



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v22i00.8675845>


Relato de Experiência

As brincadeiras tradicionais infantis e os modos de brincar em diferentes gerações

Traditional children's games and ways of playing in different generations

Juegos infantiles tradicionales y formas de jugar en distintas generaciones

Ida Carneiro Martins¹ 

Rogério Zaim-de-Melo² 

Roberto Gimenez¹ 

Guilherme Rocha Savarezzi¹ 

Renata Carbone Perucci³ 

RESUMO

Compreender as mudanças culturais relativas aos modos de brincar de diferentes gerações é relevante para o futuro licenciado em Educação Física, em especial, na constituição de práticas educativas relativas ao tema. O trabalho que ora se apresenta traz o relato de experiência educativa que possui tal finalidade. **Objetivo:** Assim, é objetivo do trabalho apresentar uma prática educativa desenvolvida no componente curricular "Jogos e Brincadeiras", com estudantes do primeiro semestre do Curso de Educação Física, modalidade Licenciatura, sobre aspectos relativos ao brincar de diferentes gerações. **Metodologia:** Os dados ora apresentados são decorrentes de um questionário respondido pelos estudantes, sobre o brincar de três grupos etários, os quais foram discutidos por meio da análise interpretativa, que consiste em relacioná-los com os princípios teóricos adotados. **Resultados e discussão:** Os resultados indicam que as crianças passaram brincar mais em espaços fechados e que as horas dedicadas ao uso telas teve um aumento significativo. **Considerações Finais:** A experiência permitiu a compreensão sobre a ação do professor ser fundamental na mediação de processos que envolvam o brincar, em especial daqueles que fazem parte da tradição do grupo cultural do qual fazemos parte.

Palavras-chave: Brincadeiras tradicionais infantis. Educação física. Relação entre gerações.

¹ Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica. São Paulo-SP, Brasil.

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Corumbá-MS, Brasil.

³ Universidade Cidade de São Paulo, Curso de Pedagogia, São Paulo-SP, Brasil.

Correspondência:

Ida Carneiro Martins. Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Educação, Rua Cesário Galero, 448/475, Tatuapé, São Paulo - SP, CEP 03071-000. Email: tita.carneiomartins@gmail.com

ABSTRACT

Understanding cultural changes in the way different generations play is relevant for future Physical Education graduates, especially when it comes to setting up educational practices on the subject. This paper presents a report on an educational experience with this purpose. **Objective:** The aim of this work is to present an educational practice developed in the "Games and Play" curricular component, with students from the first semester of the Physical Education Degree course, on aspects related to the play of different generations. **Methodology:** The data presented here comes from a questionnaire answered by the students about the play of three age groups, which were discussed using interpretative analysis, which consists of relating them to the theoretical principles adopted. **Results and discussion:** The results indicate that the children began to play more indoors and that the hours dedicated to using screens increased significantly. **Final considerations:** The experience allowed us to understand that the teacher's action is fundamental in mediating processes that involve play, especially those that are part of the tradition of the cultural group of which we are a part.

Keywords: Traditional children's games. Physical education. Intergenerational relations.

RESUMEN

Comprender los cambios culturales en la forma de jugar de las diferentes generaciones es relevante para los futuros licenciados en Educación Física, especialmente a la hora de establecer prácticas educativas sobre la materia. Este trabajo presenta un informe sobre una experiencia educativa con este objetivo. **Objetivo:** El objetivo de este trabajo es presentar una práctica educativa desarrollada en el componente curricular "Juegos y Actividades Lúdicas" con estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación Física, sobre aspectos relacionados con el juego de las diferentes generaciones. **Metodología:** Los datos aquí presentados provienen de un cuestionario respondido por los alumnos sobre el juego de tres grupos etarios, los cuales fueron discutidos utilizando el análisis interpretativo, que consiste en relacionarlos con los principios teóricos adoptados. **Resultados y discusión:** Los resultados indican que los niños comenzaron a jugar más dentro de casa y que las horas dedicadas al uso de pantallas aumentaron significativamente. **Consideraciones finales:** La experiencia nos permitió comprender que la acción del docente es fundamental en la mediación de procesos que involucran el juego, especialmente aquellos que forman parte de la tradición del grupo cultural del que formamos parte.

Palabras Clave: Juegos infantiles tradicionales. Educación física. Relaciones intergeneracionales.

INTRODUÇÃO

Há não mais de cinco décadas, se nos dedicássemos a olhar a infância, observaríamos dois tempos efetivamente distintos: um tempo para ir à escola e outro disponível para brincar. Todavia, isso não acontecia com todas as crianças, pois para aquelas que precisavam trabalhar o tempo para brincar era outro e, quase sempre, não tão promissor (Zaim-De-Melo; Scaglia, 2022). Já as que tinham oportunidade de ir para a escola, depois da “tarefa de casa” se apressavam para ocupar os espaços das ruas, praças, quintais e campinhos. Neles brincavam de Mocinho e Bandido, Queimada, Alerta, Mãe da Rua, Rei da Calçada, dentre tantas outras brincadeiras. Seus companheiros eram os vizinhos, primos que moravam nos arredores ou vinham de férias.

Ao longo do tempo, a vivência de atividades lúdicas pelas crianças passou a ser pouco considerada no cotidiano infantil e uma das razões foi a imposição de obrigações que deveriam ser típicas da vida de adulto. Para aquelas de melhor condição socioeconômica, era reservada uma agenda lotada de compromissos com vistas a uma boa preparação para o futuro (Marques, 2015), para as que viviam em condições de vulnerabilidade determinava-se a inserção precoce em contextos de trabalho, entretanto, nas duas condições passa-se a ter pouco tempo e espaço para o brincar para brincar (Marcellino, 2004).

Além da restrição de tempo, o espaço para as brincadeiras também ficou limitado, pois as ruas, praças e campinhos, nem sempre podem ser frequentados, seja pela violência urbana ou pelo constante trânsito de carros e, por essa razão,

não ouvimos mais os barulhos das crianças nas ruas, que são consideradas inseguras e hostis, e hoje se tornaram sinônimo de perigo. E o lema “retirar as crianças da rua” transformou-se numa política pública das mais prioritária (Viana, 2018, p. 49).

Para que as crianças brinquem é importante considerarmos as condições espaciais, pois “para sua efetivação torna-se necessário que espaços adequados” e que o acesso “a eles sejam possibilitados, porque é por intermédio desses espaços que essas crianças têm oportunidade de experimentar uma variedade de movimentos, ajustando-se, com isso, às suas verdadeiras necessidades” (Da Silva; Nunes, 2008, p. 30). Ainda, é relevante a criação de tempo disponível para que as brincadeiras aconteçam. Assim, é requerida a ação do adulto para a organização espacial e temporal de momentos para brincadeira, porque a criança, nem sempre conseguirá fazê-la sozinha.

