

QUANTO TEMPO O TEMPO TEM? O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

HOW MUCH TIME DOES TIME HAVE? THE DAILY LIVES OF CHILDREN DURING COVID-19 PANDEMIC

Juliana Prates Santana^{1,*} 

Lia da Rocha Lordelo² 

Adriana Freire Pereira Férriz¹ 

RESUMO: A partir dos Estudos Sociais da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento, o presente estudo teve como objetivo investigar a experiência das crianças de Salvador e região metropolitana no que diz respeito à organização do cotidiano durante a pandemia da Covid-19, considerando como percebem a passagem do tempo e como têm administrado o tempo livre e institucionalizado dentro do espaço doméstico. Os resultados apontam para um aumento significativo no tempo gasto em telas e/ou dispositivos eletrônicos, a diminuição de atividades físicas e a sensação de tédio por parte de algumas crianças. Essa sensação precedeu a reorganização de suas rotinas com as principais atividades que exerciam antes da pandemia – atividades escolares, extracurriculares e de lazer –, majoritariamente em formato remoto.

Palavras-chave: Crianças. Pandemia. Tempo. Desenvolvimento.

ABSTRACT: Articulating the Social Studies of Childhood and a contemporary approach in Developmental Psychology, this study aimed to investigate the experience of children from Salvador, Brazil, and its metropolitan region, concerning their organization of time during Covid-19 pandemic; particularly, how children organize their days, how they perceive the passage of time, and how they have been managing free and institutionalized time within the domestic space. Results show a significant increase in the time spent with electronic devices and screens, a reduction in physical activities, and the feeling of boredom by some children. This feeling was preceded by the reorganization of their weeks with the main activities they usually did before the pandemic – school, extracurricular, and leisure activities – in the remote system.

Keywords: Children. Pandemic. Time. Development.

1. Universidade Federal da Bahia – Instituto de Psicologia – Salvador (BA), Brasil.

2. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – Santo Amaro (BA), Brasil.

*Autora correspondente: juliana.prates@ufba.br

Número temático organizado por: Levindo Diniz Carvalho, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Natália Fernandes



Introdução

A infância é um grupo geracional especialmente afetado pela pandemia do Coronavírus, não apenas em função dos riscos da contaminação propriamente ditos, mas especialmente no que concerne à necessidade de reorganização dos modos de vida, principalmente em função do fechamento das escolas. Considerando que a escola passou a ser, na sociedade moderna, um dos espaços privilegiados para que as crianças possam experienciar a dimensão lúdica (TSCHOKE; RECHIA, 2012) e, mais do que isso, passou a ser o principal ambiente de socialização e desenvolvimento desse grupo etário, é possível formular algumas questões a partir do distanciamento social imposto pela pandemia, da consequente suspensão das aulas presenciais e das atividades extracurriculares e de lazer fora de casa.

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Infância em tempos de pandemia: a experiência de crianças de diferentes contextos”, a qual foi idealizada e iniciada em Belo Horizonte e sua região metropolitana pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tal pesquisa teve continuidade no contexto baiano, especificamente em Salvador e sua região metropolitana, sendo então vinculada ao Grupo de Estudos Interdisciplinares Infâncias, Crianças e Contextos da Universidade Federal da Bahia (GEIC/UFBA). O intuito da pesquisa foi compreender, na perspectiva das crianças, como elas vivenciam a pandemia da Covid-19 no Brasil por meio da análise das rotinas, relações sociais e experiências vividas, com foco nas emoções e nos sentimentos provocados.

Para este artigo, serão analisados os dados referentes à organização do cotidiano das crianças, destacando-se como percebem a passagem do tempo e como têm administrado o tempo livre e o tempo institucionalizado dentro do espaço doméstico. A escolha dessa dimensão analítica decorre do reconhecimento da importância do tempo na compreensão do desenvolvimento da criança e na composição da administração simbólica da infância (SARMENTO, 2005).

Infância e Ocupação dos Tempos

Investigações anteriores com crianças têm apontado a percepção do dever de casa e de rotinas escolares como atividades próximas de um tipo de trabalho – na medida em que ocupam sistematicamente os dias das crianças e são vistas como obrigações. Isso se relaciona com reflexões dos estudos sociais da infância, que entendem a criança escolar como a nova criança trabalhadora (QVORTRUP, 1987; 2001). Além da escola, as atividades extracurriculares têm ocupado uma boa parte das rotinas semanais de crianças – em particular as que frequentam a rede de ensino privado.

