



Poderes combate ao coronavírus - Menino, 9 anos
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O brincar, as relações sociais e tarefas domésticas realizadas pelas crianças durante o isolamento social

Camila Trigo Matos

Joelma Andreão de Cerqueira

Láís Caroline Andrade Bitencourt

Lucas Ramos Martins

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Este capítulo apresenta reflexões de crianças, moradoras de Belo Horizonte e Região Metropolitana, durante a pandemia de Covid-19, sobre os seguintes aspectos: suas casas; relação com animais domésticos, plantas e familiares; isolamento social; acesso e uso de equipamentos eletrônicos e mídias; e brincadeiras. Para tanto, apresentamos uma análise quantitativa e qualitativa das respostas das mais de duas mil crianças que enviaram questionários e das 33 entrevistas, realizadas de forma virtual, selecionadas entre aquelas que se disponibilizaram a conversar com a equipe da pesquisa “Infância em Tempos de pandemia: experiências das crianças da grande BH”.

Concentramos nossa atenção na convivência familiar, nas relações de amizade e nas atividades cotidianas.

Desafios de ordem diversa e sem precedentes estão sendo enfrentados pelas sociedades de todo o mundo. Os diferentes grupos sociais têm vivido essa experiência a partir de suas condições culturais e econômicas de implementação e manutenção de medidas de distanciamento, necessárias ao enfrentamento da pandemia. As crianças, nesse contexto, constituem, contraditoriamente, um dos grupos sociais menos atingidos de forma direta pela doença, sendo por outro lado, um dos mais comprometidos em seus direitos. Entre eles, destaca-se o direito de convivência com outras crianças, no exercício da vida coletiva, o que pode impactar seu processo de desenvolvimento, saúde física e mental, como indicam alguns estudos já desenvolvidos, bem como alertam órgãos ligados à saúde pública (SINGH *et al.*, 2020; CO-SPACE, 2020; FIOCRUZ, 2020).

A organização do tempo e das rotinas cotidianas foi radicalmente alterada. O deslocamento implicado na frequência a escolas, parques, shoppings, casas de parentes e amigos, entre outros ambientes de convívio coletivo, foi restringido ou interrompido, comprometendo o direito da criança à cidade (AITKEN, 2014). Tais alterações espaço-temporais vêm afetando, de maneiras distintas, crianças com condições econômicas mais favorecidas e crianças com condições econômicas menos favorecidas, crianças negras e brancas, meninos e meninas, o que tem evidenciado e intensificado a lastimável desigualdade sociorracial e de gênero em países como o Brasil (FIOCRUZ, 2020).

Observa-se, nas pesquisas desenvolvidas em distintos países, a intensificação dessas desigualdades de classe, étnico-raciais, e de gênero no acesso à educação e ao uso das mídias, bem como o aumento da violência doméstica (SINGHA *et al.*, 2020; JIAO *et al.*, 2020). No caso do Brasil, as condições são agravadas pela inexistência de políticas públicas nacionais de acompanhamento e apoio dirigidas à infância.¹ As políticas existentes

¹ Em consulta ao site do Ministério da Mulher, Direitos Humanos e Família (16/04/2021), não foi identificado algum programa de apoio às crianças e adolescentes durante a pandemia, sendo arroladas apenas orientações para programas já existentes ou para uso de verbas diante da impossibilidade de ações presenciais. Vide: <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. No Ministério da Educação, documento da Secretaria de Educação Básica de março de 2021, após um ano de pandemia, estabelece diretrizes genéricas e arrola as poucas ações já desenvolvidas. Vide: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-basica-apresenta-aco-es-para-reduzir-impacto-negativo-na-educacao-publica-enquanto-durar-a-pandemia>.

ocorrem por meio de programas estaduais e municipais, o que contribui para o acirramento das desigualdades regionais nas condições de vida das crianças brasileiras.

Como sujeitos sociais e culturais com direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, as crianças, ao longo das últimas décadas, têm sido cada vez mais reconhecidas, nas relações que estabelecem consigo, com os outros e com os objetos, como produtoras de uma cultura infantil (CORSARO, 2011), como sujeitos capazes de interpretar os acontecimentos e participar de forma ativa na construção da sociedade da qual fazem parte.

Nesse contexto, a escuta às crianças contribui significativamente para a ampliação do olhar social sobre a infância e sobre as formas de compreensão das crianças sobre o mundo e sobre as situações que vivenciam. Contribui ainda para, a partir de suas interpretações e elaborações sobre a vida, apontar elementos que amparem a proposição de políticas públicas que levem em consideração seus interesses, formas de socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

As análises aqui propostas partem do pressuposto de que as crianças são sujeitos socioculturais e que a brincadeira, atividade central na experiência social infantil, é uma forma de apreensão e interpretação da realidade. Os referenciais teóricos que ancoram as análises se baseiam nos estudos da infância, com enfoque no estudo da cultura de pares, na sociabilidade, nas brincadeiras (CORSARO, 2011) e nos usos das mídias e tecnologias como fenômeno cotidiano das crianças em seus contextos familiares e em sua interação com a escola (BUCKINGHAM, 2012).

Com base em tais ponderações, buscamos, neste capítulo, analisar as respostas das crianças a partir de algumas perguntas feitas tanto via questionário, quanto nas entrevistas, como: “Você pode me contar um pouco sobre como é a sua casa e os espaços dela que você mais gosta de ficar?”; “Antes da pandemia você ajudava nas tarefas domésticas? O que você fazia? E depois da pandemia você ainda ajuda? Como?”; “Você já saiu de casa depois que entrou em isolamento social? Para quais lugares você foi? Como foi essa experiência? O que você achou que mudou?”; “O que você está fazendo de diferente agora que não tem ido à escola?”; “Do que você tem brincado mais nas últimas semanas? Com quem você tem brincado mais nas últimas semanas?”; “Quais são seus programas, séries, jogos preferidos? O que você tem assistido e jogado depois que começou a Pandemia do coronavírus?”; “Você pode usar um computador ou um *tablet* na casa que você está atualmente?”; “Você pode usar celular?”; “Você pode usar a

internet?"; "Desde que a pandemia começou, como está a sua relação com a sua família?".