A brincadeira tem como característica um de suas características a improdutividade, o que a associa à não seriedade, à inutilidade, contrariando a lógica produtiva de nossa sociedade (Caillois, 1990), por isso é que no contexto educacional, encontramos a valorização do brincar em discurso, todavia, nas

práticas educativas tal condição é pouco encontrada, o que define o não reconhecimento do potencial educativo da brincadeira e certo desrespeito ao momento em que vive a criança (Martins, 2009). Para Machado (1998), reconhecer o brincar exige mais do que o discurso do adulto, implica em

[...] generosidade amorosa, compreensão do momento em que a criança está. Capaz de admitir, até mesmo, a temporalidade da vivência dessa criança (ou seja, outro momento ético e estético, não aquele em que se viveu a própria infância). (Machado, 1998, p. 28).

A autora propõe inverter a concepção de desenvolvimento humano, ou seja, ao invés de considerarmos a infância como uma preparação para a vida adulta, conceber a “vida adulta uma continuidade da experiência infantil, vivida de outra forma, com outra consciência...” (Machado, 1998, p. 56). Tal inversão propiciaria que as crianças vivessem integralmente o momento presente, na relação com outras crianças, imersas na cultura lúdica (Martins, 2014).

O brincar é prática social fundamental ao desenvolvimento de nossas melhores qualidades humanas e, deste modo, deveria estar presente na maior parte do tempo da infância, inclusive na escola (Mello, 2007). Além do mais, ela é o ambiente de transmissão cultural de conteúdos e práticas sociais historicamente constituídos e, sendo assim, as brincadeiras tradicionais infantis deveriam estar presentes nas ações educativas.

Observando tais questões é que desenvolvemos uma experiência com estudantes do 1º ano de um curso de Educação Física, numa universidade particular do município de São Paulo, no âmbito da disciplina Jogos e Brincadeiras. A finalidade da atividade foi propiciar a compreensão dos modos de brincar na infância de diferentes gerações, para que os estudantes pudessem levantar questões relevantes ao encaminhamento de práticas educativas, em sua futura ação docente, que compreendessem o tratamento a ser dado às brincadeiras tradicionais infantis no âmbito escolar e os modos culturais do brincar, observando a transmissão das brincadeiras.

Foi esse processo que impulsionou o presente relato, que tem enquanto objetivo apresentar uma prática educativa desenvolvida no âmbito do componente curricular “Jogos e Brincadeiras”, que envolveu os estudantes do primeiro semestre de um Curso de Educação Física, na modalidade de Licenciatura, sobre o brincar de diferentes gerações, a partir de dados obtidos por meio de um questionário que foi respondido e seus resultados discutido com eles.

AS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS

É importante destacar a que nos referimos quando falamos em brincadeiras tradicionais infantis. Qualquer conceituação relativa aos jogos e brincadeiras não

é tarefa fácil, pela imprecisão das manifestações, pela sua abrangência e pela “forte carga de subjetividade que os conteúdos comportam” (Marcellino, 2004, p. 28).

Santos (1997, p. 9) conceitua o lúdico como expressão geral de tais manifestações, dizendo que “A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.” No caso deste trabalho, trataremos o lúdico como o brincar típico da infância e nos

[...] utilizaremos os termos observando a seguinte definição: o brincar e a brincadeira enquanto a ação desenvolvida pela criança; o brinquedo enquanto o objeto que dá suporte ao brincar e o jogo, enquanto categoria desta ação, podendo encontrar nesta última, tipos diversificados como: os jogos de exercício, os jogos de papéis ou protagonizado, os jogos de construção, os jogos de regras e dentre estes últimos os jogos tradicionais infantis (Martins, 2009, p. 9).

Observando a definição de Martins (2009), argumentamos que as diferentes brincadeiras tradicionais infantis compõem um dos tipos de jogos da infância, em geral associado às brincadeiras de regras, mas também podemos encontrá-las em rodas cantadas, em jogos de construção e, até, em jogos de faz de conta. Elas fazem parte de uma categoria específica do brincar, determinadas por características próprias. Para Kishimoto (2014, p. 85), elas se caracterizam por incluir

a produção cultural de um povo, em certo período histórico, uma cultura não oficial, fluida, caracterizada pela oralidade e sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que se sucedem. É uma cultura que se caracteriza pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante.

Por possuírem tal estrutura recebem novos conteúdos na medida em que vão sendo praticados por um grupo ou outro. Assim, uma mesma brincadeira pode ter significados e modos de brincar diferenciados, pois sofrem a influência do contexto histórico e dos modos de agir de cada grupo social e por serem transmitidas pela oralidade, são modificadas sob a influência de diferentes gerações.

Assumindo o acima descrito, compactuamos com Brougère (1995, p. 99) quando argumenta que “a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção)”.

Por depender, especialmente, da transmissão oral e por não encontrarmos na atualidade espaços e tempos para a sua difusão, os jogos tradicionais infantis

de gerações anteriores não têm sido encontrados com facilidade nos momentos de diversão das crianças nos dias de hoje (Fernandes *et al.*, 2017).

Assim, a relevância dada ao brincar em discurso precisa ser considerada no cotidiano infantil, especialmente, no ambiente escolar, pois ela tem grande potencial educativo. A necessidade da recuperação da força do lúdico na educação é fundamental se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta na sociedade contemporânea, é voltado quase exclusivamente, para a vida produtiva (Marcellino, 2002). Tais pressupostos nos serviram de guia para o encaminhamento da experiência que passamos a relatar.

O CAMINHO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no âmbito do componente curricular “Jogos e Brincadeiras”, que compõem a matriz curricular do curso de Educação Física, na modalidade licenciatura, de uma universidade particular do município de São Paulo. O trabalho foi desenvolvido com três turmas iniciantes do referido curso, totalizando 194 estudantes.

No módulo relativo às brincadeiras tradicionais infantis, um dos objetivos específicos foi a compreensão das mudanças ocorridas nos modos de brincar de diferentes gerações. Assim, em discussão com uma das turmas dos estudantes foi acordado a realização de uma atividade que envolvesse obter junto aos seus familiares ou amigos informações que permitissem que eles chegassem a compreender as mudanças ocorridas nos contextos relativos ao brincar. Duas outras turmas resolveram aderir ao trabalho, o que se iniciou após o aperfeiçoamento do instrumento pelos seus professores e com a concordância final dos estudantes.

Ele foi transformado em um formulário Google e o link foi disponibilizado para todos, para o seu preenchimento. Dos 194 estudantes, 189 responderam ao questionário, sendo validados 188. Vale ressaltar que a experiência não tinha finalidade avaliativa, mesmo assim a adesão do grupo foi de 97,4%.

