



Educación Física y Ciencia, vol. 23, nº4, e197, octubre-diciembre 2021. ISSN 2314-2561
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Educación Física

Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica

Playing in the pandemic: implications for Physical Education from the ludic culture inventory

Jugar en la pandemia: implicaciones para la educación física a partir del inventario de la cultura lúdica

Débora Jaqueline Farias Fabiani

Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE).
 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
 de_fabiani@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4550-9428>

Luis Felipe Nogueira Silva

Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE).
 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
 luisfelipenogu@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0583-4445>

Alberto Lobato Góes Júnior

Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE).
 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
 albertogoes.jr@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7421-3901>

João Bosco Gomes Lima Júnior

Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE).
 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
 bosco_junior@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8315-730X>

Alcides José Scaglia

Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE).
 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
 alcides.scaglia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1462-1783>

RESUMO:

A pesquisa teve como objetivo descrever a cultura lúdica de crianças entre quatro e 11 anos, desenvolvida no ambiente doméstico, durante a pandemia de Coronavírus, e refletir sobre os impactos desse inventário na Educação Física escolar. Para tal aplicamos um questionário de forma *online*, seguindo a técnica de amostragem por conveniência e bola de neve. Participaram do estudo 611 adultos que convivem com crianças entre quatro e 11 anos, os quais responderam questões sobre elementos da cultura lúdica: parceiros, espaço, tempo e inventário de brincadeiras. Os dados foram analisados e apresentados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) e para comparar as frequências entre os grupos etários utilizamos o teste de Qui-Quadrado ($P < 0,05$). Os resultados apontam que o inventário dos jogos é diversificado, a maioria das crianças brinca mais tempo sozinha e utiliza o espaço interno da casa. Diferenças significativas entre os grupos etários foram encontradas no tempo destinado ao brincar, sendo que o grupo das crianças mais velhas brinca menos horas que os demais. Concluimos, portanto, que a cultura lúdica, enquanto

Recepción: 13 de agosto de 2021 | Aprobación: 10 Septiembre 2021 | Publicación: 01 Octubre 2021

Cita sugerida: Fabiani, D. J. F., Silva, L. F. N., Góeses Júnior, A. L., Lima Júnior, J. B. G. y Scaglia, A. J. (2021). Brincar na pandemia: implicações para a Educação Física a partir do inventário da cultura lúdica. *Educación Física y Ciencia*, 23(4), e197. <https://doi.org/10.24215/23142561e197>



co-construção sociocultural, foi afetada pelo contexto da pandemia, o que pode acarretar possíveis implicações para o campo da Educação Física, especialmente a escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Covid-19, Educação, Infância, Jogo.

RESUMEN:

La investigación tuvo como objetivo describir la cultura lúdica de los niños de entre cuatro y 11 años, desarrollada en el entorno familiar, durante la pandemia del Coronavirus y reflexionar sobre los impactos de este inventario en la Educación Física escolar. Para ello, aplicamos un cuestionario en línea, siguiendo las técnicas de muestreo por conveniencia y bola de nieve. Participaron en el estudio 611 adultos que conviven con niños de entre cuatro y 11 años, los cuales respondieron a preguntas sobre los elementos de la cultura lúdica: compañeros, espacio, tiempo y el inventario de juegos. Los datos se analizaron y presentaron mediante estadísticas descriptivas (frecuencia absoluta y relativa) y para comparar las frecuencias entre los grupos de edad se utilizó la prueba de Chi-cuadrado ($P < 0,05$). Los resultados señalan que el inventario de juegos está diversificado, la mayoría de los niños juegan más tiempo solos y utilizan el espacio interior de la casa. Se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad en el tiempo asignado al juego, con el grupo de niños mayores jugando menos horas que los demás. Por lo tanto, concluimos que la cultura lúdica, como co-construcción sociocultural, se vio afectada por el contexto de la pandemia, lo que puede llevar a posibles implicaciones para el campo de la Educación Física, especialmente el escolar.

PALABRAS CLAVE: Niño, Covid-19, Educación, Infancia, Juego.

ABSTRACT:

The research aimed to describe the ludic culture of children aged between 4 and 11 in the home environment during the Coronavirus pandemic and to reflect on the impacts of this inventory on school Physical Education. To do this, we applied an online questionnaire, following the convenience and snowball sampling techniques. The study included 611 adults who live with children aged between 4 and 11, who answered questions about the elements of game culture: partners, space, time, and game inventory. The data were analyzed and presented using descriptive statistics (absolute and relative frequency) and to compare the frequencies between the age groups we used the Chi-square test ($P < 0.05$). The results point out that the inventory of games is diversified, most children play longer alone and use the inner space of the house. Significant differences between the age groups were found in the time spent playing, with the group of older children playing fewer hours than the others. We conclude, therefore, that the ludic culture, as a sociocultural co-construction, was affected by the context of the pandemic, which may have possible implications for the field of Physical Education, especially at school.

KEYWORDS: Children, Covid-19, Education, Childhood, Play.

1. INTRODUÇÃO

O Sars-CoV2, vírus de origem zoonótica, é responsável por ocasionar a síndrome respiratória aguda grave que caracteriza a COVID-19, também chamada de novo Coronavírus, doença infecciosa identificada em dezembro de 2019 e que poucos meses depois ganharia o status de pandemia. Um mapeamento elaborado pela Universidade John Hopkins (JHU), evidenciou que, até outubro de 2021, foram notificados mais de 240 milhões de casos da doença, que vitimou aproximadamente 5 milhões de pessoas em todo o mundo (JHU CSSE COVID-19 Dashboard, 2021). Uma das nações mais afetadas no mundo pela doença, o Brasil havia registrado, até o supracitado período, mais de 20 milhões de casos e 600 mil mortes, de acordo com o Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI¹).