O capítulo está organizado em cinco tópicos, sendo os dois primeiros voltados para a discussão sobre as crianças e suas relações no período do isolamento, em especial as relações sociais com adultos e crianças e as relações com os animais de estimação e as plantas. Em seguida, aborda-se o lugar do brincar no cotidiano. Posteriormente, discute-se a relação das crianças com as mídias e tecnologias. O quinto tópico se destina a debater a realização das tarefas domésticas pelas crianças e sua relação com os marcadores de raça e gênero. Nas considerações finais, são feitos apontamentos sobre as diversas formas de socialização, brincadeiras e atividades das crianças durante o período de isolamento social.

As crianças e as relações sociais durante a pandemia

Como membros de um grupo social, as crianças produzem e reproduzem uma série de artefatos culturais através das suas relações com outras crianças e adultos em diferentes espaços. Tomando como referência o conceito de cultura de pares entendido como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (CORSARO, 2011, p. 32), é possível perceber que, se espaços e equipamentos públicos e privados de lazer deixam de ser locais de encontros e convivência entre pares, novas configurações emergem através das aulas *on-line* e das redes sociais, centradas no espaço doméstico.

Neste sentido, o exercício da cultura de pares deixou de ser desenvolvido presencialmente, como destacam as crianças ao afirmarem que não tinham contato físico com seus colegas de escola, nem com as(os) professoras(es): "Sim. Eu tive que ficar em casa. Fiquei triste de não poder ver meus amigos. Não posso mais tocar as pessoas e eu gosto de abraçar. Não estou conseguindo entender o porquê e qual é a desse vírus. Fico meio perdido sem saber quando isso vai acabar" (Menino, 11 anos, branco, escola pública). Observa-se que, como afirma Pastore (2020, p. 6): "Quando pensamos no confinamento, não são apenas corpos confinados, mas de experiências, de essências, de relações, de toque, de trocas".

As crianças que relatam ter aulas *on-line* destacam que possuem pouco tempo para conversar com os colegas. A organização das atividades

remotas não prevê ou prevê tempo insuficiente para interações entre as crianças. Por outro lado, crianças que não tiveram acesso ao ensino remoto viram reduzidas ou interrompidas as interações com colegas e amigos, vivenciando uma ociosidade mais intensa, relatando monotonia e solidão: “Fiquei mais solitário” (Menino, 9 anos, branco, escola pública).

Como as interações sociais são também definidas por sua espacialidade, no contexto da pandemia, o espaço da casa assume centralidade diante da restrição da mobilidade. Nas entrevistas, foi possível ter mais informações sobre o local de moradia das crianças. No grupo havia diferentes tipos de residências, como casas, apartamentos e chácaras, com características diferenciadas, definidas pela condição socioeconômica das famílias, que, por sua vez, constituíam possibilidades distintas de cotidiano e lazer.

Durante as entrevistas, as crianças descreveram suas casas e quais espaços mais gostavam de ocupar. Ao fazê-lo, muitas vezes, não se limitavam apenas a nomear os espaços, mas também relatavam as experiências neles vividas, mesmo naqueles em que menos circulavam.² Em casas com diferenciação de cômodos, o quarto foi destacado como domínio da intimidade, um lugar mais reservado, fresco e silencioso, sendo utilizado para estudar, brincar, descansar e fazer uso dos aparelhos eletrônicos, mesmo por aquelas que o compartilhavam com outra pessoa da família. A cozinha foi apontada como um lugar onde gostavam de estar para se alimentarem, mas com pouco destaque. A sala estava sendo utilizada como lugar para estudar, jogar vídeo game e, principalmente, para assistir televisão.

Foi possível perceber que os espaços externos como varanda, laje e quintal eram bastante utilizados para o lazer e as brincadeiras das crianças, sendo ressaltados em suas falas. Esses espaços também contribuíram para amenizar o isolamento, como é possível perceber na fala da criança, ao responder em qual espaço da casa mais gostava de ficar:

Eu acho que é no meu quarto. No meu quarto e na minha varanda. Porque eu posso olhar um pouquinho da rua, conversar de janela com janela com meus amigos, a gente costumava fazer noite de pijama, eles traziam os colchões pra cá (Menino, 11 anos pardo, escola pública, Belo Horizonte, entrevista realizada em 03/09/2020).

² Sobre uso dos espaços domésticos pela criança, vide CARVALHO, Cibele Noronha de; NOGUEIRA, Maria Alice. “Nascer em berço de ouro”: o quarto infantil como instância socializatória. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e234058, 2020.

Dessa forma, além de ser um espaço de sociabilidade entre os membros da família, locais como varandas, lajes e quintais possibilitaram a interação com o mundo externo, amenizando a restrição ao espaço doméstico.

É importante destacar que algumas crianças não se limitavam ao uso apenas dos espaços da sua moradia, mas permaneceram utilizando a rua para o lazer, o brincar e o encontro com amigos. No entanto, a circulação nos espaços públicos foi apontada por algumas crianças como fator que produzia uma tensão familiar pelo risco de contaminação, como mencionado na seguinte fala:

[...] Mas de longe, eu sempre vejo minha vizinha, ela chama [...], ela é uma idosa, ela sempre cuidou de mim desde pequena, eu sinto muita saudade dela, eu encontro com ela na rua quando eu estou andando de bicicleta aí eu encontro com ela, mas não chego perto. (Menina, 9 anos, parda, escola particular, Lagoa Santa, entrevista realizada em 25/07/2020).

É possível perceber que a permanência da utilização da rua para o brincar e o lazer entre as crianças investigadas apresentou distinções relacionadas aos locais de moradia e às condições de cumprimento das medidas de isolamento social, tendo gerado novas apropriações dos espaços em função da pandemia.

As condições de moradia impuseram usos diferentes de espaços públicos e privados, na ausência da escola. Uma das crianças entrevistadas, ao relatar viver em uma casa com poucos cômodos, sem saneamento básico e calor excessivo, enfatizou a intensificação do uso da rua como espaço de lazer. Ela demonstrou pouco interesse em dialogar sobre a pandemia e o coronavírus, preferindo falar sobre sua rotina nesse período sem aulas, visto que agora teria mais tempo para ficar na rua brincando de velotrol, de fazer e soltar papagaio com as crianças da família e da vizinhança.

Essa criança relatou que a mãe buscou atividade na escola apenas uma vez e que não as tinha realizado. O desinteresse pela escola e suas atividades ficou evidente, contrastando com seu interesse em estar na rua e nos arredores da casa com outras crianças. O papagaio ocupou um lugar central na entrevista, tendo, inclusive, feito e enviado à pesquisadora um tutorial de como construí-lo. Com muita destreza, manipulava a faca para cortar a sacola de supermercado e os bambus que ele mesmo havia colhido nos arredores da vizinhança. Ao ser questionado sobre a mágica que gostaria de fazer na vida das crianças, respondeu, “Ah, acabar com essa pandemia

e consertar essa rua, porque toda hora quando passa caminhão aqui sobe uma poeirada aqui, você tá doido”³ (Menino, 9 anos, pardo, escola pública, Esmeraldas, entrevista realizada em 06/10/2020).