A busca de informações para o preenchimento do formulário era de responsabilidade dos estudantes e as questões foram direcionadas para três grupos: os estudantes, alguma pessoa conhecida que tivesse mais do que 40 anos e uma criança de 5 a 12 anos. A inclusão dos três diferentes grupos se deu com a perspectiva de verificar os modos de brincar de diferentes gerações, considerando que havia o distanciamento de uma ou duas décadas em relação aos primeiros, assim como das e de crianças que vivem a infância no momento presente.

Na caracterização dos grupos por idade, em relação aos adultos com mais de 40 anos aos quais os estudantes se referiram, encontramos: de 40 a 49 – 118 (62,8%); de 50 a 59 – 31 (16,5%); de 60 a 69 – 25 (13,3%); de 70 ou mais – 14

(7,4%). Já os estudantes possuíam: de 17 a 19 anos – 82 (43,6%); de 20 a 29 anos – 86 (45,7%); de 30 a 39 anos – 9 (4,8%); 40 ou mais – 11 (5,9%).

Em relação às crianças encontramos: de 5 a 7 anos – 46 (24,5%); de 8 a 12 – 142 (75,5%). Importante destacar que a escolha dos dois grupos de crianças observou a periodização de desenvolvimento discutida por Elkonin (2012), que identifica os períodos da infância pela atividade dominante exercida pelas crianças, ou seja, a atividade principal pela qual elas estabelecem relações com o mundo, sendo que, para o primeiro grupo, o pré-escolar, a atividade dominante identificada é a brincadeira de representação, o jogo de papéis, e para o segundo a atividade de estudo, sendo que em tal período elas conseguem compreender regras de jogos mais complexos.

Depois da obtenção dos dados pelos estudantes, trouxemos para a sala de aula os gráficos resultantes do próprio formulário Google, fomentando a análise e discussão, de modo que os estudantes pudessem identificar as modificações geracionais dos modos de brincar.

De 22 questões do formulário que foram utilizadas para a discussão em sala de aula destacamos, para a finalidade do presente trabalho, aquelas que estavam relacionadas com as temáticas: parceiros de brincadeiras, locais de brincadeiras, horas diárias dedicadas às brincadeiras por dia, e tempo dedicado às atividades em tela, sempre observando os três grupos pré-determinados.

Para a análise, inicialmente, fizemos a discussão dos gráficos resultantes e depois a sua interpretação, que consistiu em relacionar os dados obtidos, com os princípios teóricos que subsidiam o trabalho. Para tal, consideramos a análise feita em conjunto com os estudantes, pois, "Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende" (Minayo, 2012, p. 623).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os primeiros resultados que apresentamos são relativos aos companheiros de brincadeiras. A Figura 1 a seguir se refere aos adultos de mais de 40 anos, sendo importante destacar que a resposta às questões permitia múltiplas escolhas, assim o resultado é apresentando a partir de índices de frequência em cada uma das opções.

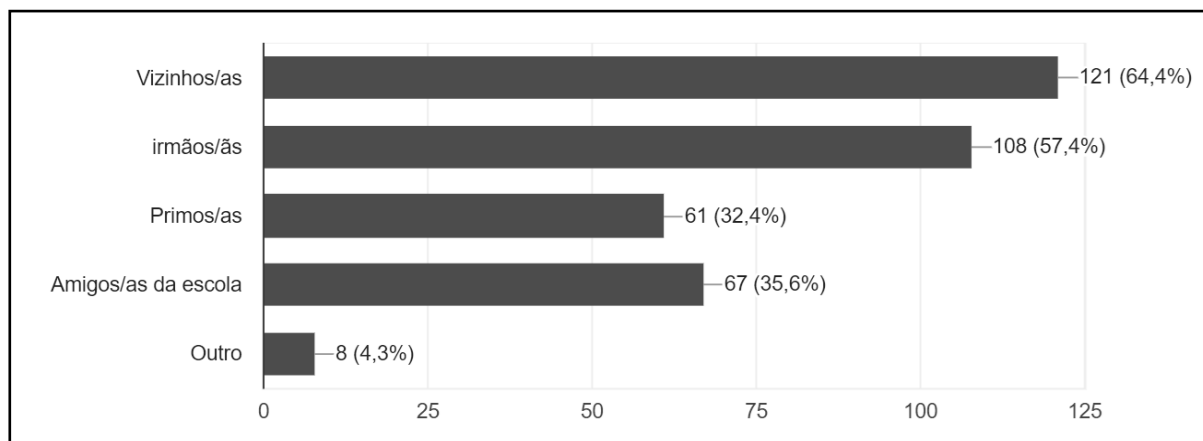


Figura 1 – Companheiros de brincadeiras – 40 anos ou mais.

A análise dos resultados relativos aos adultos de 40 anos ou mais permitiu identificar que há uma prevalência de respostas, em relação aos companheiros de brincadeiras, na opção de vizinhos (121; 64,4%) e irmãos (108; 57,4%). Os resultados nos permitem indiciar a presença de brincadeiras na rua, com a presença de vizinhos e irmãos, pois em décadas anteriores o “brincar era em grande parte uma atividade coletiva”, em “brincadeiras em grupos com grande número de crianças” (Martins, 2009, p. 141).

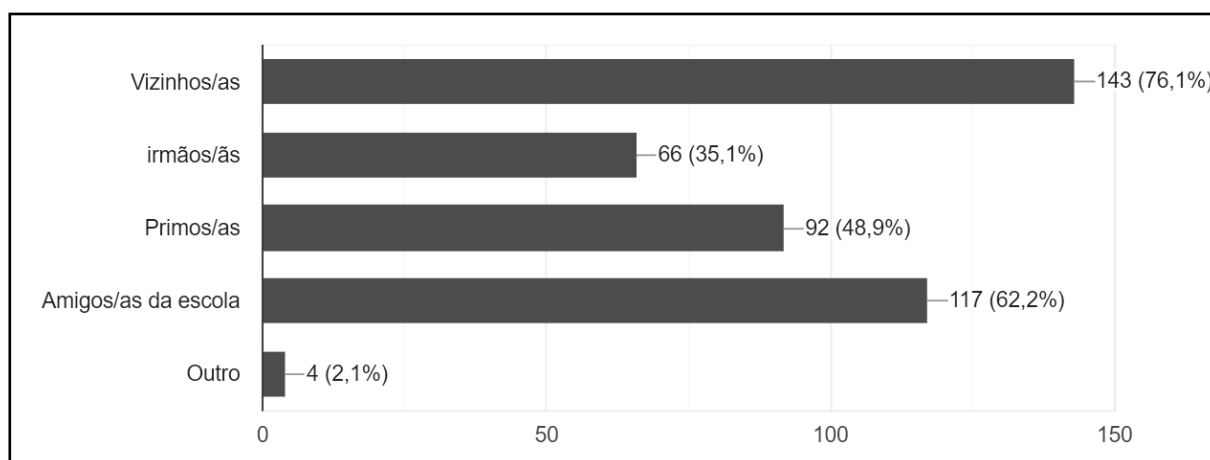


Figura 2 – Companheiros de brincadeiras – estudantes.