A despeito do surgimento de vacinas eficazes contra o vírus, graças à sofisticação da ciência, letargia no processo de imunização populacional em boa parte do globo tem estendido significativa rigorosidade nas medidas de restrição física e social para contenção da doença que, por consequência, impacta substancialmente os sistemas de saúde, a economia e, sobretudo, o modo como as relações humanas são concebidas na sociedade ocidental, primordialmente capitalista e pós industrial.

Afetada pela repentina e duradoura alteração de rotinas, a educação básica, a exemplo de processos educacionais de outros âmbitos, recorreu a tecnologias digitais para realização de atividades pedagógicas que pudessem minimizar a distância entre o contexto escolar, estudantes e famílias em meio à pandemia no contexto brasileiro. Mesmo com o abismo socioeconômico entre estados e regiões do país e inexistência

de estratégias de enfrentamento à COVID-19 homogêneas, é possível identificar semelhanças, em maior ou menor proporção, na articulação das relações didático-metodológicas entre escolas, famílias e crianças, que tiveram ressignificados seu *modus operandi* no estabelecimento de conexões afetivas e de como forjam a cultura lúdica na infância (Maia, 2020; Sá et al., 2020).

Brougère (1998, 2010) define cultura lúdica como constituída por um conjunto de regras e significações presentes em jogos, brincadeiras e nas relações co-construídas com os pares, pressupostas, interpretadas, internalizadas e experienciadas ativamente pelas crianças. Importante considerar que o ato de brincar, inerente à existência humana, é entendido como simulação lúdica da realidade, dotado de valores, gestos e significados e, portanto, basilar para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Freire & Scaglia, 2010; Caillois, 2017; Huizinga², 2019).

O brincar, enquanto força propulsora da cultura lúdica, afeta e é afetado por diferentes contextos, dentre os quais a escola tem papel relevante, ainda que se apresente, por vezes, enrijecida pelo processo de institucionalização e incursão de valores mercantis. Na escola, podem ser criados e oportunizados ambientes significativos de aprendizagem na infância, se tangidos por uma condução pedagógica que supere práticas de acepção epistemológica tradicional e tecnicista e leve em conta o fenômeno jogo em sua essência complexa, constituído por uma lógica imanente e dotado de subjetividades e potencialidades (Brougère, 1998; Sarmiento, 2004; Scaglia, 2005; Vigotski, 2014; Kishimoto, 2016; Silva; Leonardo; Scaglia, 2021).

Para além da escola, outros contextos educativos são imprescindíveis para o desenvolvimento do brincar e da cultura lúdica, a exemplo de ambientes não formais (e.g. oficinas culturais e escolinhas de esportes) e informais (e.g. ruas, praças, parques e ambiente familiar), como evidenciam os estudos de Seixas, Becker & Bichara (2012), Fabiani (2016), Spolaor et al. (2019) e Zaim-de-Melo & Golin (2019). Dado o contexto pandêmico e os consequentes impactos nos ambientes educativos, os processos de ensino, vivência e aprendizagem remotos têm buscado minimizar os efeitos deletérios do distanciamento físico e fomentar a cultura lúdica das crianças, mesmo que de maneira restrita e/ou adaptada (Dutra; Carvalho; Saraiva 2020; Horn; Hattge; Schwertner, 2020)

De todo o modo, a repentina - e severa - restrição de possibilidades de deslocamentos e encontros para e a partir do ato de brincar tem mudado o curso de como as culturas lúdicas são instituídas na infância. O ambiente doméstico, espaço informal de aprendizagem, tem se constituído como lugar possível para o desenvolvimento de brincadeiras e memórias afetivas que impactam na cultura lúdica das crianças e, consequentemente, na Educação Física escolar. As consequências dessas alterações sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo-social serão sentidas, de fato, no retorno à 'normalidade', atribuída à realização de tarefas e práticas sanitariamente seguras em relação à COVID-19, semelhantes às executadas no período pré-pandêmico, sobretudo no contexto escolar.

Portanto, é necessário compreender como as crianças estão brincando durante a pandemia, visto que as ressignificações socioculturais co-construídas e vivenciadas nesse período podem oferecer aos professores de Educação Física dimensões dos impactos contextuais sobre a cultura lúdica e, por consequência, sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola, especialmente no modo presencial. Dada a (ainda) baixa incidência, na literatura acadêmica, de artigos que tratam do brincar na infância durante a pandemia de COVID-19, o presente estudo tem como objetivo descrever a cultura lúdica de crianças entre quatro e 11 anos, desenvolvida no ambiente doméstico, durante a pandemia de Coronavírus, e refletir sobre os impactos desse inventário na Educação Física escolar.

2. MÉTODO

A pesquisa, de natureza descritiva (Gil, 2008), foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 36595220.7.0000.5404.

Participantes

Participaram do estudo 611 adultos que residem com crianças entre quatro e 11 anos de idade, sendo que a média de idade das crianças é de 7,30 (2,33) anos. A escolha dessa faixa etária deve-se ao fato de compreender o período de educação básica obrigatório para crianças no Brasil. Além disso, com a finalidade de evidenciar a especificidade da cultura lúdica, as crianças foram divididas em quatro grupos, de acordo com a faixa etária:

- G1: 4-5 anos (n=158)
- G2: 6-7 anos (n=194)
- G3: 8-9 anos (n=114)
- G4: 10-11 anos (n=145)

A amostragem seguiu a técnica de conveniência e bola de neve, caracterizando uma amostra não probabilística (Vinuto, 2014). Para ser incluído na pesquisa, os participantes deviam ter 18 anos ou mais, possuir ao menos uma criança (entre quatro e 11 anos) na residência e conhecer a cultura lúdica desta criança. Foram excluídos do estudo aqueles que não assinaram (clcando na opção 'sim') o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou não preencheram corretamente o questionário virtual.