O discurso da criança revela a centralidade que o brincar e o espaço da rua ocupam em seu cotidiano e como significa a experiência da pandemia a partir destas atividades e espaços, contrastando com a afirmação da uniformidade de maior confinamento da infância devido à pandemia. Neste caso, a ausência da escola potencializou o tempo do brincar, exercido no espaço público.

Por outro lado, crianças sem acesso a áreas externas demonstraram como a falta de espaço alterou sua forma de brincar, como é possível observar na fala de uma criança ao ser questionada na entrevista sobre por que tipos de brincadeiras vinha se interessando no período de isolamento,

Olha, eu tenho jogado bola. Apesar que eu moro em apartamento, apesar que eu fico jogando a bola na parede, fico pegando, é, eu fico chutando a bola na parede e tal. Só que às vezes eu fico jogando à noite, mas à noite não dá, né, porque tem o vizinho de baixo, aí fica batendo a bola, fica incomodando, às vezes eu fico até jogando, minha mãe briga comigo, tal, é, aí eu tento jogar mais de dia mesmo. Assim, de brincadeira, é só essa (Menino, 13 anos, pardo, escola pública, Be-tim, entrevista realizada em 30/07/2020).

Diante das restrições, o espaço doméstico foi ressignificado pela criança, no exercício de uma ludicidade anteriormente exercida em espaços públicos amplos e coletivos. Suas estratégias de preservação do brincar entram em conflito com as características da moradia, em que a criança tem que submeter suas necessidades lúdicas às normas definidas pelos adultos.

Observa-se que a pandemia teve efeitos distintos na espacialidade do brincar. Se, em termos gerais, observa-se a imposição de uma domesticidade, com aumento da privatização, expressas na expressão de uma infância confinada, tal restrição não é homogênea, variando de acordo com a classe social, o local, as condições de moradia e as posições familiares em relação às medidas de isolamento. Como alerta Pastore (2020, p. 6): “É ingênuo da nossa parte, e talvez até perverso, achar que estão dentro de casa e que este

³ O caminhão passava no seu lugar de lazer, que era compartilhado com as outras crianças, dificultando a permanência delas na rua. Trata-se de caminhão pipa que abastecia as cisternas para fornecimento de água nas casas.

período tem sido vivido de maneira igualitária para todas as crianças. Que crianças estão em casa? De que casa falamos?”.

As crianças e suas relações com animais e plantas

Perguntamos às crianças como estavam fazendo uso do tempo na ausência da escola presencial e como se sentiam diante dessa situação. Uma das respostas frequentes durante as entrevistas foi que não frequentar a escola tinha um sentido positivo de possibilitar maior tempo para brincar, tanto com os membros de sua família, como com seus animais domésticos, atividade também destacada nos questionários. Esse mesmo dado também foi encontrado em outras pesquisas, especialmente pela alegria em ter mais tempo para se dedicar aos bichos de estimação (MUÑOZ; PASCUAL; CRESPO, 2020).

É possível perceber que os animais ocuparam um lugar de destaque em algumas falas. Algumas crianças demonstraram alegria em ter uma companhia durante o isolamento social, especialmente as que não tinham irmãos ou outras crianças em casa. Relatos sobre o tempo destinado aos cuidados e brincadeiras com os animais demonstraram um papel importante para amenizar o isolamento e a solidão, como é possível perceber no diálogo entre uma criança filha única com a entrevistadora sobre com quem ela vinha brincando durante o isolamento:

Criança: Não tenho coleguinha.

Entrevistadora: Não tem nenhuma coleguinha pra brincar?

Criança: Não.

Entrevistadora: Aí você fica sozinha, assim sozinha que eu digo sem outra criança durante esse tempo todo?

Criança: É.

Entrevistadora: Hum, e como você se sente com isso?

Criança: é... mesma coisa né. Minhas colegas é meus cachorros né, o Bolinha e o Spike, eles ficam aqui do meu lado né, eles ficam brincando, aí eles ficam em cima da minha cama, né.

(Menina, 11 anos, preta, escola pública, Pedro Leopoldo, entrevista realizada em 31/10/2020).

Alguns estudos apontam que o convívio com animais de estimação contribui para alívio de estresse, ansiedade e solidão, mesmo fora do período de pandemia (PEACOCK; CHUR-HANSEN; WINEFIELD, 2012). A presença dos animais foi observada, principalmente, durante as entrevistas e nos desenhos e fotos enviados pelas crianças⁴. Uma variedade de espécies como cachorros, gatos, galinha, pintinhos, peixe, tartaruga e pássaros fez parte do material compartilhado. Algumas crianças ganharam animais durante a pandemia e relataram, ainda, as responsabilidades impostas pelos pais com seu cuidado.

Mesmo as que não possuíam um animal de estimação, relatavam interesse em adquiri-lo, como foi possível perceber em uma entrevista em que a criança descreveu detalhadamente os benefícios na aquisição de um cachorro, assumindo a responsabilidade pelos seus cuidados. É importante observar que a mãe da criança estava próxima durante essa conversa, sendo o relato da criança provavelmente dirigido à mesma, como uma tentativa de convencê-la a lhe permitir ter o animal.

A relação entre as crianças e os animais parece ocupar um lugar de centralidade em suas vidas. Os animais podem assumir diferentes papéis, possibilitando entretenimento, companhia, amizade e, mesmo, a função de um familiar, como apontado no estudo de Ribeiro e Cruz (2013), em que crianças os incluíram ao representarem suas famílias. Na pesquisa, as plantas também aparecem como outro ente de relação para as crianças. Crianças que residiam em casas com quintal ou em chácaras relataram uma interação com plantas, tanto participando das ações de cultivo, quanto como suporte para o brincar.

Como analisado em algumas pesquisas, o contato com plantas e animais promove bem-estar e saúde, diminuindo o estresse e proporcionando outros efeitos positivos na vida das pessoas (BRATMAN *et al.*, 2012; FAGERHOLM *et al.*, 2020). No caso específico das crianças, estudos demonstram que o cultivo de plantas oferece vários benefícios sociais e psicológicos tanto durante o período da pandemia, quanto fora dele (REIS; REIS; NASCIMENTO, 2020).