Em relação aos próprios estudantes, as respostas da Figura 2 indicam que a maioria dos estudantes tinham como companheiros de brincadeiras os vizinhos (143; 76,1%) e com os amigos de escola (117; 62,2%). Zaim-de-Melo *et al.* (2023) identificaram resultado semelhante em sua pesquisa, na qual destacam a importância dada a vizinhança na brincadeira para a aprendizagem de jogos e brincadeiras tradicionais.

Já, a presença dos amigos da escola enquanto parceiro, nos faz perceber que a necessidade de uma pedagogia que considere a nossa “relação com o mundo que tem no jogo seu ponto de referência” pois é “pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida”. (FREIRE, 2002, p. 89).

Ao observarmos a Figura 3, podemos identificar mudanças em relação aos parceiros de brincadeiras da criança na atualidade.

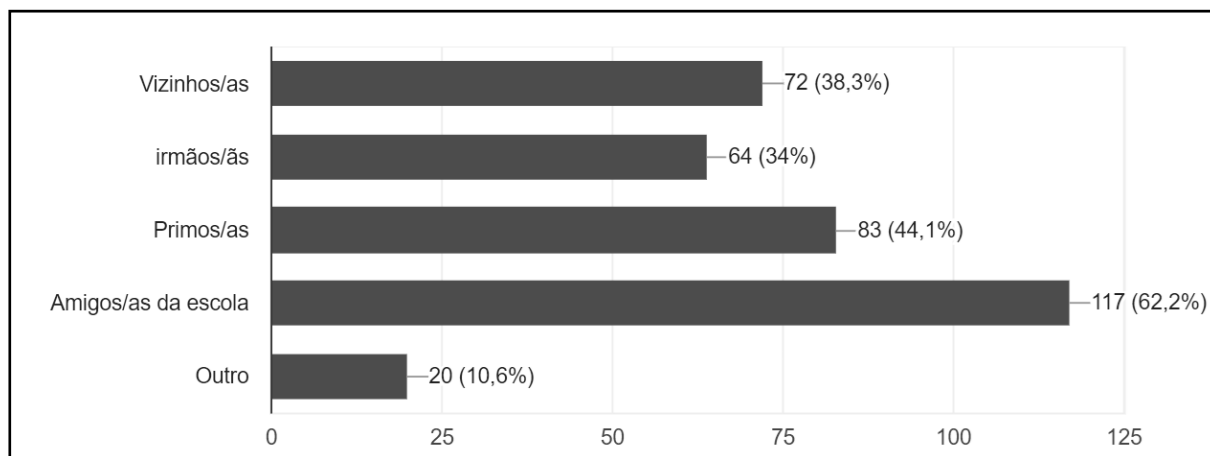


Figura 3 – Companheiros de brincadeiras – crianças de 5 a 12 anos.

Em relação ao que os estudantes apontam sobre as crianças, identificamos como respostas na Figura 3 a predominância do brincar com amigos da escola (117; 62,2%), com uma grande diminuição em relação aos vizinhos (72; 38,3%).

Se observarmos a variação quanto aos parceiros de brincadeiras na infância, nas três figuras anteriores, os resultados parecem indicar que, em relação aos vizinhos há uma diminuição do índice de frequência, ou seja, os adultos (64%) e os estudantes (76,1%) apresentaram maior incidência, o que teve um grande declínio em relação às crianças (72; 38,3%).

Esses dados nos dão a perceber duas questões: inicialmente a perda de maior companhia entre vizinhos na brincadeira e, depois, a relevância que os amigos da escola tomam enquanto parceiros de brincadeiras, pois “as práticas sociais da infância são também dependentes do lugar onde se vive, dos modos de agir de cada grupo, das condições sociais, econômicas, tecnológicas e diferenciam-se de um tempo a outro, de uma geração a outra” (Martins; Cruz, 2014, p. 18).

Tal questão é mais potente quando observamos os resultados das Figuras 4, 5 e 6 que se referem aos locais de brincadeiras dos adultos de 40 anos ou mais, dos estudantes e da criança de 5 a 7 anos.

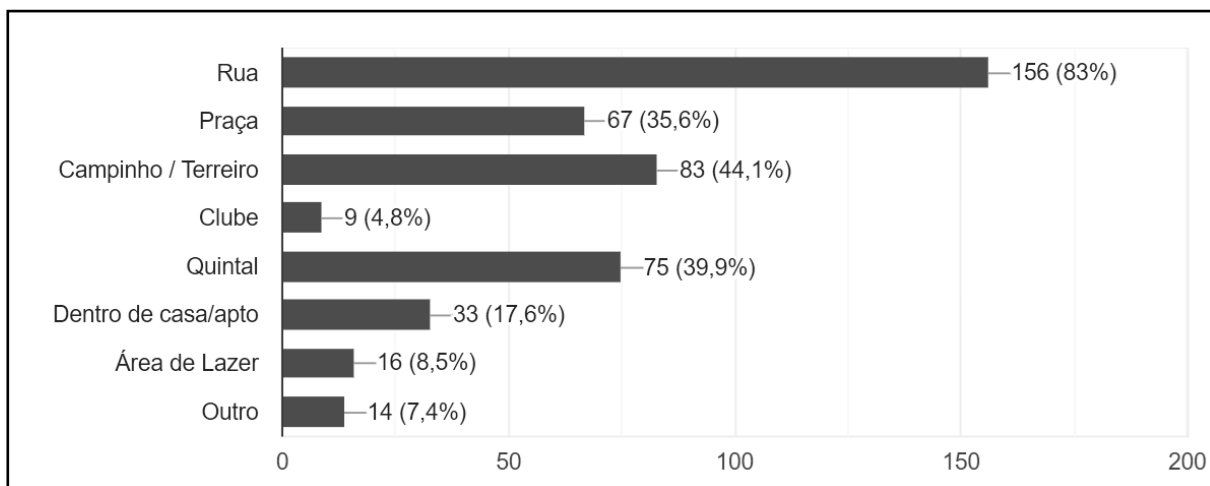


Figura 4 – Locais de brincadeiras – 40 anos ou mais.

