

O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência

Playing at school during 2020 pandemic: an experience report

Rochele Rita Andreazza Maciel

Melina Sauer Giacomini

Danielle Corso

Universidade de Caxias do Sul -UCS

Caxias do Sul, RS – Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é relatar e refletir sobre o brincar no cotidiano escolar de turmas de Pré-escola (Pré II - Educação Infantil), durante o período da pandemia do Covid-19, ocorrido no ano de 2020, em uma escola privada da cidade de Caxias do Sul - RS. Essa pesquisa foi realizada através da metodologia qualitativo-descritiva, por meio de relato de experiência, fazendo uso da análise bibliográfica para este fim. A técnica utilizada foi a observação participante. As reflexões a partir da análise asseguram o brincar como um direito, cujas rotas modificaram-se, na maneira como as crianças agiram durante a brincadeira umas com as outras e com objetos, em decorrência do Covid-19, mas que não deixou de ser primordial na escola. Compreendemos que, mesmo com restrições e com distanciamento, as crianças necessitam ter acesso às mais diversas fontes de explorações, favorecendo assim o seu desenvolvimento nos âmbitos físico, intelectual, social e emocional.

Palavras-chave: Brincar; Crianças; Pandemia.

Abstract

The objective of this study is to report and reflect on playing in the daily school life in Pre-school (Pre-II- Early Childhood Education) during the period of the Covid-19 pandemic, which occurred in the year 2020, in a private school in the city of Caxias do Sul - RS. This research was carried out through the qualitative-descriptive methodology through an experience report, making use of the bibliographic analysis for this purpose. The technique used was participant observation. The reflections from the analysis ensure playing as a right, which needed to change routes in the way children acted while playing with each other and with objects, as a result of Covid-19, but which was nevertheless paramount at school. We understand that even with restrictions and distancing, children need to have access to the most diverse sources of explorations, thus favoring their development in the physical, intellectual, social and emotional spheres.

Keywords: Playing; Kids; Pandemic.

Introdução

O ano escolar de 2020 iniciou como qualquer outro: crianças da Educação Infantil de uma escola privada da Serra Gaúcha chegando à escola com suas mochilas e lancheiras, acompanhadas ou não por seus pais, carregando consigo a alegria de conhecer a sonhada professora, de reencontrar alguns colegas e conhecer outros, de brincar e explorar muitas possibilidades em múltiplos espaços de convivência e de aprender e se aventurar com novos desafios. Contudo, transcorrido pouco mais de um mês de aulas, a vida de todos nós mudou de uma hora para outra: o medo se alastrou na sociedade, as portas da escola se fecharam sem perspectivas de reabertura. Era a chegada de um inimigo totalmente invisível, nomeado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19, que devastou os sonhos, as alegrias, a ânsia de experienciar um novo ano escolar.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2021), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, recentemente descoberta e que, em dezembro de 2019, causou um surto na cidade de Wuhan, na China, espalhando-se, posteriormente, pelo mundo, devido ao seu alto contágio, gerando uma pandemia. Entre fevereiro e março de 2020, a doença chegou ao Brasil e logo as autoridades decretaram estado de emergência, conforme a portaria nacional N. 188ⁱ de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União. Essa portaria objetivou criar medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública.

Posteriormente, foi instaurado um período de quarentena e distanciamento social que, no caso das escolas, perdurou por longos meses durante o ano de 2020, conforme o Decreto estadual do Estado do Rio Grande do Sul N° 55.128, de 19 de março de 2020. A OMS recomendou o distanciamento social, o uso de equipamentos de proteção individual (EPI) e cuidados de higiene pontuais como medidas de contingência, a qual se fez necessária visto que

Uma pessoa pode contrair COVID-19 a partir do contato com outra infectada com o vírus. A doença é transmitida principalmente de pessoa para pessoa por meio de gotículas que são expelidas do nariz ou da boca de uma pessoa infectada ao tossir, espirrar ou falar. Essas gotas são relativamente pesadas, não vão muito longe e caem rapidamente no solo. Uma pessoa pode pegar COVID-19 se respirar gotículas de uma pessoa infectada com o vírus. É por isso que é importante ficar a pelo menos um metro de distância dos outros. Essas gotículas podem cair em objetos e superfícies ao redor da pessoa, como mesas, botões e grades, de modo que outras pessoas podem ser infectadas se tocarem esses objetos ou superfícies e, em seguida, tocarem seus olhos, nariz ou boca (OMS, 2021).

Fizeram parte desse contexto muitas portarias e decretos para o cuidado com a vida humana e, no fim de setembro de 2020, as autoridades do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do Decreto estadual N. 55.465ⁱⁱ, de 5 de setembro de 2020, liberaram a reabertura das escolas privadas. Entretanto, medidas de segurança e saúde foram essenciais para garantir a permanência das crianças dentro das escolas.

No âmbito desta pesquisa, algumas preferências foram estabelecidas para a escolha da escola a ser observada, como o fato de ser a maior escola da rede particular de ensino do município de Caxias do Sul-RS, orientada filantropicamente. Essa instituição de ensino oferta a Educação Básica nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. É uma escola de tradição na área da educação do município e a proposta pedagógica desenvolve-se por meio da metodologia de projetos.