Quando nos dedicamos à pesquisa sobre a ocupação do tempo das crianças, nota-se uma escassez de estudos sobre o tema. Percebemos, em revisão realizada recentemente (BRANDÃO; LORDELO, 2017), que os estudos encontrados no contexto brasileiro têm apontado a importância da atividade extracurricular para ocupar o “tempo livre” das crianças, isto é, o turno em que elas não estariam na escola. Entre a população de maior vulnerabilidade socioeconômica, foi encontrada a predominância do uso do tempo livre em atividades não estruturadas, sendo que esse tipo de atividade não seria promotora de proteção e segurança às crianças e principalmente aos adolescentes estudados, mas sim produtora de vulnerabilidades como comportamentos de risco, uso de drogas e violência (SARRIERA et al., 2007).

Desenvolvimento Humano e Temporalidade

Partimos, em primeiro lugar, do pressuposto sociológico de que a infância é um grupo social com voz própria, o que requer, de acordo com Montandon (2001), que vejamos as crianças não como seres em amadurecimento ou desenvolvimento progressivo, mas com uma espécie de olhar fenomenológico que se interessa pela experiência das crianças em si e pelo seu papel de atores. Se essas reivindicações típicas dos estudos sociais da infância já se opuseram aos princípios teóricos das abordagens mais clássicas da Psicologia do Desenvolvimento (por terem enxergado as crianças como seres em amadurecimento, por exemplo),¹ torna-se necessário articular as contribuições dos dois campos teóricos. Valorizar a noção de tempo nos processos de desenvolvimento humano torna-se, assim, uma estratégia de articulação teórica e metodológica quando se estudam as crianças.

A Psicologia Cultural de orientação semiótica é uma abordagem contemporânea da Psicologia que tem como propósito principal entender como nós, seres humanos, construímos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor – não agimos ou reagimos a alguma coisa simplesmente; produzimos sentidos. Como afirma Valsiner (2014), um dos principais teóricos da área, somos produtores compulsivos de sentido. Por isso, os teóricos desse campo não abrem mão do estudo da subjetividade humana.

Em especial, um imperativo básico da Psicologia Cultural Semiótica é que o desenvolvimento é a propriedade de sistemas abertos para se passar por transformações qualitativas, em relação constante com o ambiente, ao longo de um tempo irreversível (ZITTOUN et al., 2013, p. 12). Note-se a pressuposição básica de que tudo se desenvolve **ao longo do tempo**. O fundamental, então, é compreender como as pessoas se desenvolvem e se transformam, como suas trajetórias de vida se tornam o que são. Não há, no entanto, pressuposição de aumento, progresso, tampouco de metas desenvolvimentais. É importante entender, assim, como as pessoas experienciam o mundo e suas vidas subjetivas, dado que o que diferencia humanos de outras espécies vivas é precisamente uma condição mediadora: a função semiótica que media tudo, de nossas experiências pessoais até a cultura coletiva, por meio da comunicação social.

O desenvolvimento humano é também guiado pela constante superação de incertezas entre sentidos literais e imaginados, bem como de incertezas entre o passado e o presente e entre o presente e o futuro – nossa capacidade de projetar e imaginar cenários que estão por vir também influencia o modo como agimos no momento presente (ABBEY; VALSINER, 2005). Por meio de futuros imaginados, a pessoa constrói uma ponte entre o aqui-e-agora e o desconhecido, suavizando a descontinuidade dessa transição e preparando-se para o que virá. Essas sugestões, naturalmente, refletem os contextos social e cultural de cada pessoa; no caso desta pesquisa, de cada criança. Some-se a isso o contexto de pandemia da Covid-19, que provocou uma profunda reestruturação de processos imaginativos ao instaurar um cenário repleto de incertezas quanto aos futuros próximo e distante. Para Abbey e Valsiner (2006), a experiência está sempre em mudança, o que a torna um processo irreversível. Não só é verdade que não podemos “voltar no tempo”, mas também que vivemos numa eterna zona de fronteira entre um pequeno aqui-e-agora e um futuro incerto. Vivemos em fronteira. Não são apenas as crianças que estão se desenvolvendo continuamente; também os adultos se encontram nessa condição. Ligada à importância da noção de temporalidade está a da vivência do tempo, ou seja, de como experimentamos sua passagem e de que sentido damos a ela. No caso das crianças na pandemia, questionamo-nos como entendem a interrupção abrupta nas rotinas habituais – comparecimento à escola e a atividades extracurriculares, vivência do tempo livre dentro e fora do ambiente doméstico, frequência a locais para entretenimento, encontro com pares etc.

Método

Os dados apresentados neste artigo são frutos da pesquisa “Infância em tempos de pandemia: a experiência de crianças de diferentes contextos” – especificamente dados coletados em Salvador e municípios da Região Metropolitana (RMS). A RMS é composta pelos municípios de Pojuca, Camaçari, Candeias, Madre de Deus, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Itaparica, Simões Filhos, Lauro de Freitas, Mata de São João, Vera Cruz e Dias D’Ávila, o que constitui um total de treze cidades.