Quando os estudantes se referem aos adultos de 40 anos ou mais, considerando a possibilidade de indicar mais do que uma opção de escolha, observamos que os locais onde eram mais frequentados para as brincadeiras foram as ruas (156; 83%) e os campinhos ou terreiros (83; 44,1%). Esses espaços identificados pelos estudantes, em relação à infância de adultos de 40 anos ou mais, eram os espaços comumente utilizados para as brincadeiras, o que colaborava para que as crianças daquela época desenvolvessem a autonomia de alcançar diferentes espaços, pois

Há algumas décadas, a criança gradativamente se apropriava da cidade, conquistava seu direito a ela. Inicialmente, brincava no jardim das casas; quando adquiria certa autonomia, podia brincar na rua; quando crescia um pouco mais, divertia-se nas ruas e praças circunvizinhas, até que podiam se deslocar para espaços mais distantes cumprindo certos afazeres (Martins; Cruz, 2014, p. 20).

Tal condição não se diferenciou muito em relação aos estudantes, como podemos observar na Figura 5.

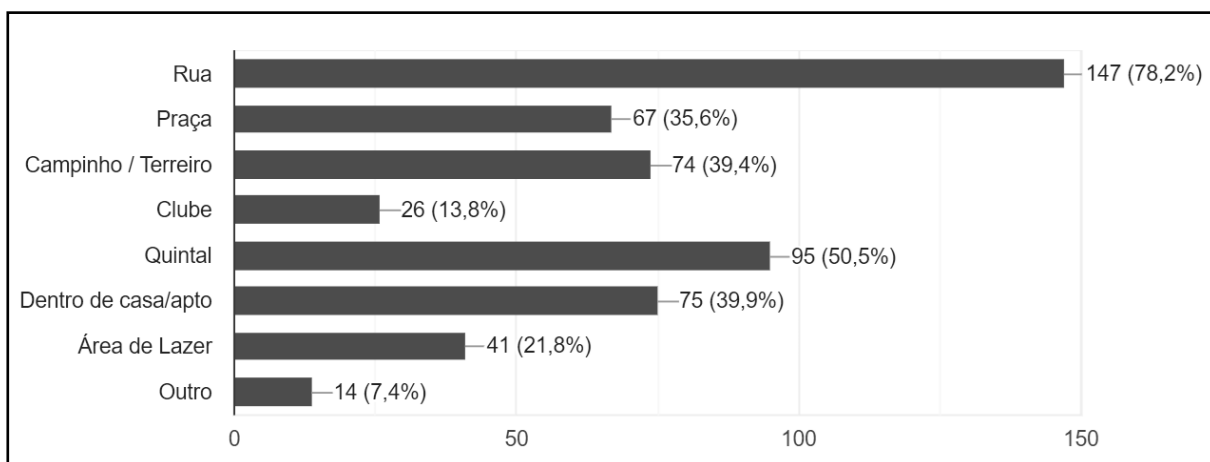


Figura 5 – Locais de brincadeiras – estudantes.

Em relação aos locais de brincadeiras dos estudantes obtivemos o mesmo resultado: a rua (147; 78,2%) e os quintais (95; 50,5%) nos quintais. Se compararmos aos resultados dos adultos há o crescimento em relação ao brincar dentro de casa (de 17,6% para 39,9%) e nos quintais (de 39,9% para 50,5%) o que pode indicar o confinamento de crianças dentro de espaços relativamente mais seguros, já que “A insegurança das ruas é um dos problemas frequentemente apontado para impedir as crianças de terem mais liberdade para circular na rua ou no bairro, convivendo mais com os vizinhos e a comunidade” (Viana, 2018, p.57).

Na Figura 6 temos os resultados sobre o que dizem os estudantes em relação à criança de 5 a 12 anos com quem convivem e, também, percebemos o declínio em relação aos espaços abertos e externos à casa para brincar.

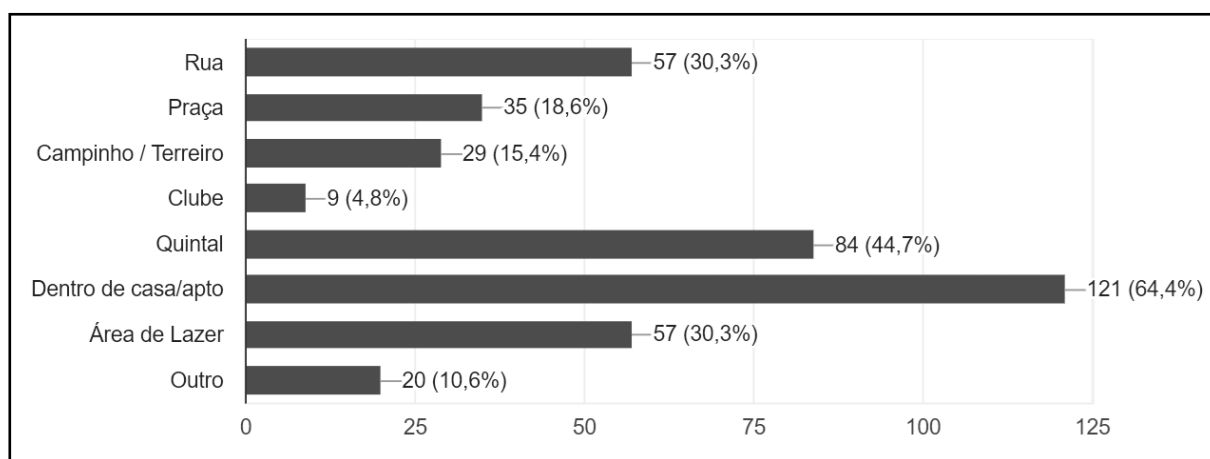


Figura 6 – Locais de brincadeiras – crianças de 5 a 12 anos.

Os resultados obtidos e relatados na Figura 6 indicam uma maior incidência de respostas para dentro de casas ou apartamentos (121; 64,4%) e quintais (84; 44,7%). Se observarmos as Figuras 4, 5 e 6 identificamos que há uma diminuição marcante na utilização de espaços abertos para a brincar pois se compararmos os dados das três figuras percebemos que há uma diminuição do uso das ruas (83%, 78,2%, 57,3%, respectivamente) e o mesmo aconteceu com a utilização nos campinhos (44,1%, 39,4% e 15,4%).

Por outro lado, percebemos um aumento em relação às brincadeiras dentro de casa e apartamentos (17,5%, 39,9% e 64,4%, respectivamente), o que nos permite afirmar que “os espaços para o brincar vêm historicamente se modificando, ou seja, sendo diminuídos, fechados, artificializados, e as crianças passaram a ser confinadas dentro das casas, apartamentos e quintais” (Martins; Cruz, 2014, p. 20).