Procedimentos

Para realizar essa investigação, os pesquisadores desenvolveram um questionário virtual no *Google Forms*, composto por questões de múltipla escolha e pelas seguintes seções: Características da criança (idade, gênero, tipo de moradia, tipo de escola e quantidade de crianças que convivem na mesma casa) e Cultura lúdica da criança desenvolvida no período de isolamento no ambiente doméstico (brincadeiras desenvolvidas, parceiros, espaço e tempo destinado ao brincar).

O questionário foi respondido inicialmente por quatro participantes, configurando-se a etapa de pré-teste. Após os ajustes, o questionário foi divulgado, no período de outubro e novembro de 2020, nas mídias sociais (*Facebook*, *Instagram* e *Whats.App*) dos pesquisadores responsáveis e também do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE), pertencente à UNICAMP. O questionário proposto era anônimo e não havia perguntas obrigatórias, sendo assim, o participante poderia entregar sem responder todas as perguntas ou até mesmo desistir de participar a qualquer momento.

Análise estatística

Os dados foram tabulados no software *Microsoft Excel* e apresentados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta e relativa). Para comparar as frequências, utilizamos o teste de Qui-Quadrado (*Chi-Square*). O nível de significância adotado foi de $P < 0,05$. As análises foram feitas no software *GraphPad Prism 8.0*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações foram baseadas nas inferências de adultos sobre o brincar das crianças que convivem no mesmo ambiente doméstico. O processo interpretativo sobre o fenômeno investigado teve, portanto, protagonismo dos adultos, que incutiram seus olhares ao ato de brincar das crianças. A despeito das limitações provenientes desta visão externa, uma vez que brincar é uma atividade subjetiva (Freire, 2002; Brougère, 2010; Kishimoto, 2016), a descrição adulta sobre o brincar infantil é potente na medida em que está vinculada

aos laços sócio-afetivos denotados e ressignificados na relação entre indivíduos - e deles com o próprio jogo, munido, como atesta Freire (2002), de suas próprias subjetividades.

Os resultados encontrados foram descritos e analisados a partir das seguintes categorias: 1) Caracterização das crianças, composta por: idade, gênero, tipo de moradia, tipo de escola, quantidade de crianças na residência e regiões do país; 2) A cultura lúdica no ambiente doméstico, composta pelos seguintes elementos: parceiros de brincadeira, inventário dos jogos, espaço para brincar e tempo para brincar.

3.1 Caracterização da amostra

A Tabela 1 apresenta a caracterização das crianças, a partir do gênero, natureza das instituições escolares que as crianças estão matriculadas, quantidade de crianças na residência, tipo e região de moradia.

Tabela 1 - Caracterização da amostra.

N=611	f (%)		f (%)			
Gênero	Masculino		Feminino			
	344 (56%)		267 (44%)			
Escola	Pública		Particular			
	233 (38%)		378 (62%)			
Quantidade de crianças na casa	Nenhuma		Uma ou mais			
	376 (62%)		235 (38%)			
Moradia	Apartamento	Casa 'de rua'	Condomínio	Outros		
	135 (22%)	336 (55%)	122 (20%)	18 (3%)		
	Regiões do país	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
		12 (2%)	18 (3%)	49 (8%)	501 (82%)	31 (5%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

No que concerne ao gênero das crianças investigadas, houve relativa superioridade de meninos em relação às meninas e de indivíduos que frequentam escolas particulares sobre os que frequentam escolas da rede pública de ensino. Ainda que todas as regiões do Brasil estejam representadas no estudo, a maior parcela dos investigados reside na Região Sudeste - a mais populosa e detentora do maior PIB (Produto Interno Bruto) do país - e em casas próximas às vias públicas, caracterizadas por ruas, avenidas, alamedas, vielas, praças e parques.

3.2 Cultura lúdica no ambiente doméstico

3.2.1 Parceiros de brincadeiras

A tabela 2 apresenta os parceiros de brincadeiras dos grupos de crianças no ambiente doméstico. Observamos que os adultos representam as maiores porcentagens nos grupos, com exceção do grupo 4. Brincar com outras

crianças foi menos expressivo no grupo 1 e brincar sozinho permaneceu constante em todos os grupos. Porém, não houve diferença estatística significativa entre os grupos.

Tabela 2 - Parceiros de brincadeira no ambiente doméstico.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	P Valor	Chi - Square
	N=317	N=372	N=210	N=225		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
Adulto	145 (46 %)	154 (41 %)	85 (40 %)	81 (36 %)	0,806	3.022,6
Criança	91 (29 %)	133 (36 %)	77 (37 %)	88 (39 %)		
Sozinho	81 (25 %)	85 (23 %)	48 (23 %)	56 (25 %)		

Fonte: Elaborada pelos autores

A tabela 3 mostra os parceiros que as crianças mais brincam no ambiente doméstico. Notamos que brincar sozinho representa as maiores porcentagens nos grupos 1, 2 e 3. Contudo, não houve diferença estatística significativa entre os grupos.

Tabela 3 - Parceiros que as crianças mais brincam no ambiente doméstico.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	P Valor	Chi - Square
Variável	N=158	N=194	N=114	N=145		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
Sozinha	83 (53%)	103 (53%)	64 (56%)	67 (46%)	0,539	2,163, 3
Acompanhada	75 (47%)	91 (47%)	50 (44%)	78 (54%)		

Fonte: Elaborada pelos autores

Conhecer os parceiros de brincadeiras das crianças é essencial para compreender a cultura lúdica, uma vez que as crianças são indivíduos socioculturais, que se desenvolvem, assimilam e aprendem modos de comportamento, pensamento e práticas sociais por meio da sua experiência partilhadas com os pares e com os adultos nos diversos contextos sociais (Vigotski, 2021). Desse modo, buscamos compreender com quem as crianças estão brincando, de maneira geral, no ambiente doméstico, e também de que maneira as crianças brincam mais frequentemente, se sozinhas ou acompanhadas por outras crianças e/ou adultos.