⁴ O processo metodológico de recebimento desses materiais está descrito no Capítulo 1 deste livro.

Sobre estes benefícios, tivemos o relato da mãe de uma das crianças, que, conforme seu depoimento, possuía Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. A criança não estava conseguindo realizar as atividades escolares devido a essa condição, tendo a dificuldade acentuada pelo fato de ter um único aparelho celular que era dividido entre ela e os dois irmãos para a realização das tarefas. Como forma de amenizar o isolamento social, essa mãe, com outros membros da comunidade, criou uma horta comunitária, onde crianças e adultos da vizinhança passavam uma parte do seu dia, dedicando-se ao cuidado com as plantas, ocupando uma área até então não acessada, usada para tráfico e uso de drogas. Observa-se, neste relato, como a pandemia implicou uma apropriação de espaços públicos pela comunidade, intervindo no seu uso e proporcionando novas experiências para crianças e adultos.

As relações estabelecidas com animais e plantas demonstram que as crianças buscam novas formas e objetos de interação social e afetiva, além das dirigidas aos seres humanos, e que estas geralmente são promovidas pelos familiares, pela consciência do auxílio na promoção do seu bem-estar e em novas aprendizagens. Verifica-se, neste sentido, um compromisso dos adultos responsáveis pelas crianças, ao buscarem diversificar as experiências vivenciadas pelas crianças.

As crianças e as relações com as mídias e tecnologias

No contexto pandêmico, dada a impossibilidade das relações sociais de forma presencial e física cotidianamente cultivadas nos deslocamentos em ônibus e na convivência em empresas, escolas, parques e shoppings, viu-se, de forma marcante, a intensificação do uso das diferentes mídias e tecnologias de informação por grande parte da população brasileira, quer como instrumento de trabalho, quer de lazer. De forma especial, com a impossibilidade de ocupação do espaço escolar, parquinhos, praças e vizinhanças, consolida-se uma crescente tendência de consumo das mídias por parte de crianças e adolescentes.

Consolidação, pois o fenômeno das mídias e tecnologias como instrumento de socialização, ludicidade e aprendizado já vem sendo observado e analisado nas últimas décadas. Belloni (2009, p. 13) define as mídias como um fenômeno inédito na história da humanidade, marcado pelos avanços tecnológicos e pelo processo de globalização, caracterizando-os como, “[...]”

dispositivos complexos com claras tendências estruturais à concentração da produção, à consequente uniformização dos conteúdos e formatos, tendo como corolário uma incrível eficácia econômica e comunicacional”.

Nesse sentido, atuam sobre os diferentes sujeitos em distintos espaços sociais. No caso da criança, modificam tempos e espaços domésticos e escolares, práticas culturais como as brincadeiras, produzindo significativas mudanças nas formas de comunicação e sociabilidade, estratégias de aprendizado e modos de apreensão da realidade pelos sujeitos, de relacionamento com o outro e consigo mesmo.

Belloni (2009) afirma que, tradicionalmente, a família e a escola se configuraram ao longo dos tempos como as principais instituições de socialização da infância. O ingresso das mídias na vida cotidiana infantil transformou os tempos e espaços de organização da vida social, trazendo um dinamismo inédito. Mesmo que a escola e a família ainda ocupem o protagonismo nos processos de socialização, com o advento das mídias, diversas lógicas no interior dessas instituições se modificaram, assim como a rotina das crianças, os tempos e as formas de relações foram alterados.

Belloni (2009, p. 71)⁵ argumenta que a escola e a família foram confrontadas em seus processos de socialização, à medida que as mídias difundem imagens que, de forma significativa, prendem a atenção das crianças, influenciando seus valores e compreensão de mundo, “[...] A própria família foi transformada pelas mídias: [...] da organização do tempo livre e do lazer às relações de autoridade entre as diferentes gerações, tudo parece ter sido subvertido pela onipresença da telinha”.

A intensificação do uso das mídias proporciona a ampliação de conteúdos e informações, permitindo conhecer-se outros adultos e outras crianças, diferentes configurações familiares e rotinas, outras possibilidades de ensinar e aprender, variedade de costumes, vocabulários e hábitos. Ou seja, ampliou-se o acesso à multiplicidade cultural e social que antes ficava restrita aos círculos mais próximos de convivência e, conseqüentemente, de sociabilidade. Entretanto, pesquisas nacionais e internacionais sinalizam o prejuízo ao desenvolvimento cognitivo das crianças que usam dispositivos eletrônicos diariamente e por longos períodos,⁶ bem como demonstran-

⁵ Vide: Grupo de Pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional COMUNIC/UFSC, <https://comunic.paginas.ufsc.br>.

⁶ VANDERLOO L. M. Screen-viewing among preschoolers in childcare: a systematic review. *BMC Pediatr.* 2014, v. 14, p. 205. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-205>.

do que as desigualdades sociorraciais e de gênero são reproduzidas nas desigualdades digitais, especialmente em países como o Brasil (RIBEIRO; SOUZA; RIBEIRO, 2013).

O fenômeno das mídias impactou as fronteiras entre o mundo público e privado ao adentrar nos lares e nas salas de aula com conteúdos relacionados aos imaginários do universo infanto-juvenil. Estes, produzidos por adultos, fortemente determinados pela organização e estratégias de mercado, produzem linguagens, sons, imagens que influenciam diretamente no comportamento, nas falas e processos de significação do mundo pelas crianças.

Isto não anula as formas singulares de apropriação das mídias pelas crianças, que produzem também, com relativa autonomia, materiais com sentidos diversos da mídia produzida pelo adulto. Observa-se a reelaboração, no interior de uma cultura de pares, dos conteúdos que lhe são dirigidos. Tomaz; Antunes (2017) buscam desconstruir a imagem de que crianças entrelaçadas pelos usos de celulares, computadores e *tablets* em seus quartos distantes das brincadeiras tradicionais comprometem os processos de interação entre pares. As autoras afirmam que, justamente a partir das possibilidades estabelecidas pelos dispositivos eletrônicos, as crianças alcançaram níveis de interações antes impossíveis. Conectadas nas redes digitais-sociais, as crianças estabelecem diálogos, jogos, brincadeiras entre pares mediadas pelas mídias.