Mas em relação ao tempo dedicado às brincadeiras, os dados relativos às Figuras 7, 8 e 9, nos permitem inferir que não sofreu grandes modificações.

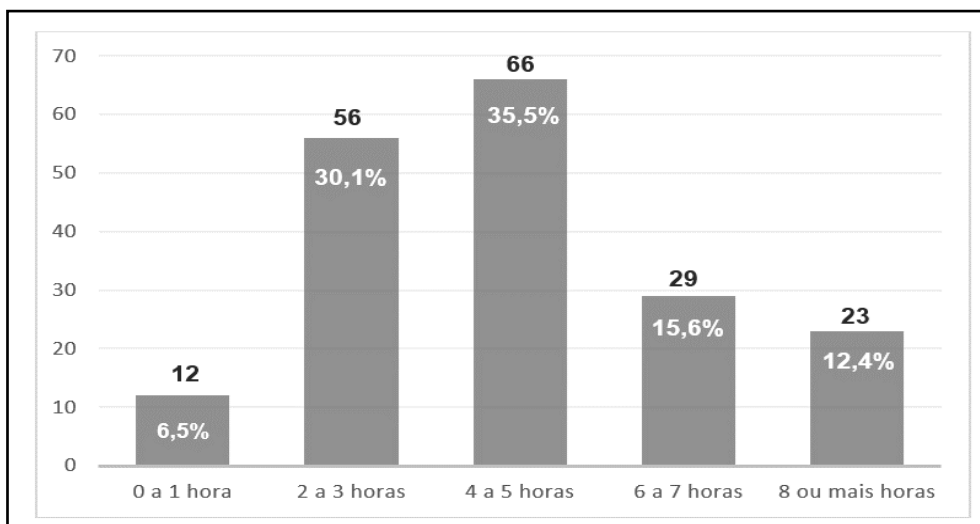


Figura 7 – Horas dedicadas para brincadeiras – 40 anos ou mais.

Se observarmos a Figura 7, relativa ao tempo dedicado cotidianamente às brincadeiras dos adultos de 40 anos ou mais, identificamos que a maioria brincava de 4 a 5 horas (66; 35,5%) e de 2 a 3 horas (56; 30,1%). Percebemos que os adultos, em seu tempo de infância se dedicavam muitas horas ao brincar. Ao verificarmos as respostas dos estudantes perceberemos que os resultados não se modificaram muito.

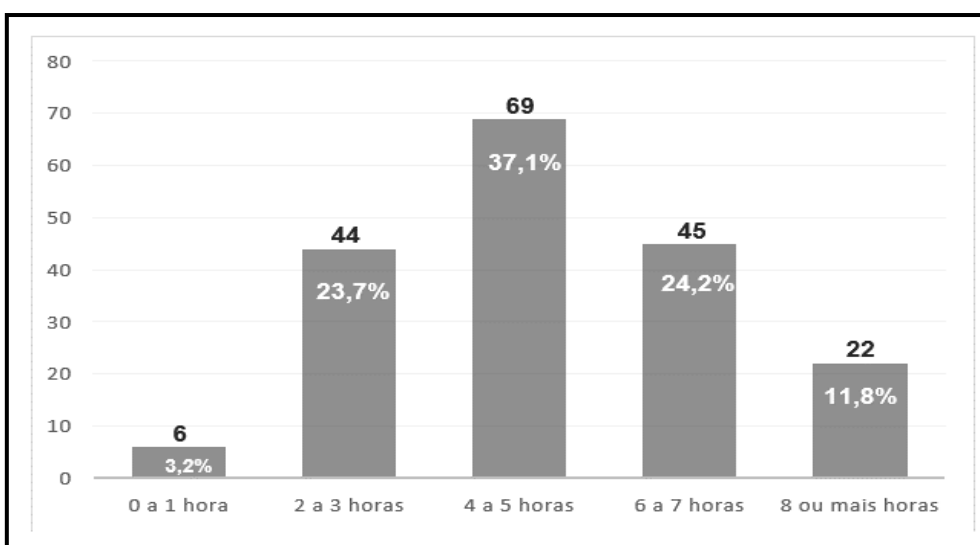


Figura 8 – Horas dedicadas para brincadeiras – estudantes.

De modo similar a maioria dos estudantes aponta que brincava de 4 a 5 horas (69; 37,15), de 6 a 7 horas (45; 24,2%) e de 2 a 3 horas (44, 23,7%) e se compararmos os dois gráficos, perceberemos que há certa similaridade tempo em que os adultos de mais de 40 anos e os estudantes brincavam.

Em relação às crianças, na Figura 9, observamos que o tempo dedicado às brincadeiras, também, é similar às duas figuras anteriores.

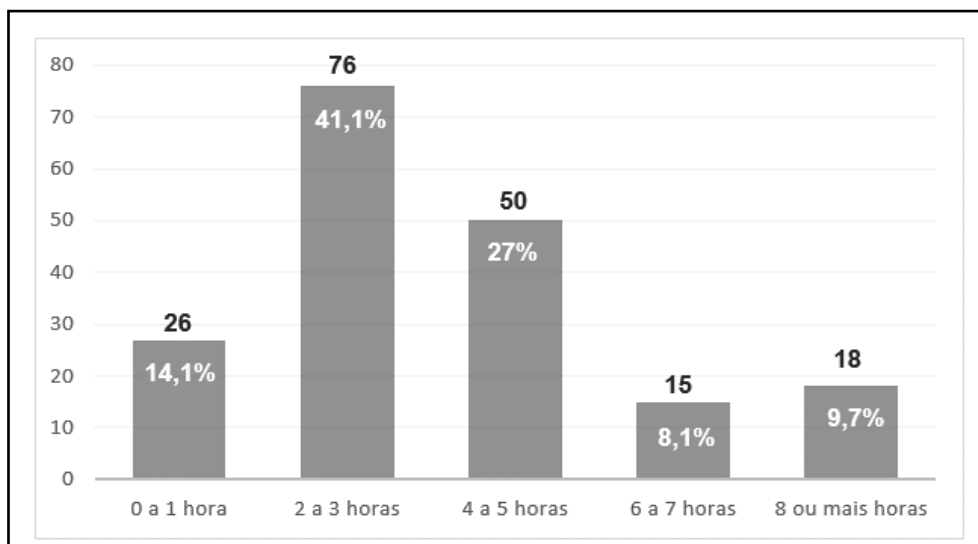


Figura 9 – Horas dedicadas para brincadeiras – crianças de 5 a 12 anos.

