

O PAPEL DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CONCÓRDIA, SC**THE ROLE OF TRADITIONAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS IN LOWER SECONDARY EDUCATION IN CONCÓRDIA, SC****EL PAPEL DE LOS JUEGOS TRADICIONALES EN EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA EN CONCÓRDIA, SC**

<https://doi.org/10.56238/ERR01v10n7-048>

Teresina Funez Garbossa

Mestrado em Ciências da Educação

Instituição: UNINTER

E-mail: tere_sina_g@hotmail.com

Emanuelli Renosto

Mestre em Ciências da Educação, Mestranda em Ciências Ambientais

Instituição: Universidade del Sol (UNADES), Universidade do Estado do Paraná (UNIOESTE)

E-mail: emanuellirenosto@hotmail.com

Neivair Funez

Mestrado em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Del Sol (UNADES)

E-mail: neivairfunez2020@gmail.com

Ilone Cristina Bellini

Mestrado em Ciências da Educação

Instituição: UNINTER

E-mail: beline.ilone@hotmail.com

José Amauri Siqueira da Silva

Doutorado em Educação

Instituição: Universidad San Lorenzo (UNISAL) - Paraguai

E-mail: diretoria@amazonposgrado.com.br

Francy Rodrigues Guia Nyamien

Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

E-mail: francynyamien5@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa investiga como as brincadeiras tradicionais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental II no município de Concórdia (SC). O estudo surgiu da constatação

de que, nas séries finais, práticas lúdicas vêm perdendo espaço para abordagens centradas no uso de tecnologias e em conteúdos formais. Para compreender esse cenário, adotou-se uma metodologia quantitativa, envolvendo a aplicação de questionários e entrevistas com professores da rede municipal. Os resultados indicam que grande parte dos docentes reconhece o valor pedagógico das brincadeiras tradicionais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. No entanto, também apontam dificuldades para incorporá-las ao cotidiano escolar, sobretudo diante da crescente digitalização das práticas educativas. A análise evidencia, ainda, a necessidade de investir em formação continuada que auxilie o professor a integrar o lúdico, a cultura local e as demandas contemporâneas do ensino. Conclui-se que as brincadeiras tradicionais permanecem como importantes recursos pedagógicos e culturais. Quando planejadas e utilizadas de forma intencional, podem enriquecer a aprendizagem, fortalecer vínculos sociais e preservar saberes que compõem a identidade cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Brincadeiras Tradicionais. Desenvolvimento Escolar. Ensino Fundamental II. Cultura Local.

ABSTRACT

This study examines the role of traditional games in the school development of students in Lower Secondary Education in the municipality of Concórdia, SC. The research emerged from the observation that playful cultural practices have increasingly been replaced by technology-based and content-focused approaches, particularly in the final years of basic education. A quasi-qualitative methodology was applied through questionnaires and interviews with municipal school teachers. The findings indicate that most educators acknowledge the cognitive, emotional, and social benefits of traditional games, although they face challenges in integrating them into today's digitalized school environment. The study also highlights the relevance of continuous teacher education to foster innovative practices that connect playfulness and local culture with contemporary educational demands. It concludes that traditional games remain powerful pedagogical tools that, when intentionally incorporated, can enrich the teaching-learning process, strengthen social bonds, and preserve meaningful cultural elements within students' formation.

Keywords: Traditional Games. School Development. Lower Secondary Education. Local Culture.

RESUMEN

Esta investigación analiza el papel de los juegos tradicionales en el desarrollo escolar de los estudiantes del Educación Secundaria Básica en el municipio de Concórdia, SC. El estudio se motivó al observar que las prácticas lúdicas culturales están siendo sustituidas progresivamente por metodologías basadas en tecnologías y enfoques excesivamente conteudistas, especialmente en los años finales de la educación básica. Se empleó una metodología cuantitativa mediante cuestionarios y entrevistas con docentes de la red municipal. Los resultados muestran que la mayoría de los profesores reconoce los beneficios cognitivos, emocionales y sociales de los juegos tradicionales, aunque señalan dificultades para integrarlos en un contexto escolar cada vez más digitalizado. El análisis también subraya la importancia de la formación docente continua para promover prácticas innovadoras que articulen la ludicidad y la cultura local con las demandas educativas actuales. Se concluye que los juegos tradicionales siguen siendo herramientas pedagógicas valiosas que, cuando empleadas de forma intencional, enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalecen los vínculos sociales y preservan elementos culturales significativos en la formación ciudadana del alumnado.

Palabras clave: Juegos Tradicionales. Desarrollo Escolar. Educación Secundaria Básica. Cultura Local.