Aqui, não nos deteremos às medidas de segurança adotadas no retorno das crianças para o ambiente escolar, embora a escola em questão tenha elaborado um protocolo rígido para a segurança de toda a comunidade escolar, porque o objetivo geral deste estudo é de relatar e refletir sobre o brincar e seus usos na escola, durante o período da pandemia do Covid-19, ocorrido no ano de 2020. Dessa maneira, o presente estudo caracteriza-se como descritivo, por meio do relato de experiências do brincar ocorridas no cotidiano escolar, em turmas de Pré II da Educação Infantil da referida escola.

Apoiadas em Moyles (2002), classificamos as experiências relatadas em três conceitos: o brincar físico, o brincar intelectual e o brincar social/emocional. Essa organização incorpora o presente relato, de maneira a complementar e garantir uma análise das experiências descritas que, a propósito, tiveram suas bases fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Embasando-nos em pressupostos de Rinaldi (2020), discutimos nossos relatos a partir da compreensão da criança como sujeito histórico-social potente, que é cidadã e, por direito assegurado, têm o brincar como fonte de aquisição de valores indispensáveis para o ser humano, conforme é debatido e complementado por Friedmann (1992; 2003) e Vygotsky (1994), ao longo da discussão. Por fim, Malaguzzi (*apud* EDWARDS et al., 2016) contribui para o diálogo, trazendo reflexões acerca do papel que o professor, como adulto, tem em relação às suas competências para garantir as possibilidades de explorações e descobertas associadas ao brincar.

Sendo assim, o presente artigo organiza-se nos seguintes tópicos: Metodologia; As experiências do brincar; Discussão; Considerações finais e Referências.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-descritiva, desenvolvendo-se por meio de relato de experiência que objetiva descrever a experiência do brincar na escola, protagonizada por crianças do nível de Pré IIⁱⁱⁱ da Educação Infantil, da maior escola privada na cidade de Caxias do Sul -RS, durante a pandemia de 2020, usando-se de análise com revisão bibliográfica para este fim. A técnica utilizada foi a observação participativa e a escuta atenta durante as experiências propostas no cotidiano escolar, especialmente no que tange às ações do brincar, de forma intencional e casual. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), essa técnica de observação informal permite que o pesquisador registre fatos da realidade de forma ocasional, sem a necessidade de ter um planejamento ou controle previamente elaborados.

As experiências do brincar

Após um longo período de ensino assíncrono e síncrono em casa, que se estendeu da metade de março até o fim de setembro de 2020, a escola precisou se reinventar e se preparar para receber as crianças em um ensino presencial, no qual um novo jeito de chegar, de cumprimentar, de conviver e de brincar com os colegas e professores se construiu. As crianças foram preparadas previamente, durante as aulas remotas síncronas, por meio do diálogo e escuta das partes sobre os motivos pelos quais era necessária uma nova forma de vivenciar a escola presencialmente. Inventamos e treinamos remotamente formas de nos cumprimentarmos sem nos tocar e até brincadeiras ao vivo com uso de máscara foram realizadas para auxiliar nessa adaptação.

Durante o período de aula remotas, os pais foram preparados em reuniões por meio de videoconferências sobre as medidas de segurança e combinações para o retorno, sendo entregue um protocolo para cada família ler e compreender o funcionamento da escola a partir de então. Era recomendado que, aos poucos, fossem conversando e treinando as medidas de segurança em casa com as crianças, retomando a importância destes protocolos.

Dessa forma, os pais, os professores e as crianças foram parceiros no retorno escolar durante a pandemia, para que as aulas presenciais, a interação com os amigos e, sobretudo, o brincar fossem possíveis, mesmo que de forma adaptada para que o distanciamento fosse

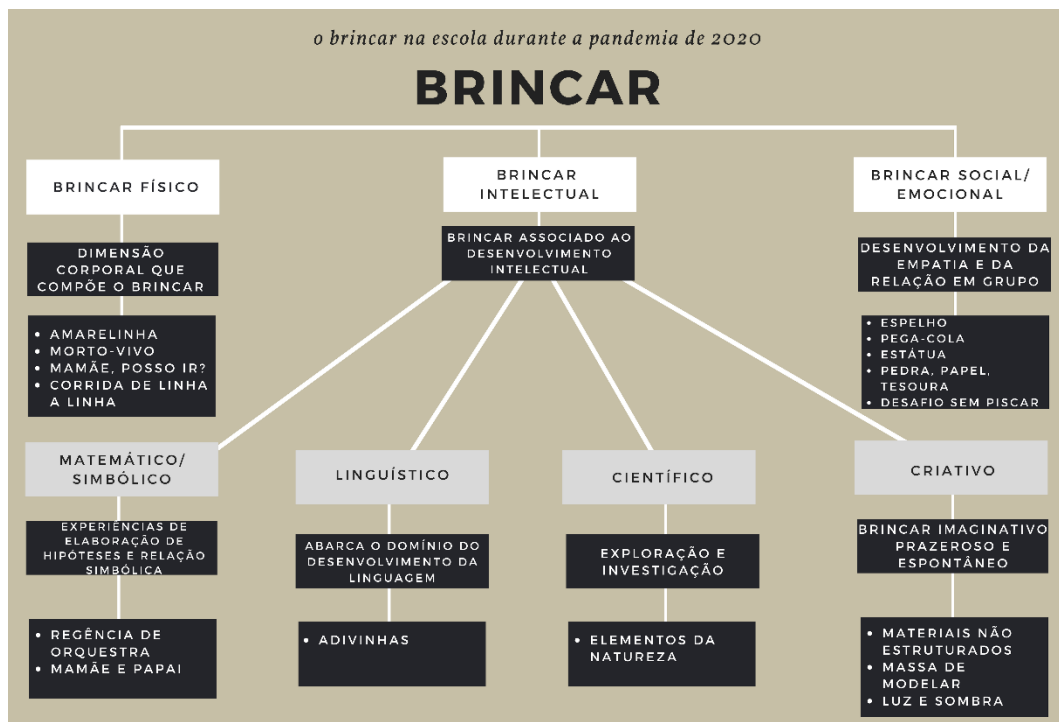
mantido. Afinal de contas, a proposta pedagógica da Educação Infantil da escola baseia-se na brincadeira e na interação como eixos fundamentais da sua prática, assim com orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o brincar precisou se transformar: cada um no seu espaço delimitado, com distanciamento, com uso de equipamento de proteção individual, como máscaras e viseiras. Mesmo diante das circunstâncias, deveríamos propiciar uma experiência carregada de afeto e cuidado, respeitando a criança como criança e proporcionando que a brincadeira pudesse ser vivenciada de outras formas, tais como: a caixa brincante, com materiais estruturados e não estruturados, massa de modelar, adivinhas, retroprojektor e caixas de luz com sombras, areia, terra, brincadeiras simbólicas e físicas.