Segundo Tomaz (2017), o surgimento de mídias como o *YouTube* ressignificou o valor dos brinquedos e brincadeiras, que passaram a ganhar novas utilidades nas produções de vídeos. Como exemplo, brinquedos que antes tinham um destino pré-estabelecido em sua aquisição, como as(os) bonecas(os) e os carrinhos, ganharam novos contornos ao serem exibidos e colocados no jogo das interações *on-line*. Até mesmo ao brincarem sozinhas, as crianças incorporam as linguagens dos *YouTubers* e passam, também, a brincar como se estivessem gravando vídeos para alguém, ainda que com a câmera desligada.

Ou seja, no uso da internet, a partir dos jogos *on-line* ou das redes sociais como *Facebook*, *TikTok*, *YouTube*, *Instagram*, *Netflix*, etc., as crianças produzem e reproduzem suas linguagens verbais ou audiovisuais, interagem com seus pares, recriam significados para objetos e interações e, assim, participam cada vez mais da produção cultural. Todavia, tal autonomia é relativa, na medida em que é mediada pelos adultos, no interior de relações intergeracionais de poder, em sua produção, acesso e consumo.

As mídias proporcionam novos hábitos familiares a partir de novas relações entre as diferentes gerações, o que segundo Belloni (2009, p. 77) tencionou e desequilibrou a relação “adulto-que-sabe ante à criança-que-não-sabe”. Essa nova configuração vem gerando, por vezes, maior diálogo e aproximação, noutras, vem produzindo tensões no acesso a conteúdos, pelo tempo de exposição e incentivo ao consumo imposto pelas mídias.

Com o advento da pandemia, a ocupação de espaços das mídias no dia a dia da população foi intensificada. Conseqüentemente, com a impossibilidade de frequentar-se a escola e os ambientes de brincadeira e lazer compartilhados entre as crianças, as mídias e os aparelhos eletrônicos passaram a ocupar ainda mais a rotina infantil, como confirmado pelos dados da presente pesquisa. Guizzo; Marcello; Müller (2020) compreendem que a rotina pandêmica instituiu um *deslocamento*, em que crianças e adultos estão fora dos seus lugares sociais. No caso infantil, tal deslocamento se apresenta de forma especial na medida que há um “cotidiano inventado e legitimado” para as crianças que até então era centralizado no ambiente escolar.

Neste novo cotidiano, as crianças não tiveram escolhas sobre o acesso ao ambiente escolar direcionado para suas casas via aulas remotas, bem como na sua interação entre pares que agora se reorganizou prioritariamente – especialmente entre a classe média – a partir das interações mediadas pelas mídias e tecnologias. Se antes as crianças já utilizavam as mídias para estudar, conversar, se relacionar com amigos e se divertir com jogos e vídeos, na pandemia elas se viram basicamente restritas a esta opção, como relata a criança: “Eu falo bem mais com os meus amigos, leio bem mais, jogo mais jogos, fico mais tempo em casa e vejo mais séries e filmes. Também faço muito mais atividades escolares” (Menina, 12 anos, branca, escola particular).

Ou seja, como já mencionado, o surgimento das mídias e sua entrada nos lares modificou diversas lógicas no interior das famílias, nas relações sociais ali estabelecidas e nas rotinas dos sujeitos. Estas mudanças aparecem no relato das crianças ao serem perguntadas sobre quais mudanças ocorreram em suas vidas depois que deixaram de ir à escola: “Parei de fazer natação e agora estou aprendendo bastante programação de jogos” (Menino, 8 anos, branco, escola particular); “Sim, meus horários mudaram, fico mais tempo na frente de telas” (Menino, 9 anos, branco, escola particular); “Durmo mais, fico mais tempo no celular, não posso sair de casa”

(Menina, 8 anos, preta, escola particular); “Passo mais tempo no celular (Menino, 12 anos, branco, escola pública).

Entretanto, o acesso à internet, computador, *tablet* e celular não foi uniforme entre as crianças. Os dados produzidos através do questionário demonstraram diferenças e desigualdades de acesso à internet e ao uso de equipamentos pelas crianças, em especial quando analisamos estas informações a partir de marcadores de raça/cor, tipo de escola e local de moradia.

No cruzamento das respostas que se referem ao acesso a equipamentos com as respostas de autodeclaração de raça/cor, os dados indicam que 85,89% das crianças brancas têm acesso doméstico ao computador ou *tablet*, seguidas por 75,45% de crianças pardas e 68,27% de crianças pretas. Ou seja, há uma diferença de acesso a computador ou *tablet* entre as crianças brancas e pretas em torno de 18 pontos percentuais a mais para o primeiro grupo.

Quando o cruzamento foi feito considerando o acesso a equipamentos e o tipo de escola frequentado pela criança, os dados apontaram que 94,20% de crianças que estudavam em escolas particulares podiam usar computador ou *tablet*. Entre as crianças de escola pública, este percentual de acesso era de 61,29%, indicando, portanto, uma diferença em torno de 33 pontos percentuais entre as crianças de cada tipo de escola.

No que se refere aos dados sobre o uso de celular, não houve uma significativa variação percentual na comparação com as informações de raça/cor, tipo de escola e local de moradia. Entretanto, ressalta-se que as perguntas do questionário não permitiam conhecer detalhes deste acesso como os indicados por questões do tipo: a criança que respondeu positivamente para o acesso ao celular, tem um celular de uso próprio? Se não, com quantas pessoas a criança precisa dividir o celular? Quais aplicativos ela pode utilizar? Os celulares utilizados têm capacidade tecnológica para armazenar quais e quantos conteúdos? Sobre o uso de internet via celular, em quais condições se encontra este acesso? Essa internet suporta assistir vídeos e realizar chamadas de vídeo? Estas questões se relacionam com a discussão entre acesso e qualidade de acesso sinalizando a necessidade de que novos estudos busquem aprofundar as reflexões sobre as mídias e tecnologias no universo infantil a partir dos marcadores sociais que, no caso brasileiro, apontam para cenários historicamente desiguais.

Com este conjunto de informações, verifica-se como as desigualdades sociais, raciais e territoriais brasileiras são reproduzidas quando se analisa o acesso das crianças à internet e equipamentos eletrônicos. No contexto da pandemia, estas desigualdades têm um efeito ainda maior no processo de escolarização, visto que, com a impossibilidade da frequência às escolas, a possibilidade de contato com as crianças depende da comunicação à distância. Sendo assim, vê-se um acirramento das desigualdades educacionais com consequências a curto, médio e longo prazos.