Nas informações apresentados na tabela 2, notamos que os adultos (pai, mãe, tia/o, primo/a, avô, avó) destacam-se, com maiores porcentagens, como parceiros de brincadeiras das crianças de quatro a nove anos (G1, G2 e G3), seguidos de outras crianças (engloba crianças que convivem na mesma casa, como irmãos, por exemplo, como também primos, vizinhos ou amigos que vão brincar esporadicamente), que tem uma porcentagem menor no grupo 1, constituído pelas crianças mais novas da amostra, com quatro e cinco anos. Porém, a tabela 3 evidencia que na maior parte do tempo, as crianças brincam sozinhas, com exceção do grupo 4, composto pelas crianças mais velhas, com dez e 11 anos.

Portanto, inferimos, que mesmo que a maior parte das crianças tenha como parceiros os adultos, estes não são, necessariamente, os principais companheiros de brincadeira, uma vez que eles têm outros afazeres domésticos ou laborais (*home office* ou presencialmente) que impactam no tempo disponível para brincar.

Além disso, depreendemos que esses resultados também podem ser explicados pela própria categorização das crianças participantes, uma vez que 62% delas são as únicas crianças da casa.

Na mesma direção, Lira e et al. (2021) discorrem sobre as mudanças ocorridas na composição e estrutura das famílias, enfatizando que “Com menos filhos, o ambiente familiar tornou-se mais privativo e os laços afetivos também se restringem à convivência e trocas dentro da casa ou com poucos parentes mais próximos (Hintz, 2001) [...]”. De modo semelhante, na pesquisa desenvolvida por Sá et al. (2020), os pais das crianças entre zero e 12 anos apontam que houve aumento das atividades familiares no período do isolamento físico, decorrente da pandemia, o que não implica dizer que os adultos são os principais parceiros das atividades das crianças no ambiente doméstico.

Na pesquisa sobre o brincar durante a pandemia, conduzida por Lima & Meireles (2020), as crianças participantes, entre seis e 12 anos, apontam nas entrevistas, quem são seus parceiros de brincadeira, salientando que brincam com animais (cachorros e coelho), amigos, irmãos, vizinhas, famílias e sozinhas, sendo que brincar sozinha teve destaque, com a maior frequência nas respostas, corroborando com os resultados apresentados na tabela 3.

A despeito de considerarmos a potência da brincadeira solitária, uma vez que essa atividade pode engendrar desafio, representação, imprevisibilidade e desequilíbrio, características do ambiente de jogo (Scaglia et al., 2015; Scaglia, 2017), possibilitar o engajamento das crianças em narrativas e aventuras com e sem brinquedos e impulsionar atividades criadoras como a imaginação e a imitação (Vigotski, 2018), enfatizamos a importância das relações entre pares e a da formação de uma comunidade das crianças, como estabelecido por Borba (2008), para a co-construção das brincadeiras.

Nesse sentido, Buss-Simão & Lessa (2020) evidenciam os impactos negativos da diminuição ou restrição dos encontros entre as crianças e seus pares durante o período de ausência física dos contextos escolares. Lima & Meireles (2020, p. 16) corroboram o exposto, ao salientar que a não convivência entre pares pode repercutir negativamente nas formas de brincar ulteriormente, uma vez que as crianças constituem e são constituídas em meio a relações socioculturais, que engendram atividades, modos de comportamento e produções materiais e simbólicas (Vigotski, 2021).

Posto isto, de maneira geral, os resultados apresentados nesse tópico, nos permitem elucidar alguns impactos do isolamento físico nas brincadeiras das crianças, especialmente relativos a co-construção da cultura lúdica, a qual se potencializa nos encontros, sendo que, em alguns casos, estes foram reduzidos ou passaram a ser mediados pela tecnologia. Portanto, tendo em vista que a Educação Física, em ambientes formais e não formais, pode apropriar-se do jogo, enquanto método e conteúdo de ensino (Scaglia et al., 2015), é imprescindível que os professores conheçam e reflexionem sobre os novos arranjos da cultura lúdica, os quais vão impactar suas aulas no período pandêmico e pós pandêmico.

3.2.2 Inventário dos jogos

A tabela 4 apresenta o inventário de jogos desenvolvidos pelas crianças no ambiente doméstico. Constatamos que os jogos são diversificados em ambos os grupos. Os jogos eletrônicos e os brinquedos se destacaram nos grupos 3 e 4, contudo não houve diferença estatística significativa entre os grupos.

Tabela 4 - Inventário dos jogos desenvolvidos pelas crianças no ambiente doméstico.

	Grupo 1 N=547 f (%)	Grupo 2 N=631 f (%)	Grupo 3 N=359 f (%)	Grupo 4 N=372 f (%)	P Valor	Chi - Square
Eletrônicos	121 (22 %)	164 (26 %)	104 (29%)	124 (34%)	0,665	6.731,9
Corporais	129 (24 %)	137 (22 %)	70 (20%)	61 (16%)		
Brinquedos	147 (27 %)	186 (29 %)	105 (29%)	120 (32%)		
Faz de conta	150 (27 %)	144 (23 %)	80 (22%)	67 (18%)		

Fonte: Elaborada pelos autores

Investigar, sistematizar e compartilhar o inventário de jogos das crianças é fundamental para compreender a cultura lúdica, a cultura infantil e o contexto social, de maneira mais ampla, visto ser possível, como afirmado por Caillois (2017), desenvolver uma sociologia a partir do jogo. Dessa maneira, buscamos conhecer e apresentar as brincadeiras que as crianças pesquisadas estão desenvolvendo no âmbito doméstico, durante a pandemia.

Na tabela 4, apresentada acima, é possível observar a categorização dos jogos, composta por: Jogos eletrônicos (*exergames*, jogos de videogame, celular/tablet e computador); Jogos corporais (jogos tradicionais, jogos de correr, pegar e esconder e jogos esportivos); Jogos com brinquedos (jogos com bolas, bicicletas, patinetes, skate e jogos de tabuleiro) e Jogos de faz de conta (jogos com bonecos/bonecas, jogos com massinha/slime).

