21:24	JULIA SILBIGER	Aceito
Cronograma	cronograma_cep_julia_final.pdf	16/04/2024 07:20:13	JULIA SILBIGER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_dissert_jsilbiger.pdf	16/04/2024 07:15:58	JULIA SILBIGER	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 22 de Maio de 2024

---

**Assinado por:**  
Sérgio Luiz Pinheiro  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euríclides de Jesus Zerbini, nº 1516 - Bloco D  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedestica@puc-campinas.edu.br

DIA 1

# MAPEAMENTO BRINCADEIRA E PANDEMIA

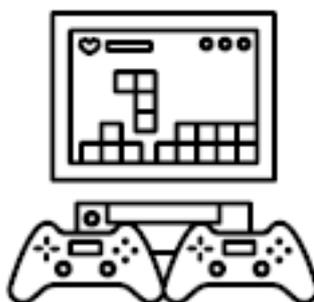


NOME: \_\_\_\_\_  
IDADE \_\_\_\_\_  
TURMA: \_\_\_\_\_

**ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCAVA ANTES  
DA PANDEMIA**



**JOGOS DE TABULEIRO**



**VIDEOGAMES/COMPUTADOR/CELULAR**



**BRINCADEIRAS DE RUA**



**OUTRO:**

# MAPEAMENTO BRINCADEIRA E PANDEMIA



**NOME:** \_\_\_\_\_

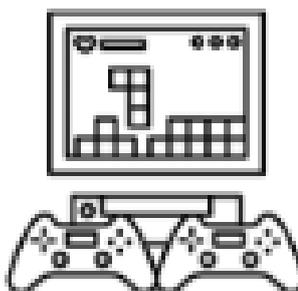
**IDADE:** \_\_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_

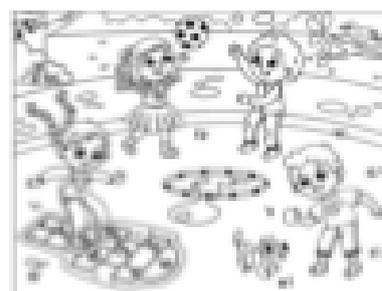
**ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCAVA  
DURANTE A PANDEMIA**



**JOGOS DE TABULEIRO**



**VIDEOGAMES/COMPUTADOR/CELULAR**



**BRINCADEIRAS DE RUA**

**OUTRO:**

NOME \_\_\_\_\_ PROFESSORA \_\_\_\_\_  
TURMA \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

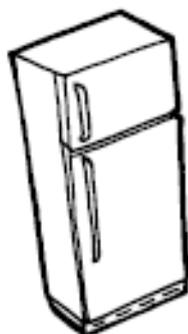
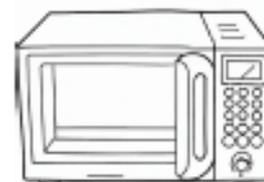


### 3. MINHA CASA

NA CAIXA ABAIXO, DESENHE A SUA CASA



AGORA PINTE O QUE TEM NA SUA CASA

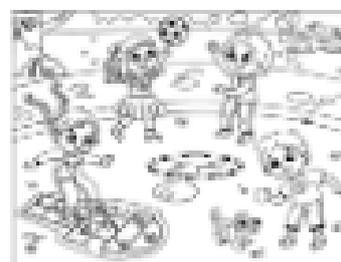
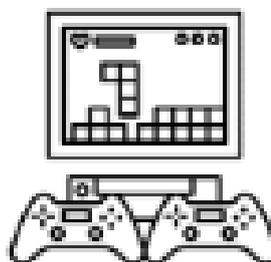


# MAPEAMENTO BRINCADEIRA E PANDEMIA



NOME: \_\_\_\_\_  
IDADE: \_\_\_\_\_  
TURMA: \_\_\_\_\_

**ABAIXO, ASSINALE DO QUE VOCÊ BRINCA HOJE**



**JOGOS DE TABULEIRO**

**VIDEOGAMES/COMPUTADOR/CELULAR**

**BRINCADEIRAS DE RUA**

**OUTRO:**



PROJETO ECOAR  
ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA, AÇÃO E REFLEXÃO  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - Escola de Ciências da Vida  
Mapeamento de Estudantes  
2023

4. Dimensão Escolar

VOCÊ GOSTA DE IR À ESCOLA? POR QUÊ?

DESENHE O QUE VOCÊ MAIS GOSTA E O QUE MENOS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA:

MAIS GOSTA	MENOS GOSTA

5. Desenvolvimento Infantil – Cotidiano

PINTE O QUE VOCÊ UTILIZA EM CASA:

TEL EVISÃO



CELULAR



TABLET



VÍDEO-GAME



COMPUTADOR

E-mail: [ecoar@gep-ipsi.org](mailto:ecoar@gep-ipsi.org) | Instagram/Facebook: @ECOARPsiNaEscola