O foco principal da pesquisa foi a compreensão das vivências de crianças na situação emergencial de pandemia da Covid-19. Os dados aqui apresentados foram produzidos a partir da aplicação de questionários eletrônicos entre 15 de dezembro de 2020 e 15 de fevereiro de 2021.

O questionário eletrônico, composto de 25 questões fechadas e abertas, foi disponibilizado no *site* da pesquisa, nas redes sociais de entidades parceiras, na mídia local, no contato direto com atores que compõem a rede de atenção à criança e com os contatos pessoais da equipe de pesquisadores. O acesso aos participantes foi facilitado pelo uso de ferramentas de comunicação à distância, especialmente telefone celular e WhatsApp, por serem recursos largamente utilizados pela população das diferentes camadas sociais. Essas estratégias foram inicialmente desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do NEPEI, tendo como base pesquisas internacionais com crianças sobre os efeitos do isolamento social durante a pandemia, dentre elas a realizada pela Universidade de Huelva, Espanha.²

Para fins deste artigo, serão analisadas as três questões do instrumento que abordam as atividades realizadas pelas crianças. Essas englobam dezessete itens, que avaliam a frequência semanal de desenvolvimento de diversas atividades, sendo avaliados em uma escala de intensidade composta pelas opções: nenhum dia; poucos dias; todos os dias; e todos os dias, várias vezes ao dia.

Somados aos dados provenientes dos questionários, serão apresentados dados oriundos de entrevistas realizadas com algumas das crianças que aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa. As entrevistas ocorreram no período de abril a maio de 2021. Para compreender como as crianças percebem a passagem do tempo, foram acrescentadas duas questões específicas ao roteiro de entrevista, sendo as respostas das crianças utilizadas neste artigo como forma de ilustrar os dados do questionário e embasar os argumentos teóricos e analíticos apresentados.

Participantes

Participaram da pesquisa 1.059 crianças, com idades entre 8 e 12 anos, sendo 547 (51,6%) meninas, 506 (47,8%) meninos e seis (0,6%) que marcaram a opção “outros”. No que se refere ao quesito raça/cor, 746 (71%) dos participantes se autodeclararam negros – sendo 485 (46%) pardos e 261 (25%) pretos; 215 (20%) se autodeclararam brancos; 22 (2%) indígenas; dezenove (1,7%) amarelos; 24 (2,2%) marcaram “outros”; e 33 (3,1%) disseram que não sabiam ou não queriam responder. Os participantes são, em sua maioria, residentes da cidade de Salvador (54,7%), sendo Camaçari e Lauro de Freitas os municípios da RMS que registraram maior participação. Esses três municípios juntos compõem 79% da amostra.

Dos participantes do estudo, 593 (56,3%) frequentam escolas particulares, 457 (43%) frequentam escolas públicas e sete participantes (0,7%) disseram não estar matriculados na escola. Vale ressaltar que, em Salvador, das 579 crianças que responderam ao questionário, 437 (75%) estudam na rede particular de ensino. Os municípios que também tiveram predominância de crianças da rede particular de ensino foram Lauro de Freitas, com 49 (80%), e Simões Filhos, com 29 (88%). Já os municípios que tiveram predominância de crianças da rede pública de ensino foram Camaçari, com 171 crianças (87%), e Pojuca, com 63 (95%).

Considerações Éticas

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, já que foi iniciada pelo NEPEI/UFMG. A inserção do contexto baiano na pesquisa exigiu uma nova submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da equipe responsável pela pesquisa em Salvador e na RMS. No questionário, constava um item destinado à autorização dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e outro em que a criança era convidada a participar do estudo e assentia em participar tendo conhecimento dos objetivos do estudo e dos princípios éticos norteadores desse.

Resultados

Os dados obtidos no questionário versam sobre a frequência com que as crianças realizavam diversas atividades cotidianas durante a pandemia e permitem compreender, em certa medida, de que forma o cotidiano das crianças foi estruturado. No entanto, o instrumento não permitiria analisar a forma como as crianças perceberam a passagem do tempo e a organização das suas rotinas. Nesse sentido, foram incluídos na análise os dados da entrevista semiestruturada realizada com alguns participantes. Os resultados estão organizados de forma a integrar os dados dos questionários e as entrevistas buscando constituir um quadro analítico mais integrado sobre a dimensão temporal. Além disso, optamos por referir o tipo de escola frequentada pelas crianças apenas nos resultados em que foram encontradas diferenças significativas entre os contextos, o que se justifica pelo fato de que, entre todas as variáveis sociodemográficas analisadas (raça/cor, gênero, tipo de escola, idade, cidade), apenas o tipo de escola frequentada apresentou diferenças significativas em algumas dimensões analisadas.