1 INTRODUÇÃO

Com as mudanças tecnológicas e as novas demandas do cenário educacional, percebe-se que as brincadeiras tradicionais vêm perdendo espaço no cotidiano escolar. Mesmo assim, essas práticas continuam desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente no Ensino Fundamental II, fase marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais.

A motivação desta pesquisa reside na necessidade de compreender como as brincadeiras tradicionais podem ser reinseridas e valorizadas no ambiente escolar atual. Considera-se que tais práticas não apenas favorecem a aprendizagem, mas também contribuem para o fortalecimento das relações sociais, para a preservação da cultura local e para a construção da identidade dos alunos.

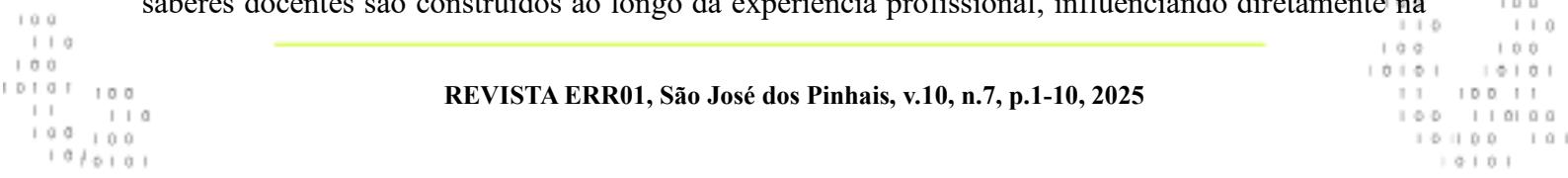
Assim, este estudo teve como propósito analisar como os professores percebem o uso das brincadeiras tradicionais no processo educativo, identificando os desafios enfrentados e as possibilidades que emergem de sua aplicação em um contexto cada vez mais digitalizado e orientado por metas de desempenho escolar. A investigação busca, portanto, discutir caminhos que permitam articular o lúdico às exigências contemporâneas da educação, reforçando sua relevância pedagógica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As brincadeiras tradicionais ocupam lugar central na construção do conhecimento infantil e juvenil, constituindo-se como práticas culturais que atravessam gerações e promovem aprendizagens que ultrapassam o campo cognitivo. Conforme Kishimoto (2002; 2010), o brincar tradicional representa uma manifestação cultural que integra regras, movimentos, interação social e criatividade, permitindo que o estudante desenvolva habilidades essenciais à vida em sociedade. Para a autora, a brincadeira não se limita ao entretenimento, mas constitui um instrumento pedagógico capaz de potencializar aprendizagens, promover autonomia e fortalecer vínculos afetivos.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, Piaget (1973) descreve o jogo como uma forma de construção ativa do conhecimento, por meio da qual a criança organiza esquemas mentais, testa hipóteses e amplia sua capacidade de pensamento lógico. Em consonância, Vygotsky (1998) ressalta que o brincar possibilita a vivência de papéis sociais e a internalização de normas culturais, funcionando como um espaço privilegiado de desenvolvimento da linguagem, da cooperação, da atenção voluntária e do autocontrole. Para o autor, a brincadeira é uma atividade estruturante na zona de desenvolvimento proximal, favorecendo avanços cognitivos e socioemocionais.

No contexto da prática docente, a literatura demonstra que o professor desempenha papel mediador no processo de ressignificação do brincar dentro da escola. Tardif (2002) enfatiza que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, influenciando diretamente na



forma como o professor seleciona e implementa práticas pedagógicas. Nesse sentido, a utilização das brincadeiras tradicionais depende não apenas do conhecimento teórico, mas também da confiança do docente em sua prática e da compreensão de sua relevância cultural e educativa.

A pesquisa de Imbernón (2011) reforça que a formação continuada é fundamental para ampliar o repertório pedagógico e promover práticas inovadoras. Para o autor, o desenvolvimento profissional deve considerar tanto o saber experencial dos professores mais antigos quanto a abertura às tecnologias e metodologias trazidas pelos mais jovens. Essa interação entre gerações docentes possibilita integrar tradição e inovação, inclusive na utilização pedagógica das brincadeiras.

O ambiente escolar contemporâneo, fortemente marcado pela digitalização e pela pressão por resultados acadêmicos, impõe desafios adicionais ao uso das brincadeiras tradicionais. Silva e Almeida (2015) argumentam que as demandas curriculares e o foco em desempenho podem restringir o tempo destinado ao lúdico, exigindo que a escola encontre equilíbrio entre objetivos acadêmicos e experiências práticas. Dede (2005) e Prensky (2001) destacam que a presença das tecnologias digitais modifica as formas de atenção, motivação e interação dos estudantes, tornando necessário ressignificar o papel das brincadeiras tradicionais no contexto atual.