As crianças, as brincadeiras e o isolamento social

A partir das experiências compartilhadas pelas crianças, o espaço doméstico no contexto da pandemia assumiu diferentes funções. Por vezes se apresentou como principal espaço para as brincadeiras e interações entre os membros da família. Por outras, em função das mudanças de tempo e rotina, tornou-se mais entediante para as crianças. Mesmo as crianças que relataram poder brincar entre pares afirmaram haver maior mediação e controle por parte dos adultos.

Diante deste cenário, o pouco compartilhamento de momentos para brincadeiras, conversas e diversões entre crianças configura-se como uma quebra ou tensão neste modo tão importante de socialização e aprendizado, como nos relata uma criança durante a entrevista:

Entrevistadora: Como tem sido a sua vida depois que começou a pandemia do Coronavírus?

Criança: Começou a ficar ruim minha vida. É porque quando começou isso eu não posso brincar muito com meus amigos. (Menina, 9 anos, parda, Betim.)

Nas entrevistas, as crianças relataram as mais diversas brincadeiras como: brincar de boneca, jogar futebol, correr, andar de bicicleta, brincar com animais de estimação, construir canteiros de plantas, jogar jogos, em especial os virtuais, seja *on-line* ou *off-line*, assistir TV, *Netflix* e vídeos *on-line*. Algumas delas o fazem na companhia de irmãos, pai, mãe, tias, avós, primas(os) ou amigas(os), outras realizam essas atividades sozinhas. A nuvem de palavras a seguir foi construída a partir da lista das brincadeiras verbalizadas pelas crianças e sua recorrência durante as entrevistas.

jogos
animais
eletrônicos
ao ar livre
desenhar
boneca
bola
ler

Figura 1 – Nuvem de palavras a partir das brincadeiras verbalizadas pelas crianças
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Pudemos notar uma demarcação de gênero nas brincadeiras relatadas pelas meninas e pelos meninos. Brincar de boneca aparece somente entre as meninas e algumas delas apresentaram justificativas ao informarem brincadeiras que poderiam ser identificadas como apropriadas somente para meninos, como relatamos nos exemplos que se seguem. Uma menina, quando questionada pela entrevistadora sobre qual era seu jogo favorito de celular, afirmou que joga *Minecraft*, mas buscou explicar-se: “Ó, posso falar a verdade? Eu sou menina, mas eu gosto de jogar *Minecraft*” (Menina, 10 anos, branca, Ribeirão das Neves, entrevista realizada em 16/09/2020). O mesmo acontece com as duas meninas que afirmaram jogar bola, mas somente na presença dos pais:

Entrevistadora: E ele [o pai] brinca com você?

Criança: Mais de futebol (Menina, 7 anos, branca, Belo Horizonte, entrevista realizada em 04/09/2020).

Criança: Quando eu vou pra casa do meu pai eu brinco mais é de bola... ou de bicicleta... (Menina, 11 anos, parda, Vila Cafezal, entrevista realizada em 10/09/2020).

As brincadeiras são vivenciadas em diferentes ambientes como a própria casa, a casa de parentes e colegas e a rua onde moram. Esses espaços

foram relatados de maneira recorrente pelas crianças, em especial, a própria casa, que, no período da quarentena, tornou-se o espaço central para o lazer. O tempo também se tornou uma categoria importante nos relatos, como dito anteriormente, agora elas têm mais tempo para brincar, para explorar as possibilidades que o brinquedo e a brincadeira oferecem, seja sozinha, seja com outras pessoas, como podemos ver na entrevista:

Criança: Assim, às vezes, eu pego a *Barbie*, meus brinquedos de *Barbie*, e começo a fazer roupinha, sapato, chinelo, essas coisas. Eu não tinha tanto costume igual eu estou tendo agora. Aí eu pego caixa de fósforo, por exemplo, colo em cima da outra, corto, pinto e vira tipo umas gavetas. Antes, eu fazia um pouco e agora eu estou fazendo mais. (Menina, 12 anos, parda, escola pública, Santa Luzia, entrevista realizada em 01/08/20).

Tabela 1 - Frequência com que brinca x Vulnerabilidade Territorial (IVS)

Vulnerabilidade territorial	Nenhum dia	Poucos dias	Todos os dias	Todos os dias e várias vezes
Baixa	16,17%	37,20%	36,57%	10,06%
Média	11,13%	36,64%	42,98%	9,25%
Alta	14,16%	36,90%	38,94%	9,76%

O cruzamento das respostas da questão sobre a frequência com que brincavam e as respostas sobre local de moradia classificado conforme o índice de vulnerabilidade territorial indica pouca variação entre crianças que residiam em territórios de baixa vulnerabilidade e crianças que residiam em territórios de alta vulnerabilidade. Destaca-se um percentual um pouco maior na frequência de crianças moradoras de territórios de média vulnerabilidade que brincavam todos os dias em relação a crianças moradoras de territórios de alta ou baixa vulnerabilidade.

Quanto aos locais utilizados para as brincadeiras, 45,66% de crianças que residiam em territórios de alta vulnerabilidade indicaram brincar todos os dias em espaços externos. Este percentual foi significativamente superior ao das crianças moradoras de territórios de baixa vulnerabilidade, que foi de 33,22%

As crianças e a realização das tarefas domésticas

Numa rotina de longos períodos de permanência em casa, a realização das tarefas domésticas, torna-se tanto oportunidade de aprendizado sobre os trabalhos destinados aos cuidados com a casa, quanto possibilidade de interação familiar. Através do questionário, perguntamos às crianças qual a frequência com que elas auxiliavam nas tarefas domésticas. As opções de respostas eram: nenhum dia; poucos dias; todos os dias e todos os dias e várias vezes. 14,35% dos meninos participantes afirmaram não realizar esse tipo de tarefa. Entre as meninas, o percentual foi de apenas 8,42%. Essa diferença também se confirma quando verificamos a porcentagem de realização dessas tarefas todos os dias, visto que foi indicado por 37,59% dos meninos e 45,79% das meninas. Ainda que a diferença percentual de realização dessas atividades diariamente não ultrapasse 10%, as meninas realizam mais tarefas domésticas do que os meninos, mostrando uma distribuição desigual na realização das atividades definidas pelo marcador de gênero. Questão também apontada em pesquisas quantitativas, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE que, em 2019, analisou o trabalho de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos. Essa pesquisa apontou a realização dos afazeres domésticos por 57,5% das meninas, sendo que entre os meninos o percentual reduzia para 46,4%.