Um conjunto de questões versa sobre o uso de dispositivos eletrônicos para o lazer e a interação das crianças durante o processo de distanciamento social. De forma geral, observa-se uma elevada frequência de uso de telas durante esse período. Em relação à frequência com que as crianças jogavam no computador, celular ou *tablet* sozinhas ou com amigos(as), tem-se que 62% das crianças jogavam todos os dias, entre as quais 18% várias vezes por dia. É importante destacar que 22% das crianças vinculadas à rede pública de ensino afirmaram não usar esses instrumentos nenhum dia ou em poucos dias em contraposição com a 16% de crianças vinculadas à rede de ensino particular. Outro aspecto importante refere-se à discrepância entre alunos da rede particular (14%) e da rede pública de ensino (3%) que afirmaram jogar todos os dias e várias vezes ao dia.

No que se refere a assistir desenhos, filmes ou séries, 71% das crianças assistiam todos os dias, sendo que 14% o faziam várias vezes ao dia. No tocante à interação com adultos pelo WhatsApp ou por computador, 69% das crianças marcaram nenhum dia (23%) e poucos dias (46%). Já a interação com outras crianças por meio desses dispositivos era mais frequente; 52% afirmavam interagir todos os dias e 11% várias vezes ao dia. Percebe-se que a falta de acesso aos dispositivos eletrônicos produz uma diferença na interação das crianças da rede pública de ensino (4%), em comparação com a rede particular de ensino (11%).

Ao falarem sobre suas rotinas, as crianças sinalizaram que passavam muito tempo fazendo uso de dispositivos eletrônicos, sendo interessante notar que, para elas, essas atividades ajudavam a lidar com o tédio, mas, ao mesmo tempo, por serem feitas com tanta frequência e sem interação com outras crianças ou adultos, tinham efeito inverso, produzindo tédio. Nas palavras de Magali³ (12 anos, preta, escola particular): “eu senti tédio, ficava sem nada para fazer, ficava no sofá deitada, e para passar o tédio eu assistia séries [...]”. Cebolinha (11 anos, pardo, escola particular) afirmou que, ao ficar em casa só “assistindo televisão, eu sentia tédio!” É possível notar uma certa ambiguidade com relação aos dispositivos eletrônicos, talvez pela centralidade que tenham assumido na vida das crianças.

O período da pandemia, sem dúvidas, trouxe para muitas delas o aumento substancial do uso de telas, já que tanto a escola quanto as atividades extracurriculares passaram a ser mediadas por esses

dispositivos. O mesmo ocorreu nas interações e relações de amizade e com familiares, que passaram a ocorrer, principalmente, por chamadas de vídeo através de celulares e computadores. É certo que o novo agravamento da pandemia no Brasil e o uso prolongado dos aparelhos eletrônicos e das telas pelas crianças possam trazer prejuízos ao seu desenvolvimento (cognitivo, linguístico, socioemocional), como alerta Stefenon (2021). Entretanto, é inegável que, nesse contexto, as telas tenham passado a ser “um caminho para fortalecer os laços, aprender uns com os outros e partilhar valores” (INFÂNCIA..., 2020).

O fato de não ir para a escola foi percebido pelas crianças como algo que interfere na percepção da velocidade da passagem do tempo, já que o contexto escolar costumava ocupar grande parte de seus dias. “Porque quando a gente ia para escola, a gente ficava várias horas lá e o dia passa mais rápido do que quando estou em casa” (Mafalda, 9 anos, parda, rede pública).

O tempo transcorrido nas atividades e aulas virtuais parece passar bem devagar para as crianças, provavelmente em decorrência do desprazer sentido por elas nessas atividades. Há uma explícita relação entre as emoções e a percepção da passagem do tempo, sendo que emoções negativas, como tristeza e tédio, produzem uma desaceleração da forma como a passagem das horas é percebida (DROIT-VOLET; MECK, 2007).

Pode-se afirmar que, para o grupo de crianças que teve acesso ao sistema remoto de ensino, houve a manutenção das atividades escolares ou referentes ao conteúdo do ensino, mas também uma perda importante das interações com amigos e professores, assim como do tempo destinado a brincadeiras, jogos e atividades físicas que a escola por si só costuma possibilitar. No ambiente virtual, não há muito espaço para a interação das crianças e o tempo de intervalo é percebido como bastante reduzido, como afirma Marina (12 anos, branca, escola particular): “O intervalo da escola é curto demais agora.”