Semelhante aos resultados apontados na tabela 4, o estudo de Paiva et al. (2021) também não encontrou diferenças significativas entre os grupos de crianças, entre seis e 12 anos, porém, ressaltou alguns jogos, dentro do que denominaram de ‘atividades de entretenimento’, desenvolvidos pelas crianças no período de isolamento físico, tais como jogos de tabuleiro, brincadeiras com massinha, quebra-cabeça e pintura e uso de celular/tablet/computador, que também podem ser utilizados para jogar, evidenciando a diversidade da cultura lúdica, mesmo no ambiente doméstico.

Fabiani & Scaglia (2018) também realizaram um inventário qualitativo da cultura lúdica de crianças entre seis e 10 anos, com base em entrevistas com as crianças e em observações do horário livre em uma instituição pública de educação não formal. Os autores classificaram os jogos em cinco ‘famílias’: de correr, pegar e esconder; com bola; de imitar/imaginar; com materiais/construção; de tabuleiros/virtuais, e salientaram que as crianças mais novas, entre seis e oito anos, preferem os jogos de correr, pegar e esconder e os jogos de imitar e imaginar, já as crianças mais velhas, entre nove e 10 anos, se envolvem mais os jogos esportivos com bola.

Na mesma direção, Lima & Meirelles (2020) apresentam as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em suas casas durante a pandemia, pela ótica dos próprios brincantes. Assim, as crianças entre seis e 12 anos brincam de jogos corporais, jogos com bola, jogos de construção, jogos de faz de conta, e jogos com materiais como *slime* e tinta, sendo que a maior frequência foi a de jogos corporais, como pega-pega, esconde-esconde, futebol e basquete. De acordo com a tabela 4, esta categoria (jogos corporais) manteve-se constante nos grupos 1, 2 e 3 e foi menor no grupo 4, composto pelas crianças mais velhas (10 e 11 anos), fato que vai ao encontro do evidenciado por Sá et al. (2020), referente ao decréscimo do brincar com atividade física ao longo da idade das crianças.

Portanto, uma vez que “A cultura lúdica é um patrimônio humano, um legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos, as crianças em especial.” (Carneiro et al., 2018, p. 5), salientamos a importância de conhecer o inventário dos jogos, categorizados de acordo com a faixa etária, pois essa ação constitui uma

'memória lúdica' e uma grande possibilidade de compreender os interesses das crianças, suas produções e identidades, contribuindo, dessa maneira, para auxiliar professores de Educação Física que atuam em diversos contextos educativos.

3.2.3 Espaço para brincar

A tabela 5 apresenta os locais do ambiente doméstico nos quais as crianças brincam. Notamos que as crianças de todos os grupos brincam mais nos ambientes internos do que em ambientes externos. Porém, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os grupos.

Tabela 5 - Local do ambiente doméstico onde as crianças brincam.

	Grupo 1 N=254 f (%)	Grupo 2 N=328 f (%)	Grupo 3 N=171 f (%)	Grupo 4 N=215 f (%)	P Valor	Chi -Square
Externo	102 (40%)	152 (46%)	73 (43%)	87 (40%)	0,797	1.014,3
Interno	152 (60%)	176 (54%)	98 (57 %)	128 (60%)		

De acordo com a Tabela 5, as crianças investigadas de todos os quatro grupos brincam mais em ambientes internos (sala, quartos e cozinha) do que em ambientes externos (quintal e varanda), o que pode ser explicado, em um primeiro momento, pelo cumprimento de medidas sanitárias contra a disseminação da COVID-19, que aventam restrições sociais e isolamento físico.

O debate sobre a estruturação de espaços voltados ao brincar ganha terreno sob a ótica da teoria ecológica de desenvolvimento humano, aludida por Bronfenbrenner (2002), na medida em que o progresso multifacetado de um indivíduo, principalmente na infância, está imbricada à sua relação com o meio. Durante a pandemia, tal conexão foi estabelecida por microsistemas, em detrimento dos mesossistemas, exossistemas e macrosistemas, por envolver ambientes que pressupunham interações face a face e atributos materiais e físicos em demasia particulares (Carvalho; Alves & Gomes, 2005).

Freire (2011) chama a atenção à existência de uma 'pedagogia da rua'. O autor, no entanto, não trata a rua em seu sentido literal, como locus específico, e, sim, metafórico, abarcando também outros tipos de vias públicas e demais contextos, que, forjados por saberes e identidades culturais dos próprios brincantes, podem consumir aprendizagens corporais e, inclusive, esportivas. Os ambientes informais de aprendizagem decorrentes de brincadeiras e jogos carregam consigo, ainda que de forma incidental, uma lógica imanente - demarcada por um estado de envolvimento colossal - além de um processo organizacional sistêmico, dotado por quatro componentes (desafio, representação, imprevisibilidade e desequilíbrio) que, imbricados, caracterizam o ambiente de jogo (Scaglia et al., 2013; Scaglia & Fabiani, 2017; Fabiani & Scaglia, 2020).

Da articulação intencional entre os ambientes de aprendizagem e de jogo, insurge a Pedagogia do Jogo, proposta didático-metodológica epistemologicamente ligada às emergentes tendências da Pedagogia do Esporte e abordagens pedagógicas contra-hegemônicas. Ao primar pelo respeito à essência subversiva e sistêmica do fenômeno jogo, a Pedagogia do Jogo pressupõe a conciliação do caráter lúdico e suas funções educativas e incitação da autonomia e humanização dos sujeitos que jogam e brincam durante os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física (Scaglia et al., 2013; 2021; Scaglia & Fabiani, 2017; Fabiani & Scaglia, 2020; Silva et al., 2021).