Nessa perspectiva, Moran (2015) aponta que práticas pedagógicas inovadoras exigem metodologias ativas que envolvam os estudantes de maneira significativa. As brincadeiras tradicionais, por promoverem interação, movimento e resolução colaborativa de problemas, tornam-se ferramentas valiosas para o desenvolvimento de competências socioemocionais previstas nas diretrizes educacionais contemporâneas.

Oliveira (2002) e Freire (1996) destacam que o brincar é também um ato cultural e político. Ao promover brincadeiras tradicionais, a escola preserva elementos da identidade local, estimula a memória coletiva e contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos. Assim, a integração do lúdico ao currículo escolar no Ensino Fundamental II não apenas favorece o aprendizado, mas fortalece vínculos comunitários e culturais que sustentam a formação cidadã.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem **quantqualitativa**, articulando procedimentos estatísticos com análise interpretativa. Participaram do estudo **31 professores do Ensino Fundamental II de oito escolas municipais de Concórdia (SC)**, selecionadas por meio de **amostragem**, contemplando tanto instituições da **zona urbana** quanto da **zona rural**, garantindo diversidade de contextos pedagógicos.

Para a etapa quantitativa, foi aplicado um **questionário estruturado**, composto por itens fechados, destinado a mapear aspectos como:

- frequência de utilização das brincadeiras tradicionais;



- percepções sobre seus impactos no comportamento e na aprendizagem dos estudantes;
- principais dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação dessas práticas.

Na etapa qualitativa, foram realizadas **entrevistas semiestruturadas**, que permitiram aprofundar as percepções dos participantes e identificar elementos subjetivos que não emergem em instrumentos fechados. As entrevistas foram transcritas e submetidas à **análise de conteúdo**, com categorização dos temas recorrentes.

Os dados quantitativos foram organizados em **tabelas e gráficos** para facilitar a visualização e comparação dos resultados. Já os dados qualitativos foram interpretados considerando os eixos temáticos construídos no processo de categorização, permitindo uma compreensão ampliada do uso das brincadeiras tradicionais no Ensino Fundamental II.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com 31 professores do Ensino Fundamental II em Concórdia, SC, com o objetivo de compreender a percepção e a utilização das brincadeiras tradicionais no contexto escolar. A análise etária dos participantes mostrou que a maior parte dos docentes se encontra entre 41 e 50 anos (51,6%), seguida pelas faixas de 31 a 40 anos (22,6%), 51 a 60 anos (16,1%) e 20 a 30 anos (12,9%). Essa diversidade geracional favorece a troca de saberes e experiências, já que, conforme Tardif (2002), os saberes docentes são construídos ao longo da prática e constantemente reelaborados. Professores mais experientes tendem a possuir repertórios pedagógicos sólidos, enquanto os mais jovens contribuem com novas perspectivas e abordagens inovadoras, como ressalta Imbernón (2011).

Tabela 1 – Distribuição etária dos professores participantes

Faixa etária	Quantidade de professores	Percentual
20 a 30 anos	4	12,9%
31 a 40 anos	7	22,6%
41 a 50 anos	16	51,6%
51 a 60 anos	5	16,1%
Total	31	100%

Fonte: GARBOSSA (2025).

Quanto ao tempo de experiência profissional, observou-se que 39% dos professores possuem entre 11 e 20 anos de atuação, seguidos por 35% que possuem até 10 anos de experiência e 26% com mais de 21 anos. Esses dados mostram um grupo docente com sólida vivência profissional, o que favorece reflexões mais aprofundadas sobre o uso do lúdico e de práticas tradicionais no ambiente

escolar. Segundo Nóvoa (1992), a experiência acumulada contribui decisivamente para a identidade profissional e para a forma como os professores estruturam suas práticas pedagógicas.

Tabela 2 – Tempo de experiência profissional dos professores

Tempo de experiência	Quantidade de professores	Percentual
Até 10 anos	11	35%
11 a 20 anos	12	39%
Mais de 21 anos	8	26%
Total	31	100%

Fonte: GARBOSSA (2025).

Os dados referentes à frequência de uso das brincadeiras tradicionais revelam que apenas 32,3% dos professores as utilizam com frequência, enquanto 48,4% as aplicam ocasionalmente e 19,3% raramente. Embora reconheçam sua importância, muitos docentes relatam que as brincadeiras não são incorporadas de forma sistemática ao planejamento pedagógico, muitas vezes devido à falta de tempo ou à pressão por cumprimento de conteúdos acadêmicos. Kishimoto (2002) destaca que o brincar, para ser efetivo pedagogicamente, precisa ser planejado de maneira intencional e integrado ao currículo.