Observa-se, então, que, em paralelo ao aumento do uso de telas, tem-se a diminuição das atividades físicas durante a pandemia. Verifica-se que 78% das crianças afirmavam não realizar esse tipo de prática em nenhum dia (29%) ou realizá-la em poucos dias (49%).

A pandemia impôs uma limitação da circulação e da realização de atividades físicas, o que provocou maior sedentarismo entre crianças e adolescentes que tinham uma rotina de atividades físicas na escola. O Instituto Fernandes Filgueira aponta que a necessidade da retomada de atividades físicas deve dar preferência às movimentações feitas ao ar livre, em espaços abertos e ventilados; as práticas esportivas individuais como corrida, ciclismo e natação são especialmente recomendadas (BARROS, 2020 apud Covid-19..., 2021).

Outra atividade pouco realizada durante a pandemia da Covid-19 refere-se à prática da leitura de livros ou revistas que não sejam obrigatórios para a escola: 81% das crianças responderam que não leem durante nenhum dia (29%) ou por poucos dias (59%). É necessário investigar os motivos da pouca prática de leitura entre as crianças, pois essa pode decorrer da não disponibilidade de livros ou revistas, mas também pode significar a diminuição dessa prática entre elas como decorrência do excesso de telas e dispositivos eletrônicos. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, 44% dos brasileiros com mais de 5 anos de idade não são leitores, o que significa que não leram nenhum livro nos últimos três meses (TOKARNIA, 2020).

A escola, por meio das aulas virtuais ou das atividades enviadas para casa, continua a ocupar uma parte significativa da rotina das crianças. Verificou-se que as atividades da escola foram realizadas por 70% das crianças todos os dias, sendo que, para 10% delas, várias vezes ao dia. Aqui, as diferenças entre crianças de escolas públicas e particulares são mais sutis, mas ainda presentes: dos 70% que realizavam atividades escolares diariamente, 41% são de escolas privadas enquanto 29% são das públicas. As crianças afirmaram, ainda, que não ir presencialmente para a escola auxiliou na percepção da lentidão do tempo, pois, com a ida para a escola, havia melhor organização do tempo e da rotina.

Para Felipe (10 anos, branco, escola particular), não existe mais, na pandemia, diferença entre

a semana e o final de semana: “a única diferença é que não tem aula.” Esse depoimento sugere que, na ausência das atividades externas à casa, quando o espaço público ou externo é retirado de cena, há uma certa indistinção entre dias de semana e os finais de semana – essa distinção é central na organização e na percepção do tempo pelas crianças.

Uma das crianças entrevistadas saiu da escola, pois os pais consideravam que a instituição não estava preparada para o sistema remoto e optaram por deixar a criança em casa com acompanhamento de aulas particulares e atividades extracurriculares presenciais. A institucionalização dos tempos na rotina da criança faz com que ela perceba uma grande velocidade na passagem do tempo. “É muito rápido para mim. Tem passado muito rápido! De manhã eu acordo cedo para fazer banca e depois eu tenho aula de tarde e depois eu tenho basquete e judô, sexta e quarta, segunda e quarta na verdade” (Chico Bento, 11 anos, pardo, escola particular).

É interessante pontuar que, para algumas crianças, brincar sozinhas, jogar e assistir vídeos não são considerados brincar. Talvez isso justifique a baixa frequência com que o brincar se apresentou nos questionários. Em relação a brincar com brinquedos ou inventar brincadeiras, tem-se que 60% das crianças brincavam ou poucos dias (41%) ou nenhum dia (19%). Já em relação ao brincar em casa (no quintal, laje ou varanda), tem-se que 60% afirmavam ou brincar poucos dias (34%) ou nenhum dia (26%). As crianças que disseram brincar nenhum dia (63%) e poucos dias (23%) no apartamento (condomínio, *playground*) totalizaram 81%. Não é possível afirmar se esses dados decorrem do pouco espaço do apartamento para a brincadeira ou se temos uma divisão desigual de participantes que moram em casa e em apartamento, já que essa questão não foi contemplada no questionário. O mesmo pode ser dito em relação aos dados que se referem ao ambiente da casa.

Com relação à brincadeira fora do espaço da casa, 89% das crianças afirmaram que utilizavam esse espaço ou nenhum dia (53%) ou poucos dias (36%). Esses dados corroboram os estudos que demonstram a pouca utilização do espaço público pela criança em decorrência da crença do perigo e da inadequação desse espaço para essa faixa-etária (WENETZ, 2013; DIAS; FERREIRA, 2015). Tais dados podem estar potencializados pelo contexto da pandemia. Com relação a frequentar a casa de amigos durante a pandemia, as crianças relataram fazê-lo em nenhum dia (61%) e poucos dias (33%), somando 94%.