Para melhor compreensão e classificação do conjunto de experiências neste artigo relatadas, as mesmas foram agrupadas em uma estrutura representativa - sustentada em Moyles (2002) – com três divisões e suas subdivisões, tendo em vista a organização do brincar. A autora aponta como norteadores do brincar: o brincar físico, o brincar intelectual e o brincar social/emocional. Suas contribuições são fundamentais no decorrer da leitura para ampliar nossa visão sobre as diferentes formas do brincar na escola e, ainda, para mais à frente discutirmos as consequências das ações ligadas, expressamente, ao brincar e ao desenvolvimento das crianças da Educação Infantil durante a pandemia.

Conforme o quadro 1, através do esquema de representação abarcado pelas divisões de Moyles (2002), classificamos as experiências do brincar em três grandes concepções. A autora foi assertiva quando afirmou com precisão que, ao tentarmos explicar o brincar, “nenhuma definição abrangerá todas as ideias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra” (MOYLES, 2002, p. 96). Nessa perspectiva, usamos de seus princípios para adentrar cada uma das experiências que serão mencionadas.

Quadro 1. Concepções das experiências do brincar vividas



Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base na classificação do brincar de Moyles (2002, p. 105).

De antemão, à esquerda da estrutura representativa, temos a primeira divisão intitulada de **brincar físico**. Essa forma do brincar aborda toda a dimensão de experiências corporais de uma criança. Moyles (2002) pontua que essa forma de brincar proporciona o domínio e a competência dos movimentos do próprio corpo, associando-os ao bem-estar físico e aplicando-os com o objetivo de apurar os sentidos da aprendizagem motora.

Na extrema direita do quadro encontra-se mais uma divisão do brincar: o **brincar social/emocional**. Essa forma de brincar caracteriza-se pela brincadeira organizada e preparada com objetivo de unificar um grupo, trazendo sentido de pertencimento, simpatia, sensibilidade e empatia. Os jogos são excelentes ferramentas de imersão cultural para as crianças, nesse sentido, e proporcionam boas estratégias de estímulos para aprender na convivência com o outro.

Para finalizar a análise das divisões do brincar, ao centro da estrutura representativa temos o **brincar intelectual**, uma divisão importante apresentada por Moyles (2002) para nos fazer refletir sobre as formas de brincar associadas ao desenvolvimento intelectual. Trata-se de um campo abrangente, que reúne quatro subdivisões: o brincar linguístico, o brincar científico, o brincar matemático/simbólico e o brincar criativo. Para apresentá-los

começaremos por partes. Primeiramente, no que diz respeito ao brincar linguístico, entende-se que é relevante e significativo, pois abriga o domínio do desenvolvimento da linguagem expressiva, falada, contada, narrada ou dramatizada através de uma brincadeira, afinal, as crianças nem sempre se expressam com palavras.

Em conseqüente, temos o brincar científico, orientado pela pura brincadeira de explorar, investigar, conhecer e se aventurar. O brincar matemático/simbólico traz consigo as experiências de exploração e desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas, relação de símbolos e representação de situações imaginárias. Por fim, apresenta-se o brincar criativo que, guiado pelo prazer, é um ato espontâneo de criação e imaginação, no qual a brincadeira provoca sentido de descoberta e autorrealização.

Sendo assim, a partir deste parágrafo, apresentaremos algumas experiências propostas e observadas, as quais serviram como ponto de partida para a reflexão que deu início a esse relato de experiência.

Brincadeiras dirigidas e espontâneas foram proporcionadas ao longo do período que se estendeu do final de setembro até a metade de dezembro de 2020. Iniciamos com experiências dirigidas, com o intuito de manter a segurança e o cuidado das crianças até que pudessem estar mais adaptadas ao novo jeito de ser e estar na escola. Aos poucos, foi possível realizar atividades sugeridas, inventadas e até propostas pelas crianças e isso só aconteceu por conta de uma escuta atenta e do diálogo com as crianças, de modo que também elas pudessem ser copartícipes do processo de brincar, de interagir, de socializar e, também, de reinventar o brincar na escola, em meio à pandemia.