Quando realizamos o cruzamento das respostas sobre a frequência de realização de tarefas domésticas com as respostas de autodeclaração de raça/cor, tivemos os seguintes percentuais de crianças que afirmaram realizar alguma tarefa doméstica diariamente: 36,70% das crianças brancas; 45,93% das crianças pardas e 46,67% das crianças pretas. Estes dados se relacionam às constatações de estudos que indicam que o trabalho do cuidado doméstico sempre foi realizado majoritariamente por mulheres negras, pobres e em condição de subalternidade (TRONTO, 2007; DUMONT-PENA, 2015). Outros estudos como os de Lamarão (2008) e Somalo (2017) apontam ainda que, no Brasil, a maior parte do trabalho doméstico realizado dentro de casa por crianças é executado por meninas negras.

Nas entrevistas, uma menina de 11 anos que se autoidentifica como preta, que reside com a tia e a mãe, contou-nos que, antes do isolamento, era ela quem preparava o café da manhã, mas durante esse período está fazendo o almoço para as três, tendo a tia por perto para auxiliá-la e orientá-la.

Entrevistadora: Aí agora você que é a cozinheira da casa?

Criança: É.

Entrevistadora: E o que você sabe fazer na cozinha? O que você cozinha, assim?

Criança: É, arroz, feijão, macarrão, sei fritar carne, omelete, fritar ovo, ovo sei mais ou menos porque meus ovos quebram *tudo*, farofa de ovo, bolo.

Entrevistadora: E você gosta de cozinhar?

Criança: Gosto.

Entrevistadora: Você vê assim, mas só você cozinha ou você e sua tia cozinham juntas?

Criança: Minha tia fica de olho, toda hora vai lá, se precisar virar alguma coisa quente (Menina, 11 anos, preta, escola pública, Pedro Leopoldo, entrevista realizada em 31/10/2020).

Durante as entrevistas, na descrição das atividades, observa-se uma diferenciação de tarefas, de acordo com o gênero. As falas dos meninos sobre o trabalho doméstico estiveram vinculadas ao serviço obrigatório imposto pelo adulto, e indicaram não gostar de realizá-lo. Os meninos afirmaram realizar mais tarefas voltadas para organização e limpeza, outros afirmam não ajudar nos trabalhos domésticos. Entre as meninas, além das tarefas de organização e limpeza, estiveram presentes também o auxílio na cozinha e o cuidado com as roupas. As tarefas domésticas descritas pelas crianças foram: passar pano na casa; lavar o banheiro; tirar poeira dos móveis; manter o ambiente dos animais domésticos limpos; alimentar os animais domésticos; lavar a louça; arrumar a casa; cuidar do irmão mais novo; plantar. E entre as meninas apareceram também: cozinhar; estender e recolher a roupa do varal.

A nuvem de palavras a seguir representa as atividades mencionadas pelas crianças.



Figura 2 – Nuvem de palavras das atividades mencionadas pelas crianças

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dessa forma, é possível perceber a presença do cuidado com os animais e plantas como mencionado anteriormente, indicando que as tarefas nem sempre são consideradas como algo enfadonho, podendo ser também algo prazeroso e que remete ao cuidado com outros seres. Nenhuma criança entrevistada relatou situações que configurem o trabalho infantil doméstico remunerado. Elas afirmavam que todas as atividades realizadas são a pedido e sob a supervisão de um adulto, assim como não relataram sobrecarga de trabalho durante a pandemia, demonstrando certa cooperação doméstica entre os moradores da casa. Ainda assim, há que se considerar que o serviço de cuidado com a casa, ao mesmo tempo que é um trabalho indispensável à sobrevivência humana, é também um trabalho cansativo e com possibilidade de graves acidentes. Cozinhar, por exemplo, impõe o uso de artefatos perigosos, como facas e fogo como vimos no relato da criança acima. Outras funções, como organizar o ambiente ou regar as plantas, por exemplo, são potencialmente menos arriscadas e deste modo podem tornar-se também uma forma de lazer, uma brincadeira.

Outro elemento presente é que as meninas confirmam a mudança de rotina e a possibilidade de novos aprendizados nesse contexto, como no relato: “Sim, aprendi muitas coisas que a escola não ensina. Como: arrumar minha cama, ajudar minha mãe na cozinha, secar uma louça, na organização da casa e dos meus brinquedos” (Menina, 8 anos, branca, escola pública, Belo Horizonte). Elas verbalizaram, também, o desejo de aprender

mais sobre o trabalho doméstico, de poder fazer mais para ajudar, demonstrando certa solidariedade familiar, como nos conta a criança em entrevista:

Entrevistadora: Você não fazia isso antes?

Criança: Fazia, só que muito pouco, não podia ajudar ela toda hora, essas *coisas*, lavar um copo, mas agora eu posso ajudar mais.

Entrevistadora: É? O que você tem feito?

Criança: Ah! tenho varrido casa, lavado vasilha, lavando os banheiros, é... catando as necessidades do cachorro. É... molhando as plantas. Cada dia eu faço um pouquinho das coisas (Menina, 10 anos, branca, escola pública, Ribeirão das Neves, entrevista realizada em 16/09/2020).

O trabalho de cuidado, seja o autocuidado, o cuidado com o outro, o cuidado com os serviços domésticos, possui dimensões sensíveis, afetivas e corporais. São atividades que se repetem diariamente e que, muitas vezes, não proporcionam um resultado material concreto visível, como no caso de uma das crianças que relata cuidar do irmão mais novo: “Eu troco a fralda, quando ele tá chorando ponho o bico para ele, ligo a televisão, pego um brinquedo e brinco com ele” (Menina, 9 anos, escola pública, Sabará, entrevista realizada em 27/07/2020).

Observa-se que há o envolvimento com práticas que exigem uma dedicação intensa, com grande responsabilidade pelo outro, as quais são, historicamente, reconhecidas como atributos “naturais” das mulheres. Os relatos das meninas, com maior frequência entre as meninas negras, revelam que, no cotidiano, são inseridas em situações nas quais aprendem as ações necessárias à função de cuidar, conforme a literatura crítica tem sustentado (MOLINIER, 2012).

O relato de uma menina, no entanto, revela também a positividade do envolvimento com atividades na cozinha. Embora esse espaço da casa não tenha sido mencionado em outras entrevistas, a dimensão de aprendizagens e de criação de novas rotinas de convivência dá indícios sobre novas formas de organização das relações sociais e de usos dos espaços da casa por adultos e crianças.