Esses dados demonstram que as crianças seguiram buscando atividades lúdicas para realizar ao longo dos seus dias, tendo para isso os mais diversos parceiros: “Eu brinco com minha irmã na minha brinquedolândia, brinco com o cachorro, brinco com minhas bonecas, eu brinco com a casa inteira” (Marina, branca, 12 anos, escola particular). Todavia, a ausência de parceiros de brincadeira também foi registrada pelas crianças, que fazem referência à solidão nos momentos de distanciamento social: “Como tô sozinho, eu não brinco, né? Fico em casa que não tem ninguém pra brincar, aí fico em casa jogando ou brincando com os meus brinquedos” (Chico Bento, 11 anos, pardo, escola particular). Outras estratégias utilizadas pelas crianças para passar o tédio envolvem outras atividades. Magali³ (12 anos, preta, escola particular) afirma que “desenhava, conversava com meus amigos, com meus familiares”.

Muitas crianças apontaram que um turno do dia estava reservado para as aulas remotas e que o outro turno era ocupado por tarefas escolares, produção de desenhos, brincadeiras, atividades extracurriculares, ouvir músicas e jogar jogos eletrônicos, havendo um destaque para a televisão. Muitas crianças relataram assistir séries e filmes, referindo-se a “maratonar séries”. Além dessas atividades, também foram citadas por algumas crianças a escrita em diários, terapia e leitura de livros.

Já as atividades de auxílio nas tarefas domésticas (arrumar a cama, arrumar a mesa, limpar, cozinhar etc.) foram relativamente pouco contempladas: 57% das crianças não as realizaram nenhum dia (14%) ou poucos dias (43%), sendo 5% delas várias vezes ao dia. Não se observou discrepância no cumprimento dessas atividades nem no que se refere ao gênero nem ao tipo de escola frequentada pela criança. No entanto, cabe destacar que a pergunta feita no questionário não permite perceber o tempo gasto nessas atividades tampouco

o nível de envolvimento e responsabilidade das crianças nelas.

De maneira muito incipiente, aparece, no entanto, na rotina de algumas crianças a realização de atividades domésticas em colaboração com a família. Uma criança fala que, com a pandemia, não foi possível contar com ajuda externa para realização de atividades domésticas e as tarefas foram distribuídas entre os membros da família: “na pandemia, a gente começou a fazer cada um uma coisa, para não ficar pesado para ninguém. Um dia eu varro a casa, meu pai lava os pratos, minha mãe lava a roupa ou o contrário” (Cascão, 11 anos, branco, escola particular).

Os dados revelam ainda algumas diferenças nas rotinas das crianças. Crianças cujas famílias têm melhores condições financeiras apontam atividades extracurriculares remotas e também a prática de atividades físicas em casa, como aparece no seguinte relato: “Eu comecei a fazer atividade física em casa, porque a gente tem meio que uma academia, uma esteira. Eu comecei a andar mais, porque agora a gente não tá podendo sair de casa para fazer educação física” (Cascão, 11 anos, branco, escola particular).

A referência a avôs e avós aparece nas respostas, seja considerando o afastamento desses em função dos riscos de contaminação, seja pela intensificação da convivência entre gerações, quando estão na mesma casa ou quando esse contato tem sido possível. Isso aparece na fala de Jurema (12 anos, indígena, escola pública), que apontou como uma atividade de final de semana visitar a avó e conversar com ela para ouvir as histórias de quando sua avó era mais nova.

A disponibilidade de recursos econômicos e materiais não impede que as crianças se sintam entediadas no contexto do distanciamento social. “Eu tenho ficado com tédio, é chato ficar quieta em casa só assistindo séries” (Magali, 12 anos, negra, escola particular). Aparentemente, nos momentos de fechamento do comércio e da permanência de um maior tempo em casa, os participantes reforçam a ideia de monotonia: “Quando eu não saía da casa e só ficava assistindo, aí eu sentia tédio” (Cebolinha, 11 anos, pardo, escola particular).

Uma das crianças entrevistadas identifica a similaridade das condições impostas a todos: “Minha vida como a vida de todo mundo do mundo foi ficar em casa” (Carminha, 11 anos, parda, escola particular). No entanto, sabemos que essa casa é absolutamente distinta em termos de condições estruturais e econômicas. Isso se expressa na fala das crianças quando questionadas sobre as mágicas que fariam se pudessem. Uma menina de 12 anos, moradora de uma área de assentamento, diz que sua mágica seria de “que todas as pessoas tivessem uma casa de tijolos porque as pessoas tinham casa de lona e de papelão” (Mônica, 12 anos, preta, fora da escola). Já uma menina de 12 anos de classe economicamente favorecida deseja: “Se eu pudesse fazer uma mágica eu traria meu cavalo favorito de volta e o potrinho, eu gosto muito de cavalo, minha égua pariu na pandemia” (Marina, 12 anos, branca, escola particular). A disparidade desses depoimentos reflete as profundas diferenças não apenas nas condições materiais em que vive cada criança, mas também em como as participantes se apoiam nessas condições para seus exercícios de imaginação; para que possam, em meio às incertezas impostas pelo presente, imaginar e, de certa forma, desejar produzir seus futuros (ABBEY; VALSINER, 2005). O movimento poético de cada criança, além de singular, parece marcado por condições muito concretas e nada subjetivas.