Uma estratégia para facilitar o brincar na escola foi a **caixa brincante**^{iv}. Cada criança com seus pertences e brinquedos dentro da caixa, sem poder fazer uso da troca dos mesmos com os colegas, exercitou sua autonomia para brincar, cuidar, guardar, organizar e higienizar todos e quaisquer recursos que foram oferecidos por meio da caixa. Alguns recursos, após higienizados, eram acrescentados à caixa brincante à medida que alternavam as experiências, tais como palitos, pedras, tampinhas, rolos, cones, papéis de diferentes tamanhos e formatos, para que tivessem ao seu alcance uma coleção de possibilidades para brincar.

O uso de **materiais não estruturados e elementos da natureza** dentro da sala de aula foi uma solução estimável e prazerosa. De imediato, no retorno para o ambiente escolar, a

O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência

sala de aula foi o primeiro ambiente seguro para retomar as brincadeiras e, portanto, as explorações ao ar livre no pátio da escola tiveram de ser desencorajadas. A divertida ideia foi aliar a natureza à sala de aula, trazendo uma para dentro da outra.

Em algumas tardes, as crianças foram incentivadas a colher nos jardins de seus lares alguns elementos naturais e o resultado foi surpreendente. Trouxeram desde folhas caídas e pétalas de flores a insetos encontrados pelo caminho. Observamos o material colhido com uso de lupas, mas também não deixamos de explorar cada elemento e brincar com ele (Fig. 1), em uma mistura de arte, natureza e brincadeira.

Figura. 1. Brincando de observar com a lupa



Fonte: Acervo escolar (20/10/20)

A terra se transformou em fonte de inspiração, com o uso de potinhos e palitos nos quais as crianças a transportavam, em suas classes, de um pote para outro, faziam picolés de chocolate, usando a imaginação (Fig. 2). Com areias e conchinhas sentiram a textura de um lugar de que tanto gostavam e diziam: “é areia da praia de verdade”, “vou montar um castelo”. Sem sair da sala de aula, as crianças puderam viajar, de um lado para outro, de um mundo para outro, ao brincar de ser criança.

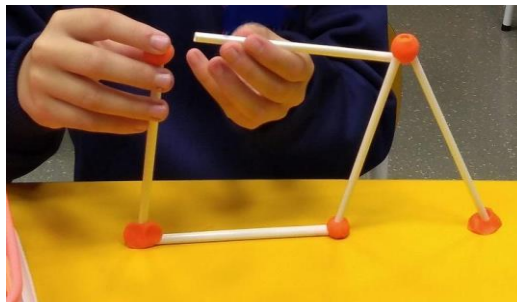
Figura 2. Brincando com terra



Fonte: Acervo escolar (07/12/2020)

As brincadeiras com **massa de modelar** iniciaram-se tímidas e silenciosas no primeiro instante, já que os estudantes estavam distanciados uns dos outros. De forma individual, cada um modelava por si aquilo que lhe interessava. Em outros momentos, a professora propunha construções, como por exemplo, usando massinha e canudinhos, para que se desafiassem a tentar algo imaginativo, porém requerendo habilidades de equilíbrio e coordenação (Fig. 3).

Figura 3. Construindo com massa de modelar e elementos



Fonte: Acervo escolar (28/09/2020)

No segundo momento, passaram espontaneamente a interagir com os colegas: “Vamos brincar de restaurante?”, sugeriu um aluno. E outro continuou: “Sim vamos! Eu vou fazer pizza!”; e mais um interveio dizendo: “Eu vou fazer um bolo pra ti!”, e assim a brincadeira foi se construindo, cada um encomendava ou fazia espontaneamente um prato para o colega, e mostrava à distância o que tinha “cozinhado” (Fig. 4). Dessa forma, a interação e a brincadeira se construía. As crianças se entreolharam, dialogando e sorrindo

por trás das máscaras de pano, mostrando que nem mesmo a distância poderia interferir naquilo que lhes é subjetivo: o brincar e o imaginar enquanto criança.

Figura 4. Brincando de culinária com massa de modelar



Fonte: Acervo escolar (14/10/2020)

Numa certa tarde, as crianças estavam explorando a sua caixa de materiais para brincar com objetos ou brinquedos sobre as suas mesas. Uma criança escolheu um violão de brinquedo e passou a tocá-lo e a cantar baixinho, numa brincadeira simbólica, até que outra notou a brincadeira do colega e começou a procurar um material na sua caixa. Ergueu um palito de picolé em uma das mãos, olhou para o colega que segurava o violão e iniciou a fazer movimentos como que de regência de uma orquestra. A criança se voltou para o amigo e foi tocando para ele, à distância, à medida em que ele movimentava a sua batuta imaginária.

Um outro colega que estava próximo, assistiu à cena dos colegas e, imediatamente, procurou algo na caixa de materiais ao seu lado e escolheu um prato de papel e começou a batucá-lo, como se fosse um pandeiro. O regente da orquestra começou então a fazer sons bucais de uma canção clássica, provavelmente vinda de seu repertório prévio, e os colegas continuaram a tocar seus instrumentos conforme o ritmo dele. Assim os três passaram alguns minutos brincando de orquestra num momento alegre, totalmente espontâneo e cheio de significado.