A Figura 9 retrata que o tempo de brincadeiras das crianças de 5 a 12 anos se apresentou com maior incidência de 2 a 3 horas (76; 41,1%) e de 4 a 5 horas (50, 27%), mas se analisarmos o gráfico da figura, em relação aos anteriores, verificaremos que o tempo dedicado às brincadeiras não se modificou muito.

Todavia, é importante considerar como se dá os modos de brincar em cada geração, pois as condições históricas características específicas (Martins, 2009). Assim, mesmo que em dados objetivos os resultados sejam similares, como observamos, nas condições concretas eles se diferenciam. No entanto,

Apesar de as atividades lúdicas terem mudado muito desde o começo do século XX nos diferentes países e contextos sociais, o prazer dos jogos e do brincar parecem não ter se transformado. O prazer que envolve essas atividades se contrapõe aos momentos de tensão: é prazeroso, divertido e sério ao mesmo tempo (Pereira, 2015, p. 171).

Por um lado, percebemos pelos dados que as crianças na atualidade brincam um tempo similar às duas gerações anteriores. No entanto, é importante considerar os modos que elas brincam (Pereira, 2015) é o que discutimos a seguir.

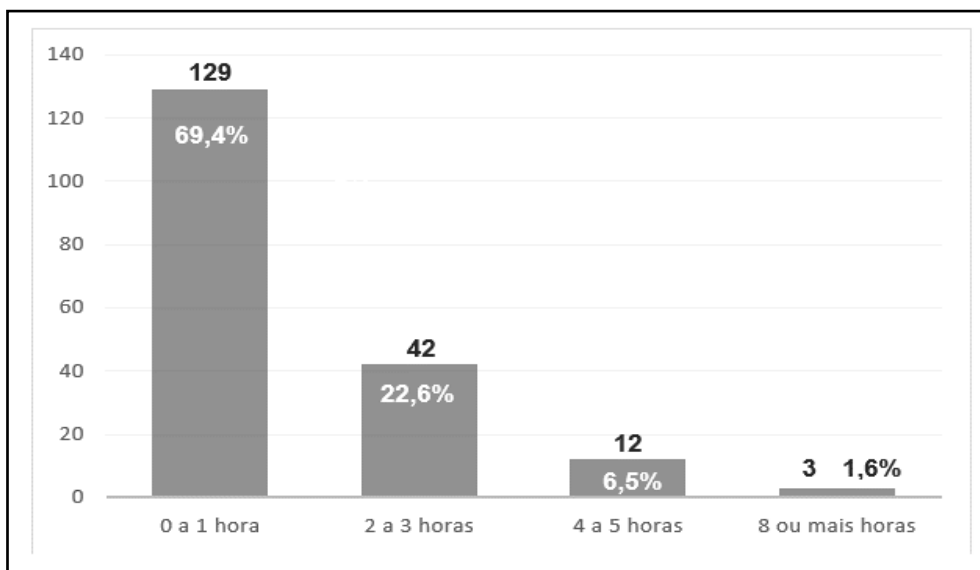


Figura 10 – Horas dedicadas às telas – 40 anos ou mais.

Na Figura 10 temos as horas que os adultos de 40 anos ou mais se dedicavam às telas e identificamos que grande parte deles brincavam com telas, ou as assistiam, até 1 hora por dia. Já, em relação aos estudantes, a questão se diferencia, como podemos observar na Figura 11.

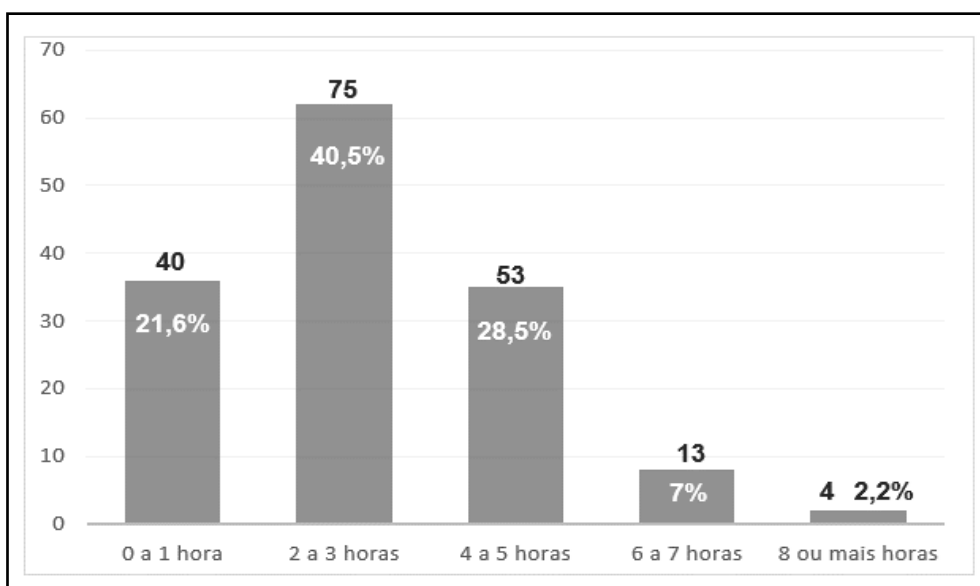


Figura 11 – Horas dedicadas às telas – estudantes

Se observarmos a Figura 11, que é relativa ao tempo dedicado às telas pelos estudantes respondentes do questionário, temos eles utilizavam as telas para brincar ou assistir algo de 2 a 3 horas (75; 40,5%).

Comparando os resultados da Figura 10 e 11 podemos perceber que há uma transição na maioria da escolha dos respondentes, pois na primeira figura citada temos que 69,4% se dedicava de 0 a 1 hora em atividades de tela e na segunda figura, que é relativa à resposta dos estudantes, temos 40,5% que indicam de 2 a

3 horas e uma um aumento em relação para a opção de 4 a 5 horas (53; 28,5), ou seja, 53 (28,5%). A mesma progressão de horas dedicadas às telas podemos observar na Figura 12, sobre o tempo em telas das crianças.