Considerações Finais

A pandemia alterou de forma radical a organização dos tempos das crianças, principalmente nos momentos de maior fechamento do comércio, restrição de circulação das pessoas e, acima de tudo, com o fechamento das escolas, o qual exigiu uma reorganização das crianças e das famílias no manejo do cotidiano. O maior tempo de exposição às telas, seja assistindo aulas ou vídeos, seja jogando, foi

uma realidade para grande parte das crianças. Se, por um lado, não é possível julgar as famílias por não conseguirem restringir esse uso, por outro, é preciso destacar que os malefícios da superexposição já foram registrados na literatura. Assim como as demais dimensões do questionário, as quais envolviam perguntas sobre a percepção da pandemia, o respeito aos protocolos de cuidado, como distanciamento e isolamento social, a experiência com o possível adoecimento pela Covid-19, as questões que inquiriram as crianças sobre a organização da rotina e a percepção do tempo são definitivamente influenciadas por fatores econômicos e sociais. Apesar da influência de tais fatores, destacamos dois aspectos gerais: em primeiro lugar, a falta ou diminuição das atividades físicas pelas crianças; em segundo, a baixa adesão ou dedicação dessas a tarefas domésticas.

Além disso, na profunda reorganização exigida a todos pela pandemia (a “vida de todo mundo do mundo”, nas palavras de Carminha), observa-se que, principalmente para as famílias de nível socioeconômico mais favorecido, uma reestruturação das rotinas das crianças aconteceu de forma relativamente rápida, de modo que ocupassem seus dias e produzissem a diferenciação entre dias da semana e fim de semana. Assim, gradativamente, muitas crianças passaram a distinguir, em seu cotidiano pandêmico, a hora das atividades escolares, das extracurriculares (geralmente no sistema remoto), bem como a hora das atividades de lazer. Essa reorganização do tempo das crianças pelos seus pais ou responsáveis reitera a compreensão da criança do século XXI como a nova criança trabalhadora, trazida por Qvortrup (1987; 2001). Deixar que as crianças fiquem desocupadas ou com tempo livre em excesso passa a se tornar um sinal de descuido quanto a sua educação, seu futuro e seu desenvolvimento de modo geral. Por esse motivo, devemos escutar com muita atenção quando as crianças nos falam de modo ambivalente sobre a passagem do tempo e como fazem para lidar com o tédio.

Se somos produtores de sentido compulsivos (VALSINER, 2014), que sentidos as crianças produzem sobre o tempo? Estamos vivendo uma pandemia. A metáfora da fronteira, utilizada pela Psicologia Cultural Semiótica, adequa-se bem à situação em que estamos. A pandemia é uma fronteira temporal e espacial, que pode produzir incertezas sobre as vidas, sobre as relações humanas e diminuir horizontes de futuro – também para as crianças. Ao tempo que reorganizar nossos dias e os de nossas crianças é uma atitude saudável, desconsiderar as incertezas e os vazios temporais causados pelas restrições pandêmicas é também um risco. Assim, reafirmamos a importância de valorizar a temporalidade nos processos de desenvolvimento das crianças – pessoas que se tornam, pessoas que já são.

Contribuições das Autoras

Conceitualização: Santana JP, Lordelo LR, Ferriz AFP; **Metodologia:** Santana JP, Lordelo LR, Ferriz AFP; **Investigação:** Santana JP, Lordelo LR, Ferriz AFP; **Redação – Primeira versão:** Santana JP, Lordelo LR, Ferriz AFP; **Redação – Revisão & Edição:** Santana JP, Lordelo LR, Ferriz AFP; **Aquisição de Financiamento:** Santana JP, Lordelo LR,

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Dados serão fornecidos sob solicitação.

Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

[<https://doi.org/10.13039/501100002322>]

Código de Financiamento 001.