A Pedagogia do Jogo tem como sustentáculo a simbiose entre jogo e trabalho, de modo que os conhecimentos emergidos do ato de brincar e jogar não sejam instrumentalizados pelo tecnicismo funcional, tampouco imbuídos pelo neoescolanovismo pedagógico, exemplificado pela banalização da ludicidade das crianças, comprometida apenas com a manutenção de ambientes positivos em detrimento do empenho, da subversão e das possibilidades de superação por quem brinca a partir dos conteúdos delineados pelos educadores (Scaglia & Fabiani, 2017; Scaglia e et al., 2021).

A Educação Física no contexto escolar pode considerar, desta feita, a potencialidade dos ambientes informais e incidentais de aprendizagem, em voga durante o brincar na pandemia, para, levando em conta o ambiente de jogo - engajamento prático do brincante e inculcida de intencionalidades - explorar um sem-número de possibilidades pedagógicas que aventam à promoção de contextos de aprendizagem transformadores, bem como de atitudes assimilativas e emancipatórias (Scaglia & Fabiani, 2017; Silva et al., 2021).

A escola, enquanto instituição que detém importantíssima função social, para além da disseminação de conhecimentos científicos, uma vez singular espaço de intercâmbio cultural e intelectual, bem como a Educação Física, enquanto área capaz de fomentar e ressignificar práticas da cultura corporal (Soares et al., 2009), terão substancial papel na recondução da trajetória da cultura lúdica na infância. O panorama explicitado pelos dados do estudo permite esboçar reflexões direcionadas ao desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que interprete criticamente os processos de condução pedagógica e os modos de brincar pelas crianças em meio a pandemia, considerando seus efeitos durante e pós restrições sociais.

3.2.4 Tempo para brincar

A tabela 6 aponta um crescimento inversamente proporcional entre as horas investidas no brincar e a idade: 53% das crianças que compõem o G1 dispõem 5 horas ou mais por dia para brincadeiras, quantidade substancialmente maior em relação aos demais grupos. No G4, o número de crianças que brincam 5 horas ou mais por dia cai mais da metade em relação ao G1. Em contrapartida, apenas 5% das crianças do G1 relataram brincar, no máximo 2 horas por dia, estatística que, nesta categoria, cresce de acordo com a idade e é quase sete vezes maior entre as crianças que compõem o G4. Nesse sentido, é possível inferir que foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

Tabela 6 - Horas investidas em brincadeiras no ambiente doméstico.

	Grupo 1 N=158 f (%)	Grupo 2 N=194 f (%)	Grupo 3 N=114 f (%)	Grupo 4 N=145 f (%)	P Valor	Chi - Square
1 – 2 horas	7 (5 %)	37 (19 %)	27 (24 %)	48 (33 %)		
3 – 4 horas	46 (29 %)	66 (34 %)	37 (32 %)	38 (26 %)		
5 horas ou mais	84 (53 %)	69 (36 %)	31 (27 %)	30 (21 %)	0,0001*	41.71,9
Não sei	21 (13 %)	22 (11 %)	19 (17 %)	29 (20 %)		

Fonte: Elaborada pelos autores

A educação básica brasileira prevê a inserção obrigatória, com acesso garantido pelo Estado - segundo o Artigo 6º da Lei 11.114/2005 - de crianças a partir dos seis anos ao Ensino Fundamental, que compõe a etapa seguinte à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). O cumprimento de atividades escolares, ainda que de forma remota, por parte das crianças acima da referida faixa etária e que compõem, em maior ou menor instância, G2, G3 e G4, pode contribuir para justificar os resultados apresentados. Em consonância com os referidos resultados, Sá et al. (2020) verificaram que, durante a pandemia de COVID-19, quanto maior o tempo de atividade intelectual entre crianças de zero a 12 anos, menores eram as horas de brincadeiras, fossem elas providas de atividades físicas ou não.

Fabiani (2016) e Sartori & Alves (2021) alertavam sobre o risco de escassez de horários livres para o brincar na educação não formal já no período pré-pandêmico, fato ainda mais agravado, segundo Carvalho; Alves & Gomes (2005) e Tanaka; Coffani & Gomes (2018) em ambientes de educação formal, que durante a pandemia de COVID-19, tenderam a se fundir com contextos informais de aprendizagem, com destaque para o ambiente doméstico. Nesse sentido, Lima & Meirelles (2020) reforçam o compromisso docente, ao lado de pais e outros adultos, de manutenção do brincar infantil pela organização coerente e segura, do ponto de vista sanitário (enquanto as restrições sociais perdurarem), de tempos e espaços, bem como nos possíveis efeitos catárticos no pós-pandemia.

Os números apresentados ainda podem reforçar um sintoma aludido por Araújo (2020): mesmo com o isolamento físico forçado, profissionais de Educação Física voltados aos ambientes de Educação Infantil, aos quais as crianças do G1 fazem parte, tem promovido e oportunizado o brincar, tanto quanto o educar e o cuidar, elementos que constituem o tripé pedagógico do fazer docente, algo atenuado a partir do Ensino Fundamental, representado pelos demais grupos. Por outro lado, Dutra; Carvalho & Saraiva (2020) e Sá et al., (2020) evocam os impactos que a pandemia de COVID-19, pela brusca alteração nas rotinas convencionais na educação escolar, tem trazido quanto à saúde mental - pelo surgimento precoce de sintomas que preconizam distúrbios de ansiedade e depressão - e física - dado o aumento de comportamentos tidos como sedentários durante o confinamento obrigatório.

CONCLUSÕES

O estudo teve como objetivo descrever a cultura lúdica de crianças entre quatro e 11 anos, desenvolvida no ambiente doméstico, durante a pandemia de Coronavírus, e refletir sobre os impactos desse inventário na Educação Física escolar, a partir da perspectiva de adultos que convivem com essas brincantes, os quais responderam ao questionário virtual. Os resultados apontam que o inventário dos jogos é diversificado, a maioria das crianças brinca a maior parte do tempo sozinha e utiliza o espaço interno da casa. Diferenças significativas entre os grupos etários foram encontradas no tempo destinado ao brincar, sendo que o grupo das crianças mais velhas brinca menos horas que os demais. Concluimos, portanto, que a cultura lúdica, enquanto co-construção sociocultural, foi afetada pelo contexto da pandemia, o que pode acarretar possíveis implicações para o campo da Educação Física, especialmente a escolar.