Outra brincadeira que as crianças passaram a realizar espontaneamente foi de **adivinhas**, que eram provindas de perguntas de “o que é, o que é?”, ou até a brincadeira de “adivinha em qual mão ou copo está?”. Como as adivinhas orais comuns já eram conhecidas deles (devido a um projeto anterior que havíamos feito ao longo do ano),

acabaram inventando suas próprias adivinhas, provocando momentos de diálogo, risadas e discussões interessantes a respeito das respostas dadas pelas crianças.

Já a brincadeira de adivinhar em qual mão ou copo está desenvolvendo-se do seguinte modo: geralmente era jogada em duplas e usando uma tampinha ou um botão. Um aluno escondia o objeto (no trio de copos ou em uma das mãos), enquanto o outro devia adivinhar onde estava, apontando, porém, não encostando na mão do colega e nem no copo escolhido. Além de realizar as adivinhas, as crianças ainda marcavam suas pontuações dizendo “eu acertei três vezes e você duas”, numa interação não intencional, mas que trazia uma série de aprendizados durante a ação lúdica.

Outra experiência que atraía muito as crianças era a **brincadeira com luz e sombra**. Essa foi propiciada num momento em que as crianças já estavam mais adaptadas aos cuidados de contingência relativos à pandemia e sob o olhar atento da professora, que lhes permitiu circular na sala de forma individual e com distanciamento.

Uma das brincadeiras consistia em construir algo criativo com formas de papel colorido pré-recortadas, dispendo-as sobre a mesa de luz ou retroprojektor. Cada criança recebia um prato de papel para carregar suas formas até o retroprojektor e com elas iniciar a sua construção, brincando de observar as figuras que se formavam na parede, enquanto isso, as demais crianças construíam suas obras nas mesas.

Cada uma desenvolvia sua construção de acordo com sua imaginação e habilidade, contando sobre o que estava representando. Eis que uma criança disse: “Sabia que dá pra fazer bichinhos na sombra com as mãos?”. Então a professora desafiou “É mesmo?! Tente fazer uma!”. Ela fez algo que conhecia e a brincadeira seguiu com todas as crianças da turma querendo realizar tentativas na sombra com uso da luz do retroprojektor, sendo que, uma por vez, seguiram até o local designado para a projeção na parede da sala. A brincadeira foi produtiva e muitas sombras apareceram, tais como: cachorro, jacaré, coelho, dinossauro, borboletas, aranhas, entre outras inventadas pelas crianças nesse momento interativo, como pode ser visto na figura 5.

Figura 5. Brincando com luz e sombra



Fonte: Acervo escolar (21/10/2020)

As explorações na mesa de luz também foram palco para as manifestações do brincar simbólico, no qual cada criança era convidada a realizar explorações com os seus respectivos materiais, advindos de suas caixas de uso pessoal, muitos dos quais trazidos de casa e higienizados na escola a cada uso. Foi então que, em uma certa tarde, escutamos a pergunta de uma criança: “Posso levar meus dinossauros para brincar?”. Com o consentimento da professora, lá foi ela para a mesa com uma porção de dinossauros em miniaturas.

Naquele dia em questão, já havíamos observado a mesma criança enquanto brincava e testava a resistência das mais variadas espécies de dinossauros contra o terrível adversário, o tiranossauro rex. Por bastante tempo, ela ficou arquitetando combates entre seus personagens, até se esquecer do tempo, sendo necessário convidá-la para guardar, pois já era hora. Essa aventura pode ser contemplada na figura 6, na qual compreendemos, na captura de um olhar, a essência de uma criança em seu momento favorito: o brincar.

Figura 6. Brincando com os dinossauros



Fonte: Acervo escolar (21/10/2020)

O momento de brincar no pátio era o ápice da tarde, certamente o momento mais aguardado. A corrida, o pega-pega ou esconde-esconde ficaram por muito tempo esquecidos ou em estado de espera. O contato limitado entre as crianças durante o período da pandemia juntamente com o distanciamento, dificultaram ao grupo de crianças o contato e a interação, principalmente, para o brincar de movimento. Enquanto esse espaço ainda permanecia inexplorado e a sala de aula era o principal meio de interação, foi necessário buscar soluções. Brincar do quê, em um ambiente com pouco espaço para movimentação?

A **amarelinha** dentro da sala de aula, feita com fita crepe no chão, fez a alegria se transformar em euforia. Foi uma excelente solução. Claro, a brincadeira tradicional precisou passar por algumas modificações, afinal, não tínhamos pedrinhas para jogar em um grande número. Antes de começar a pular dentro da amarelinha, a criança dizia em voz alta o número que escolhia para “não encostar” em pedrinhas e nem mesmo no chão, então pulava número após número, um pé seguido de dois pés, até chegar ao esperado céu.

Não é preciso mencionar que a brincadeira foi um sucesso, tanto nos requisitos de diversão, quanto no cumprimento de seu objetivo. Aos poucos todos estavam conseguindo, sem hesitação, pular do 1 ao 10. Ansiosas, as crianças esperavam a sua vez, com o desejo de pular, sabendo que havia uma fila para brincar, amigos a esperar, por mais que ainda houvesse distância para separá-los. A amarelinha fez a brincadeira voltar a ter um significado maior, o significado do valor do compartilhar.

Dessa maneira, através de pequenas experiências com brincadeiras, começamos a nos (re)adequar ao momento do brincar no recreio. Iniciamos este momento do cotidiano escolar dentro da sala de aula, com distanciamento controlado, por meio de jogos de mesa individuais ou interativos a distância como, por exemplo, jogar memória com o colega de modo que somente um podia tocar nas cartas, tanto para a sua vez, quanto para a vez do colega, que apontava sem tocar quais cartas gostaria de escolher.