Agradecimento

A coordenação da pesquisa realizada em Salvador e Região Metropolitana agradece enormemente a contribuição dos estudantes e pesquisadores que se integraram à equipe para a realização da coleta de dados: Aila Cabral, Ana Luísa Fidalgo Ribeiro, Amanda Vanessa Leite Sousa, Bruna Pereira dos Santos Menezes, Beatriz Galvão, Bruno Henrique Sampaio, Camila Mueller Franco, Hallana Fernandes de Almeida Pacheco, Júlia Paim Sousa Lima, Larissa dos Santos Fraga, Lude Montalvão, Yasmin de Oliveira Matos Azevedo e Vivian de Santana Bispo.

Notas

1. Quando mencionamos tais abordagens clássicas, podemos nos referir a duas grandes tradições (DIXON; LERNER, 1999). Por um lado, as teorias de tradição organicista, que concebem o desenvolvimento de modo teleológico, isto é, ocorrendo em direção a uma meta esperada social, sexual e cognitivamente, com estágios que passam por mudanças qualitativas, a exemplo de teorias aparentemente distintas entre si, como a de Jean Piaget (1896-1980) e a de Freud (1856-1939). Em outro extremo, as teorias de tradição mecanicista, como as teorias da aprendizagem, representadas por autores como Watson (1878-1958), Bandura (1925-2021), Bijou (1908-2009) e Baer (1931-2002), que encaram o desenvolvimento como resultante mais de forças ambientais do que de causas intrínsecas, entendendo a mudança humana de forma quantitativa, contínua e aditiva.
2. Para maiores informações sobre a pesquisa nacional, ver <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br>. Sobre a pesquisa realizada na Espanha e para acessar também o relatório, ver <https://infanciaconfinada.com/>.
3. Os nomes são fictícios e foram inspirados em personagens infantis.

REFERÊNCIAS

ABBEY, E.; VALSINER, J. Emergence of Meanings Through Ambivalence. **Forum of Qualitative Social Research**, v. 6, n. 1, art. 23, 2005. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05/1/23/e.htm>. Acesso em: 03 maio 2021.

ABBEY, E., VALSINER, J. Perpetual uncertainty of cultural life: becoming reality. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (eds.). **Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BRANDÃO, A. P.; Lordelo LR. R. Significados de atividades extracurriculares para crianças bailarinas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 477-486, set./dez. 2017.

Covid-19 E SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – SEGUNDA EDIÇÃO. **Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente**, 21 set. 2021. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-crianca/covid-19-e-saude-da-crianca-e-do-adolescente-segunda-edicao/>. Acesso em: 8 de dezembro de 2021.

DIAS, M. S.; FERREIRA, B. R. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 118-133, set./dez. 2015. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118>

DIXON, R. A.; LERNER, R. M. History and systems in developmental psychology. In: BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. (orgs.). **Developmental Psychology: an advanced textbook** Mahwah/London: LEA, 1999. p. 3-45.

DROIT-VOLET, S.; MECK, W. H. How emotions colour our perception of time, **Trends in Cognitive Sciences**, v. 11, n. 12, p. 504-513, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.09.008>

INFÂNCIA E TECNOLOGIA NA PANDEMIA: COMO VIVER O NOVO MOMENTO? **Alana**, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://alana.org.br/infancia-e-tecnologia/>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>

QVORTRUP, J. Introduction. The Sociology of Childhood. **International Journal of Sociology**, v. 17, n. 3, p. 1-16, 1987.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora/ FAPERJ, 2001.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SARRIERA, J. C. et al. Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 361-367, 2007.

STEFENON, E. Aumento do tempo de exposição dos filhos às telas é alternativa para pais em trabalho remoto. **Jornal da Universidade**, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/aumento-do-tempo-de-exposicao-dos-filhos-as-telas-e-alternativa-para-pais-em-trabalho-remoto>. Acesso em: 04 jun. 2021.

TAKARNIA, M. Estímulo às crianças pode ajudar o Brasil a criar novos leitores. **Agência Brasil**, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-01/estimulo-criancas-pode-ajudar-o-brasil-criar-novos-leitores>. Acesso em: 04 un. 2021.

TOKARNIA, M. Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos: dados fazem parte da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. **Agência Brasil**, 11 set. 2020. Educação. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TSCHOKE, A.; RECHIA, S. O lazer das crianças no bairro Uberaba em Curitiba: a dialética entre os espaços de lazer e a problemática urbana na periferia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, 2012.

VALSINER, J. **An invitation to cultural psychology**. London: Sage Publications Ltd., 2014.

WENETZ, I. As crianças ausentes na rua e nas praças: etnografia dos espaços vazios. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 346-363, maio/ago. 2013.

ZITTOUN, T. et al. **Human development in the lifecourse**. Melodies of living. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Recebido: 01 Fev. 2022

Aceito: 23 Maio 2022

Editoras Associadas:

Maria Rosa Rodrigues M. Camargo e Rita de Cassia Gallego