Desse modo, embora a maioria dos participantes resida em casas ‘de rua’, isto é, próximo de locais potencialmente exploráveis para jogos e brincadeiras, como vias públicas, inferimos que o ato de brincar tem acontecido, de forma majoritária, nos ambientes internos dos lares. Quanto mais velhas as crianças, seguindo o limite da faixa etária estipulada, maior a tendência para que brincadeiras que envolvam jogos eletrônicos e brinquedos sejam mais praticadas em relação aos jogos corporais e de faz de conta, sendo que os adultos prevalecem como principais companheiros nas brincadeiras entre as crianças mais novas.

Por sua vez, crianças mais novas investem mais horas diárias por dia para brincar em relação às mais velhas, que cursam o ensino fundamental e possivelmente apresentam mais demandas escolares. A despeito das medidas que restringem a circulação humana para contenção da pandemia, a cultura lúdica infantil tem se readequado e sido ressignificada nos ambientes domésticos, considerados como ambientes informais de aprendizagem, o que pode impactar as práticas pedagógicas, de maneira geral, mas sobretudo à Educação Física escolar, no momento do retorno às aulas presenciais.

Ainda que os dados apresentados pelo estudo fortaleçam o argumento de que as crianças não pararam de brincar, o processo de apropriação, ressignificação e constituição de suas culturas lúdicas, a despeito de sua natureza ecológica e, portanto, heterogênea, foi estremecida. Assim, o isolamento físico alterou substancialmente o processo relacional plural entre crianças, sobretudo as inseridas no Ensino Fundamental, de modo que suas interações com os pares, de grande importância para o amadurecimento social, emocional e psíquico, como apontam Friedmann (2020) e Vigotski (2021), foram afetadas parcial ou totalmente.

Desse modo, verificar e compreender o panorama do brincar na infância durante a pandemia, evidenciado pelos resultados, tem substancial importância para organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos e procedimentos didático-metodológicos no retorno das aulas presenciais de Educação Física. Durante a pandemia, afinal, a cultura lúdica das crianças foi impactada, na medida em que o repertório de jogos e, mesmo, o desenvolvimento de brincadeiras com seus pares em grupos foram comprometidos, em virtude das necessárias restrições sociais. O fazer pedagógico, portanto, direcionado à retomada de dinâmicas corporais e motoras - antes corriqueiras - deve ocorrer, com base nos dados evocados, de forma criteriosa, gradativa e processual, sem deixar de lado seu caráter intencional.

O estudo possui limitações quanto ao tipo de amostragem (conveniência), o que não permite representar toda a população infantil brasileira. Além disso, os participantes foram os adultos, que embora sejam agentes fundamentais no processo de constituição da cultura lúdica infantil, não conseguem representar todos os significados envolvidos no brincar das crianças. Nesse sentido, sugerimos que sejam realizadas pesquisas com amostras probabilísticas, com participantes de todas as regiões do Brasil, que comparem a cultura lúdica infantil na pandemia de COVID-19 com períodos anteriores e/ou posteriores e como a Educação Física, no contexto escolar, tem absorvido e administrado as ressignificações do brincar no retorno à ‘normalidade’.

REFERÊNCIAS

- Araújo, L. C. M. (2020). Ressignificando a concepção de cuidar, educar e brincar na educação infantil em tempos de pandemia. *Anais VII CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69508>
- Borba, A. M. (2008). Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento - Diálogos Em Educação*, 18(1), 35-50. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil (2005). *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (Ed.). *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Cengage Learning.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Buss-Simão, M., & Lessa, J. S. (2020). Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, 22, n. Especial, 1420-1445. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>
- Caillouis, R. (2017). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis: Vozes.
- Carneiro, K. T., Assis, E. R., Bronzatto, M., & Camargo, R. L. (2018). A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. *R. Educ. Públ.*, 27(66), 815-838. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i66.3755>
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F. & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em estudo*, 10(2), 217-226.
- CVI. (2021). *Mortes e casos de coronavírus nos estados. G1 - São Paulo*. Recuperado de <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>
- Dutra, J. L. C., Carvalho, N. C. C., & Saraiva, T. A. R. (2020). Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação*, 13(1), 293-301. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23772>
- Fabiani, D. J. F. (2016). *O jogo no horário livre: a Educação Física na Educação não formal*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Fabiani, D. J. F., & Scaglia, A. J. (2018). O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre, *Ludicamente*, 7 (14), 1-22. Recuperado de <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4355>
- Fabiani, D. J. F., & Scaglia, A. J. (2020). Pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação. *Corpoconsciência*, 24(2), 103-117. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10281>
- Freire, J. B. (2002). *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, J. B. (2011). *Pedagogia do futebol*. (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Freire, J. B.; Scaglia, A. J. (2010). *Educação como prática corporal*. (2ª ed.) São Paulo: Scipione.
- Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Horn, C. I; Hattge, M. D.; & Schwertner S. F. (2020). Oitentena: brincando de salvar o mundo do coronavírus. In: *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca*. (pp. 116-124). Recuperado de https://issuu.com/zmultieditora/docs/notas_sobre_o_brincar_zmultieditora/s/11829115
- Huizinga, J. (2019). *Homo ludens*. (9ª ed. rev. e atual.). São Paulo: Perspectiva.