Criança: Assim, a gente em casa está tentando às vezes fazer umas coisas diferentes, tipo, uns dias atrás a gente tentou fazer pão, só que

assim, não deu muito certo não. A gente fez acho que umas três vezes, não deu não, ficou ruim, ruim demais. Aí agora a gente aprendeu a fazer uma coisa que antes a gente não fazia. A gente agora está fazendo, por exemplo, mingau de maisena de noite. A gente não tinha esse costume e agora virou um costume nosso. A gente tá brincando mais as vezes, né? E estou tendo até mais contato com o meu cachorro que antes eu não tinha. (Menina, 12 anos, parda, escola pública, Santa Luzia, entrevista realizada em 01/08/20).

Como vimos na análise realizada neste capítulo sobre as crianças e suas relações com os espaços da casa, a cozinha não se configurou, para este grupo de crianças, como um espaço de uso frequente e valorizado. Ela foi reconhecida como o lugar da alimentação, sendo pouco mencionada como ambiente de trocas, novos aprendizados, compartilhamento, brincadeiras e interações com adultos.

No cenário em que vivemos, onde as jornadas de trabalho doméstico têm se intensificado, são imprescindíveis novas organizações de forma a promover uma divisão equilibrada entre os membros da família. O que pode, ao nosso ver, favorecer um equilíbrio na distribuição das atividades diárias entre meninos e meninas, oportunizando uma reorganização das formas de estruturação da sociedade e da configuração dos trabalhos de cuidado.

Considerações finais

A pandemia tensionou a centralidade, historicamente construída, da escola na vida das crianças, deslocando-a para o espaço doméstico familiar ressignificado. No interior da casa, desenvolveu-se uma sociabilidade intensa na relação com outros membros da família, na interação com outros seres e ferramentas.

Nesta nova configuração da vida cotidiana, as crianças buscaram garantir o exercício do brincar. Este foi, em muitos casos, expandido temporalmente, em uma nova rotina que alterou os horários de sono e vigília, retirou os tempos de deslocamento para a escola e realização dos exercícios escolares.

Por outro, o brincar restrito ao espaço doméstico foi, muitas vezes, reduzido a uma atividade solitária, desprovida da riqueza da convivência com outras crianças no interior do grupo de pares, que proporcionava diversidade de experiências e de socialização.

A experiência de confinamento vivido por muitas das crianças implicou a privação do exercício do direito à cidade. Através da mobilidade urbana, da exploração de espaços públicos como parques, shoppings, ruas e da frequência a espaços culturais, como teatros e cinemas, a criança interage com outras crianças e adultos, que carregam diferentes ideias, valores, formas de ser e de estar no mundo. Na convivência restrita ao seu núcleo familiar, há uma reconfiguração das oportunidades individuais e coletivas de ampliação de suas redes. E é a partir dessas redes e das diferentes, e, por vezes, conflitantes experiências, que elas vão conferindo coerência e sentido ao mundo em que vivem.

A escola, para além de local de aprendizagem, possui, também, tal significado, oportunizando uma multiplicidade de experiências sociais, através da convivência com amigos, com as professoras, com a merendeira, com a faxineira, com o porteiro, com livros, com atividades, com o parque, com rotina determinada e fixa.

A reestruturação dos mundos sociais das crianças foi diretamente influenciada pelos marcadores sociais. No caso do acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos, as desigualdades sociais, raciais e territoriais foram intensificadas e potencializaram as desigualdades educacionais. No que se refere ao brincar, as condições de moradia condicionaram seu exercício, especialmente no acesso a espaços externos, estes, muitas vezes, possíveis a crianças que residiam em territórios de alta e média vulnerabilidade, inacessíveis a crianças moradoras de edifícios que não contam com tais espaços. As análises da realização das tarefas domésticas indicaram desigualdades raciais e de gênero, visto que meninas pretas são as que mais desempenham tais tarefas; informações estas que se assemelham à divisão social do trabalho manual doméstico.

Verifica-se, portanto, que a pandemia implicou uma diversidade de experiências de socialização e lazer, não sendo possível falar apenas de uma infância confinada, mas de diferentes infâncias, que vivem, a partir de condições sociais distintas, com impactos também diversos, a radical transformação em suas vidas.

Referências

AITKIN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/ direito à cidade. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRATMAN, G.N.; HAMILTON, J.P.; DAILY, G.C. The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. **Annals of the New York Academy of Science**, v.1249, p.118-136, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400>.

BUCKINGHAM, D. Criança e mídia: uma abordagem à luz dos estudos culturais. **Pro-posições**, ano 5, n. 2, jan./jun. 2012, p. 93-121.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar**. Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. [Doutorado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FAGERHOLM, N. *et al.* Perceived contributions of multifunctional landscapes to human well being: Evidence from 13 European sites. **People and Nature**, v. 2, n. 1, p. 217-234, 2020.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e238077-18, 2020.

JIAO, W. Y. *et al.* (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. **Journal of Pediatrics**, <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.01>.

LAMARÃO, M. L. N. **A constituição das relações sociais de poder no trabalho infante-juvenil doméstico**: estudo sobre estigma e subalternidade. Dissertação (Mestrado) - Belém, 2008.

MOLINIER, P. Ética e trabalho do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya (Orgs.). **Cuidado e Cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

MULLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr., 2007.

MUÑOZ, M. M.; PASCUAL, I. R.; CRESPO, G. V. **Infancia confinada ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?** Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación, 2020.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, n. 14-15, v. 8, fev./ago., 1998.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, jul./dez., 2006, p. 155-170.

PEACOCK, J; CHUR-HANSEN, A; WINEFIELD, H. Mental health implications of human attachment to companion animals. **J Clin Psychol**; n. 68, v. 3, 2012, p.292-303.

REIS, S. N.; REIS, M. V.; NASCIMENTO, A. M. P. Pandemic, social isolation and the importance of people-plant interaction. **Ornamental Horticulture**, v. 26, n. 3, 2020 p. 399-412.

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, F. M. L. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, n. 25, v. 3, 2013, p. 612-622.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane A.; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. esp., p. 114-124, dez. 2016.

SILVA, Isabel de O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 253-272, jul./set., 2014.

SINGHA, S. *et al.* Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescent: a narrative review and recommendation. **Psychiatric research** n. 293, 2020.

SOMALO, C. I. **Tarefas para não dormir a sesta**: trabalho infantil doméstico na periferia de Montevideú. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2017.

SOUZA, L. P.; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v30n87/0103-4014-ea-30-87-00123.pdf>.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, maio/ago., 2007, p. 285-308.

TOMAZ, R.; ANTUNES, A. A sociabilidade automatizada das crianças brasileiras nas redes sociais (Entrevista). **Revista DESidades**, 2017.