Além disso, realizaram-se brincadeiras a distância como **pedra-papel e tesoura** ou **desafios de ficar sem piscar** e até de **mamãe e papai** por meio de diálogos, uso de objetos individuais, gestos, caras e bocas realizadas a partir do seu espaço, numa interação com distanciamento, mas com sentido: “Mãe, tô com fome! Faz uma comida pra mim?”, “O bebê está chorando! Espera que vou dar o mamá dele e botar ele na caminha”.

O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência

No segundo momento, o brincar no recreio foi liberado em espaço amplo e aberto e foi preciso fazer novas combinações com as crianças sobre as medidas de contingência para manter a segurança e a saúde de todos os envolvidos. Em pequenos grupos e distanciadas, as crianças brincavam acompanhadas, inicialmente, por duas professoras no pátio, sempre munidas de álcool gel para qualquer necessidade, e sempre atentas e preparadas com diversas brincadeiras de comandos. Iniciamos com brincadeiras simples como **“morto-vivo”**, **“mamãe posso ir”**, **“estátua”** e **“espelho”** em duplas, imitando o colega da frente e revezando a vez, por exemplo.

Também resgatamos brincadeiras antigas, que usualmente se faziam em duplas ou em grupos, usando canto rítmico com palmas, como **“Pepito foi à china”**, por exemplo, porém, usando-se de batiques no próprio corpo e de forma distanciada. As crianças gostavam sobretudo das propostas musicais, e era comum vê-las repetindo livremente estas brincadeiras, em outros momentos espontâneos.

Posteriormente, as crianças começaram a pedir frequentemente se poderiam correr. Então, passamos a realizar atividades de agilidade e atenção com **corrida de linha a linha**, na quadra esportiva do pátio. Atentando-se para o distanciamento, cada um recebia um número ou uma letra e os chamados deveriam correr até a linha e retornar para o seu lugar. Fazíamos corridas e inventávamos maneiras diferentes de andar e correr (de frente, de lado, saltando, de costas, na ponta do pé, no calcanhar, imitando animais, entre outros), mas, ainda assim, as crianças solicitavam mais autonomia para o brincar no pátio: **“Profe, a gente pode correr?”**, **“Profe, a gente não vai encostar”**, eles diziam.

Foi então que, juntos, pensamos numa brincadeira de pega-cola, na qual, ao passar na frente de um colega, dizendo **“colado”** e fazendo gestos com as mãos, com a **“magia e o poder da cola”**, poderíamos colá-lo, sem encostar em outro e, do mesmo modo, descolar, passando próximo ao colega dizendo **“descolado”**, como um passe de mágica. Assim se fez a brincadeira do **“pega-cola sem encostar”**, na qual as crianças passaram a correr e gastar sua energia acumulada de forma mais autônoma e cuidadosa, sob o olhar atento da professora que orientava sempre que necessário.

Como se pode perceber pelos relatos, tanto os professores quanto as crianças tiveram que encontrar novas formas de brincar, de interagir e de socializar. As crianças brincavam, por vezes, sob o comando ou a partir de propostas dos professores, muitas vezes, dialogando e propondo ideias, sendo que o distanciamento imposto, como forma de

estar e permanecer na escola no período da pandemia, não foi impeditivo para a criança se estabelecer como ser brincante. Houve barreiras ou obstáculos, mas a ação do brincar se fez presente, mesmo diante das circunstâncias.

Discussão

Conforme os relatos evidenciados, o brincar na escola durante a pandemia constituiu-se de muitas formas. Entretanto, é preciso conhecer a imagem de criança cultivada pela escola em questão, de forma a compreender os caminhos e possibilidades ofertadas neste brincar. A concepção de criança da escola em questão vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Do mesmo modo, consideramos a criança da escola conforme os preceitos de Rinaldi (2020), identificando-a como ativa e potente, inteligente e em constante processo de construção de conhecimento, que se relaciona e interage, que é competente em muitos sentidos, de modo a explorar e criar hipóteses como possibilidades, que ouve e que é escutada e que, portanto, tem voz, que é criativa e dotada de valores e de cultura e, por fim, que age com razão e emoção.

Considerada em seu direito de brincar, a criança que nos inspira a relatar tais experiências é a criança com o puro desejo de ser, uma criança que carrega a brincadeira no seu eu intrínseco, que é brincante e ativa. É essa criança que, ainda, não compreende por si só, e nem fundamentalmente, o que a fez permanecer longo tempo longe da escola. Ela só quer brincar. Mesmo que de longe, mesmo que de uma forma diferente, seu desejo é o brincar. Essa criança continua sendo criança, mesmo durante a pandemia.

Então por que deveríamos tirar o seu direito de brincar? Essa é a grande chave que nos mobilizou, como profissionais da educação, enquanto vivenciávamos a pandemia. Não tínhamos o direito de fazer as crianças pararem de brincar. Por isso, mesmo com restrições e mesmo a distância, na escola, as crianças continuaram a brincar, e nós continuamos a proporcionar momentos e oportunidades para o brincar acontecer. Em 1992, Friedman já afirmava:

O brincar na escola durante a pandemia de 2020: um relato de experiência

confrontando passado e presente, não há dúvida quanto ao fato da criança continuar a brincar - desde a criança da cidade até a criança do interior ou do campo, desde a criança mais estimulada e com melhores condições econômicas, até a criança de rua à criança institucionalizada - todas elas procuram espaços e formas de expressar-se e descobrir o mundo através da brincadeira. Nesses diferentes contextos, as crianças estabelecem relações com o mundo, transformando, através do brincar, seus significados (FRIEDMANN et al., 1992, p.29).