- Jorosky, N. H., & Barros, F. C. O. M. (2020) Covid-19 na voz das crianças. *ClimaCom*, 18(7), 1-17. Recuperado de <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/covid-19-na-voz-das-criancas-impactos-e-desafiosnarda-helena-jorosky-e-flavia-cristina-oliveira-murbach-de-barros>
- JHU CSSE COVID-19 Dashboard (2021). *COVID-19 Map*. Recuperado de <https://coronavirus.jhu.edu/map.htm>
- Kishimoto, T. M. (2016). *O jogo e a educação infantil*. (Ed. rev.). São Paulo: Cengage Learning.
- Lima, S. D., & Meirelles, M. C. B. (2020). O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente sociologia da infância? *Pedagógica*, 22, 1-21. <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5790>
- Lira, A. C. M., Dominico, E., Johann, M. M., & Nunes, M. A. (2021). Infâncias confinadas: a educação como direito das crianças em tempos de pandemia. *Educação em Revista*, 22, 59-76. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22nesp.p59-76>
- Maia, M. (2020). A construção de memórias afetivas em tempo de pandemia. *Práticas em Educação Infantil*, 5(6), 156-170. Recuperado de <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2919/1840>
- Paiva, E. D, Silva, L. R, Machado, M. E. D, Aguiar, R. C. B, Garcia, K. R. S., & Acioly P. G. M. (2021). Comportamento infantil durante o distanciamento social na pandemia de COVID-19 *Rev Bras Enferm*. 74(Suppl 1):e20200762. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0762>
- Sá, C. S. C., Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2020). Distanciamento social COVID-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de família com as crianças. *Revista Paulista de Pediatria*, 39:e2020159. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159>.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M. J., & Cerisara, A. B. (Ed.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sartori, G. A., & Alves, F. D. (2021). Jogos e brincadeiras no horário livre: processos educativos em construção. In: Vieira, R., Marques, J. C., Silva, P., Vieira, A. M., & Margarido, C. Matos, R. (Ed.). *Livro de Atas: 8ª Conferência de Mediação Intercultural e Intervenção - ócio, jogos e brincadeira: aprendizagem e mediação intelectual*. (pp. 70-76). Leiria: CICS.NOVA.IPLeia e ESECS.Politécnico de Leiria.
- Scaglia, A. J. (2005). Jogo: um sistema complexo. In: Freire, J. B. S., & Venâncio, S. *O jogo dentro e fora da escola*. (pp. 37-69). Campinas: Autores Associados.
- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Leonardo, L., & Lizana, C. J. R. (2013). O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. *Movimento*, Porto Alegre, 19(4), 227-249. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/37893>
- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Santos, M. V. R., & Galatti, L. R. (2015). Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: Lemos, K. L. M., Greco, P. J., & Morales, J. C. P. (Ed.) *Anais 5. Congresso Internacional dos Jogos Desportivos*. (pp. 43-61). Belo Horizonte: EEFETO/UFGM.
- Scaglia, A. J., & Fabiani, D. J. F. (2017). Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da ciência In: Nóbrega, T. P. M., & Moreira, W. W. *Ser Professor(a) Universitário(a): o sensível, o inteligível e a motricidade*. (pp. 254-278). Natal: IFRN.
- Scaglia, A. J. (2017). Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, S1A, 27-38. Recuperado de https://rpc.d.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2017-S1A/1-02.pdf
- Scaglia, A. J., Fabiani, D. J. F., & Godoy, L. B. (2020). Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura. *Corpoconsciência*, 24(2), 187-207. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10780>
- Scaglia, A. J., Pereira, A. S., Reis, F. P. G., & Carneiro, K. T. (2021). *Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino*. Curitiba: Brasil Publishing.
- Seixas, A. A. C., Becker, B., & Bichara, I. D. (2012). Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, 43(4), 541-551. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>

- Silva, L. F. N., Leonardo, L., & Scaglia, A. J. (2021). Epistemologia da prática na educação física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. *Lecturas: Educación Física e Deportes*, 25(274), 145-163. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i274.2344>
- Silva, L. F. N., Santos, G. F., Servadio, N. C., Tamashiro, L. I., & Scaglia, A. J. (2021). Problematizando a masculinidade hegemônica no ensino/treino do futebol: relato de um projeto socio-esportivo liderado por uma entidade estudantil. *Caderno de Educação Física e Esportes*, 19(2), 1-7. <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n2.27249>
- Soares, C. L., Taffarel C., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M. O. & Bracht, V. (2009). *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez.
- Spolaor, G. da C., Sousa, G. R. de, Grillo, R. de M., & Prodócimo, E. (2019). "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral". *Ludicamente*, 8(15). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7879801>
- Tanaka, D. D., Coffani, M. C. R. S., & Gomes, C. F. (2018). Tempo/espço do brincar: rotinas pedagógicas das aulas de educação física no ensino fundamental I. *Kinesis*, 36(2), 92-101. <https://doi.org/10.5902/2316546433928>
- Vigotski, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, L. S, Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (Ed.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (13ª ed.) (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Vigotski*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Zaim-de-Melo, R., & Golin, C. H. (2019). Entre o tradicional e o eletrônico: os jogos e brincadeiras de estudantes em Corumbá-MS. In: Linhares, W. L. (Ed.). *Ciências do esporte e educação física: uma nova agenda para a emancipação* (pp. 69-75). Ponta Grossa: Atena.

NOTAS

- 1 O Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI) é um órgão criado pelos maiores conglomerados midiáticos do Brasil com a intenção de informar, com confiabilidade e transparência, os dados referentes à pandemia de COVID-19 no país, em função das restrições de informações, quanto aos números de mortes e óbitos, promovida pelo Ministério da Saúde brasileiro.
- 2 Huizinga (2019) defende que o jogo é anterior à cultura. Portanto, “[...] ao relatar que os animais também jogam, quer reforçar sua perspectiva de interpretar o jogo para além da objetividade e da racionalidade, afirmando que existe sempre algo em jogo, pautado por um sentido que se encerra em si, aludindo a existência de um elemento não material em sua essência.” (Scaglia, Fabiani & Godoy, 2020, p. 191).