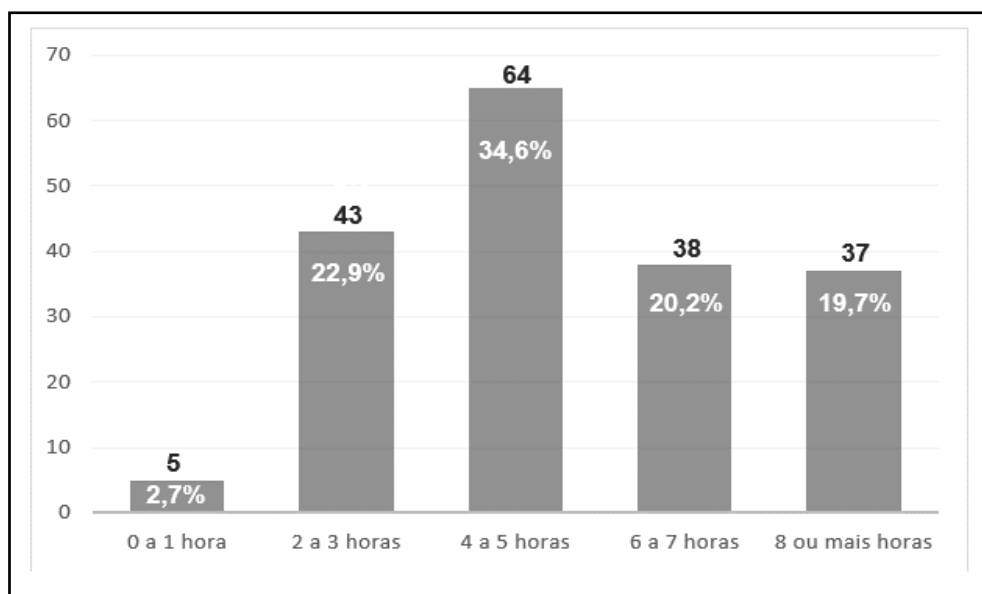


Figura 12 – Horas dedicadas às telas – crianças de 5 a 12 anos.

Quanto as horas dedicadas às telas de crianças de 5 a 12 anos temos que a maioria se dedica, conforme relatados pelos estudantes, de 4 a 5 horas (64; 34,6%) e, também, percebemos um aumento significativo, em relação as figuras anteriores, de tempo de telas de 6 a 7 horas (38; 20,2%) e de 8 horas ou mais (37; 19,7%). Observando as figuras anteriores, verificamos que houve um grande aumento do uso de telas para as crianças na atualidade, o que não é bom para o seu desenvolvimento, nem para a sua saúde (Teixeira; Bortolozzi; Milani, 2018).

Os dados indiciam que o tempo de brincar, no caso das crianças, são utilizados em brincadeiras nas quais o uso de telas está envolvido. Segundo Teixeira, Bortolozzi e Milani (2018), dentre as tecnologias as quais as crianças gostam de brincar estão os telefones celulares, que se por um lado democratiza o acesso aos jogos digitais, pelo outro, impinge a criação um tipo de brincadeira que a deixa sedentária e, por muitas vezes, longe dos companheiros de brincadeiras (Fernandes, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve enquanto objetivo apresentar uma prática educativa desenvolvida no componente curricular “Jogos e Brincadeiras” com os estudantes do primeiro semestre do Curso de Educação Física, na modalidade de Licenciatura, a partir de partes de dados obtidos em discussão com os estudantes sobre aspectos do brincar de diferentes gerações.

A partir dos dados apresentados pelos estudantes, e selecionados com vistas a desenvolver o presente trabalho, foi possível perceber as modificações dos modos de brincar entre três gerações. A primeira delas foi relativa aos companheiros de brincadeiras, quando percebermos que houve diferenciações, ou seja, apresentou-se uma diminuição do brincar com os vizinhos e o aumento do brincar com os amigos de escola, o que sugere que para a infância da atualidade é relevante o brincar na escola, especialmente na construção de vínculo social entre as crianças.

Quanto aos locais de brincadeiras, também, identificamos mudanças entre as diferentes gerações, pois houve a transição do brincar em espaços abertos, tais como ruas, praças e campinhos, para locais fechados, dentro de casa e em áreas de lazer, o que sugere um efetivo confinamento da infância contemporânea.

Demonstramos, também, que as crianças brincam por tempo similar aos adultos e os estudantes, todavia, o que divergiu foi o tempo dedicado às atividades em tela, o qual apresentou um efetivo aumento por parte das crianças, sugerindo a adesão aos jogos digitais numa quantidade de tempo que pode ser prejudicial ao desenvolvimento das crianças.

Observando os dados, podemos afirmar que o papel do professor, futuro licenciado em Educação Física, é fundamental na mediação de processos que envolvam o brincar, em especial daqueles que fazem parte da tradição do grupo cultural do qual fazemos parte. Para tanto, compreender as diferenças entre os modos de brincar de diferentes gerações possibilita o desenvolvimento de práticas educativas que referendem as brincadeiras tradicionais infantis, conteúdo próprio da tradição de um povo, que deve ser trabalhado na escola.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Ida Carneiro Martins - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos

métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Rogério Zaim-de-Melo - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Roberto Gimenez - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Guilherme Rocha Savarezzi - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos).

Renata Carbone Perucci - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos).

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995.

CALLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1967.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, n. 43, p. 149–172, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NWgzBfFPJ8zzfmKLXzM9twh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DA SILVA, Junior Vagner Pereira; NUNES, Paulo Ricardo Martins. A cidade, a criança e o limite geográfico para os jogos/brincadeiras. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/892>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FERNANDES, Benecta Patrícia Fernandes. Entre o Tradicional e o Eletrônico: Significados do Brincar para Crianças de uma Escola Pública De Piracicaba - SP. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, v. 3, n. 2, p. p.74–96, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/509>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchidda. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espac. blanco, Ser. indagaciones*, Tandil, v. 24, n. 1, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da Animação*. 4. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

MARTINS, Ida Carneiro. *As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola*. 2009. 181 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/RAPQEBFSXBAY.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

MARTINS, Ida Carneiro; CRUZ, Maria Nazaré. *Brincar na rua e brincar na escola: infância, lazer e educação*. *Impulso*, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 17-30, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2197>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MARQUES, Alcione. A parentalidade excessiva e as implicações na aprendizagem. *Constr. psicopedagógica.*, São Paulo, v. 23, n. 24, p. 41-51, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2024.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/#>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PEREIRA, Reginaldo Gomes. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 64, p. 170-190, set 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TEIXEIRA SILVA, Estela. Rosetti.; BORTOLOZZI, Flávio.; MILANI, Rute Grossi. O brincar digital e o uso das tecnologias na saúde das crianças. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 6, n. 13, p. 125-138, 27 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/8085>. Acesso em: 30 jan. 2024.

VIANA, Marcos Alan. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. *Revista Psico FAE: Pluralidades em Saúde Mental*, v. 7, n. 2, p. 47-68, dez. 2018. Disponível em: <https://psico.fae.emnuvens.com.br/psico/article/view/203/126>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SCAGLIA, Alcides José. Memórias crianceiras: a infância pantaneira em meados do Século XX. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa-PB, 2022, v. 31, n. 1, p. 41-60. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/62408>. Acesso em: 31 jan. 2024.

Recebido em: 19 fev. 2024
Aprovado em: 21 jun. 2024

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