Assim são as crianças. Então, como brincar juntos estando separados? As crianças romperam essas barreiras e provaram que, para se divertir, não é preciso compartilhar do mesmo espaço: é possível interagir, socializar e brincar mesmo estando separados. A maneira de brincar mudou, sim. E, não seria esse o curso esperado? Friedmann (1992) reforça que a brincadeira integra a vida social da criança, ela está presente e está em constante mudança, desde os primórdios temporais. Em suas considerações, a autora ainda ressalta que, de geração em geração, “muda a forma, mas não o conteúdo da brincadeira” (FRIEDMANN et al., 1992, p.26).

Dessa forma, a maneira de brincar, de fato, mudou, mas não mudaram os seus objetivos. Na escola, a brincadeira tem uma finalidade e Moyles (2002) defende que esse brincar no ambiente escolar objetiva consequências de aprendizagem. Ela reforça que “é isso que separa o brincar nesse contexto educativo do brincar recreacional” (MOYLES, 2002, p. 14). E, para que essa aprendizagem, de fato, acontecesse, experiências de brincar físico, intelectual e social/emocional tiveram papel crucial, pois evidenciaram que é possível encontrar novas formas de aprender, brincar, interagir e socializar. As crianças nos ensinaram a não parar de procurar uma maneira de se reinventar.

O brincar físico nas brincadeiras como amarelinha, mamãe posso ir?, morto-vivo, correr de linha a linha aconteceram de forma dirigida para manter o distanciamento das crianças, zelando pela sua saúde e, ao mesmo tempo, garantindo que pudessem se movimentar e explorar seu corpo de maneira ampla, de modo a permitir maior compreensão de si e seu corpo.

Algumas das brincadeiras classificadas como brincar social/emocional, tais como pega-cola, espelho, ficar sem piscar e pedra-papel-tesoura também foram um modo de exploração do corpo em movimento. Todavia, foram assim classificadas justamente porque a essência das mesmas era a interação e a socialização entre os pares, um contato pessoal sem toque e aproximação, que efetivasse um momento de atenção e reciprocidade entre as

crianças, o que é primordial para a sua construção humana, sobretudo no momento pandêmico vivenciado por elas.

O brincar intelectual apareceu nos relatos de experiência, tanto em formatos espontâneos quanto intencionais, isto é, sugerido pelas crianças ou dirigido pelas professoras. Afinal, o aprendizado na escola é “um processo de construção realizado pelo indivíduo na relação com os outros, um verdadeiro ato de coconstrução” (RINALDI, 2020, p. 226) e o professor, nesse ambiente, é necessário para exercer escuta atenta, para perceber as necessidades e sugestões das crianças.

Nas observações realizadas, o brincar intelectual ocorreu com maior frequência nas experiências de aula e isto talvez seja explicado porque, no ambiente interno da sala de aula, era o tipo de brincar mais acessível, dentro das medidas de contingência estabelecidas ou porque estavam associadas a um brincar mais pedagógico que o brincar pelo brincar.

Por outro lado, é muito delicado dizer que o brincar pelo brincar não seja efetivamente pedagógico, porque sabemos que o brincar tem em si uma série de intencionalidades e, dentro delas, a formação humana da criança. Como diz Friedmann (2003, p. 89): “durante o brincar surgem diferentes formas de ver o mundo, assumem-se papéis diversos, até que se introjetam aqueles valores que são realmente significativos para o ser humano.”.

A partir desse ponto de vista, também discutido por Rinaldi (2020, p. 249) - o qual afirma que “a escola é um desses lugares onde os valores são transmitidos, discutidos e criados” -, reforçamos a relevância da presença de um brincar permissivo, no qual seja possível compreender o valor da brincadeira, dos sentimentos e emoções, da alegria e da diversão que são essenciais para qualquer processo cognitivo educacional autêntico (RINALDI, 2020).

Vygotsky (1994) nos ajuda a compreender a importância do brincar na pré-escola porque, segundo ele, o brincar faz a criança envolver-se no mundo da imaginação, no qual os desejos, que na vida real não podem ser realizados, no brincar e com o recurso dos brinquedos, são possíveis de acontecer. Essa imaginação no brincar é uma atividade consciente, segundo Vygotsky, e surge na ação da criança no brincar.

Além de ser uma experiência interativa, o brincar incute na criança a importância das regras, sejam elas ocultas ou imaginárias, isto é, criadas pela própria criança no seu ato de brincar, e este fenômeno gera prazer à criança. Do mesmo modo, o brincar confere um

desenvolvimento cognitivo-emocional importante, já que atua na zona de desenvolvimento proximal da criança.

O brinquedo, o brincar e a imaginação da criança são, conforme Vygotsky, um meio para a criança desenvolver o pensamento abstrato: “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo de significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 1994, p. 136-137). Portanto, o brincar para a criança é importante como forma de organizá-la e desenvolvê-la física, cognitiva e socialmente e deve acontecer sob qualquer circunstância, porque faz parte da sua essência como criança e precisa ser garantida como direito.

Se brincar é coisa séria, em tempos de pandemia, o é mais do que nunca, pois “o brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes” (FRIEDMANN, 2003, p. 89). Ou seja, o brincar precisa ser, necessariamente, permitido, não como forma de proteção frente ao que o mundo vem passando, mas como forma de a criança significar o mundo com outros olhos, possibilitando que possa agir de outra maneira na vida cotidiana, com segurança e aprendendo sobre resiliência. Essa permissão e mediação, do ponto de vista pedagógico, precisa partir de nós, os professores. É a nossa missão, enquanto adultos e educadores, buscar maneiras de canalizar nossa competência, a fim de “tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens certas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças” (MALAGUZZI apud EDWARDS et al., 2016, p. 91).

Considerações finais

Ao findar este relato, salientamos que as experiências do brincar na escola durante a pandemia aconteceram de modo a respeitar o direito de aprendizagem da criança por meio das interações e das brincadeiras. No entanto, as medidas de contingência e segurança para este brincar, devido ao covid-19, foram necessárias como condição para a presencialidade no ambiente escolar. Desse modo, o brincar esteve presente na prática pedagógica mesmo que de forma adaptada. Ou seja, as medidas de distanciamento e segurança dificultaram a gama de experiências que poderiam ocorrer numa situação normal, porém, não foram impeditivas para que o brincar e para que o desejo das crianças acontecesse, mesmo que de forma diferente.

Certamente, o ano de 2020 ficará na história. Como professores, somos responsáveis pela forma como a escola será lembrada pelas crianças, que daqui a alguns anos serão o

futuro de nossa nação. Queremos que as lembranças que ficaram desse período sejam de superação de desafios, brincadeiras reinventadas e emoções compartilhadas. Não foi uma mudança fácil de ser realizada, mas as experiências planejadas e realizadas com as crianças tiveram o intuito de fazer com que esse período passasse a ser mais leve. Desse ponto em diante, olhamos para trás e agradecemos porque existem crianças em nossas vidas e por terem o dom de nos ensinar até mesmo com o olhar. Certamente, neste período, elas nos ensinaram o verdadeiro significado de resiliência.

Uma certeza permanece e se fortalece a cada dia que passa: a pandemia não acabou e, infelizmente, não temos uma previsão de término e, portanto, não sabemos quando a escola poderá voltar a atuar da forma como era antes ou se essas condições serão o nosso “novo normal”. Há muito ainda para lutar e conquistar. Os relatos mostraram que o brincar físico, social e intelectual pode fornecer recursos para o desenvolvimento integral da criança, por isso, permaneceremos defendendo o direito das crianças ao brincar e continuaremos a nos reinventar, para garantir que ainda mais possibilidades possam assegurar esse direito.

Referências

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

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Acesso em 06 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1-extra, Brasília, DF, p. 1, 4 fev. 2020. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em 15 fev. 2021.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. A criança e a cidade. Tornando-nos mais humanos: o resgate dos nossos valores essenciais. In: FRIEDMANN, Adriana; CRAEMER, Ute. (org.). **Caminhos para uma aliança pela infância**. Aliança pela infância, 2003 (p.85-91).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. 1. v.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5º Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Perguntas e respostas sobre a doença por coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 55.128, de 19 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Disponível em: <<https://secweb.procergs.com.br/doe/public/downloadDiario/diario-download-form.xhtml?dataPublicacao=2020-03-19&nroPagina=178>>. Acesso em 15 fev. 2021.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 55.465, de 05 de setembro de 2020**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. Disponível em <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=465749>>. Acesso em 15 de fev.2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 12ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1994 (p. 121-137).

ⁱ A portaria 188 de 3 de fevereiro de 2020 que declara emergência em saúde pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

ⁱⁱ O decreto estadual N.55.465, de 5 de setembro de 2020, estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto no 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.

ⁱⁱⁱ As crianças matriculadas no nível Pré II desta escola, correspondem ao último ano do curso de Educação Infantil, respectivamente de 5 anos.

^{iv} Caixa plástica de fácil higienização e tamanho suficiente que foi solicitada aos pais das crianças para permanecer durante a semana na escola/sala, a fim de armazenar e facilitar o alcance de objetos, materiais e brinquedos de uso individual da criança. Essa caixa era alocada na lateral da mesa da criança e, a cada semana, as crianças levavam-na para casa para higienização e podiam fazer a troca de brinquedos e objetos.

Sobre as autoras

Rochele Rita Andreazza Maciel

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora pedagógica da Educação Infantil e da linha de pesquisa “As múltiplas linguagens das crianças e a escola da infância: o estudo dos currículos, propostas e práticas pedagógicas” - GEPICH (Grupo de estudos e pesquisas: infância, cultura e história).

E-mail: rramaciel@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4524-399X>

Melina Sauer Giacomini

Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade. Especialista em Educação Infantil pela Uninter. Professora de Educação Infantil em um colégio privado na cidade de Caxias do Sul/RS.

E-mail: msauer@ucs.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1232-868X>

Danielle Corso

Especialista em Neuropedagogia pela Faculdade Rhema Educação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora de Educação Infantil em um colégio privado na cidade de Caxias do Sul/RS. Membro do GRUPILE (Grupo de pesquisa sobre infância, linguagem e educação).

E-mail: danielle.corsos@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5750-7345>

Recebido em: 17/03/2021

Aceito para publicação em: 21/03/2021