Tabela 3 – Frequência de uso das brincadeiras tradicionais

Frequência de uso	Quantidade de professores	Percentual
Com frequência	10	32,3%
Ocasionalmente	15	48,4%
Raramente	6	19,3%
Total	31	100%

Fonte: GARBOSSA (2025).

No que se refere aos benefícios percebidos, 77,4% dos professores afirmam que as brincadeiras tradicionais contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico dos alunos, enquanto 22,6% destacam benefícios apenas nos âmbitos cognitivo e social. Nenhum docente apontou benefícios exclusivamente físicos ou emocionais. Esses dados reforçam o entendimento de que a brincadeira é uma prática pedagógica integral, conforme defendido por Kishimoto (2002).

Tabela 4 – Percepção sobre benefícios das brincadeiras tradicionais

Benefícios percebidos	Quantidade de professores	Percentual
Cognitivo, social, emocional e físico	24	77,4%
Cognitivo e social apenas	7	22,6%
Exclusivamente físico ou emocional	0	0%
Total	31	100%

Fonte: GARBOSSA (2025).



A maioria dos docentes afirma conhecer brincadeiras tradicionais, porém alguns relatam insegurança na aplicação. Piaget (1973) ressalta que o desenvolvimento cognitivo é favorecido quando as crianças têm oportunidades de experimentar e resolver problemas em ambientes lúdicos, exigindo do professor domínio e mediação eficiente. Nesse sentido, a formação continuada é apontada como fundamental para ampliar o repertório e a segurança docente, conforme Imbernón (2011).

Os professores destacam, ainda, benefícios socioemocionais importantes, como cooperação, empatia, resolução de conflitos e fortalecimento das relações sociais. Vygotsky (1998) reforça que a brincadeira permite à criança vivenciar papéis sociais e desenvolver habilidades cognitivas e sociais. As brincadeiras também são reconhecidas como práticas culturais fundamentais para a preservação da memória coletiva e da identidade local. Oliveira (2002) lembra que brincar é uma atividade essencial para a construção do conhecimento e das relações afetivas.

Os docentes também mencionaram desafios relacionados à infraestrutura escolar, como falta de espaços adequados, além da sobrecarga curricular, que reduz o tempo destinado ao lúdico. Silva e Almeida (2015) apontam que a pressão por resultados acadêmicos pode limitar a inclusão de práticas inovadoras, exigindo um equilíbrio entre objetivos curriculares e experiências lúdicas significativas. Outro desafio citado refere-se ao crescente uso de tecnologias digitais pelas crianças, o que reduz o interesse por brincadeiras tradicionais. Kishimoto (2010) defende que, embora a tecnologia faça parte da vida contemporânea, o brincar tradicional deve ser ressignificado e integrado ao contexto escolar de forma crítica.

A interdisciplinaridade também se destacou como prática eficaz. Professores que integram brincadeiras tradicionais a conteúdos de diferentes áreas relatam maior engajamento dos alunos e melhor consolidação de conceitos, reforçando o potencial pedagógico do lúdico. A colaboração entre docentes foi mencionada como elemento importante para revitalizar essas práticas, permitindo a troca de estratégias e enriquecimento do repertório profissional, como defende Nóvoa (1992).

As falas dos professores reforçam o valor social, cultural e pedagógico das brincadeiras tradicionais:

- “Resgatam uma forma mais criativa de socialização.”
- “Estão se perdendo por falta de incentivo.”
- “São fundamentais para a preservação cultural.”
- “Criam conexões e lembranças significativas.”
- “Requerem atenção, movimento e interação.”
- “São importantes para o desenvolvimento da criança.”



Esses relatos demonstram que, mesmo diante das mudanças sociais e tecnológicas, as brincadeiras tradicionais continuam sendo práticas educativas potentes, capazes de articular aprendizagem, cultura e afetividade. Conforme Freire (1996), educar é um ato político e cultural que reconhece saberes e práticas populares, e resgatar o brincar tradicional na escola significa oferecer experiências mais humanas, significativas e culturalmente enraizadas.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada com 31 professores do Ensino Fundamental II em Concórdia, SC, evidenciou que as brincadeiras tradicionais desempenham um papel significativo no desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Embora a maioria dos docentes reconheça esses benefícios, nem sempre tais práticas são incorporadas de maneira sistemática ao cotidiano escolar, o que revela um distanciamento entre o reconhecimento teórico e a implementação efetiva.

A análise do perfil dos participantes mostrou que a variedade de idades e tempos de experiência constitui um elemento enriquecedor para a prática pedagógica. Professores com trajetória profissional mais longa trazem consigo saberes consolidados, enquanto docentes mais jovens demonstram maior abertura a abordagens inovadoras. Essa complementaridade evidencia a importância de ações de formação continuada que dialoguem com diferentes perfis e promovam o uso intencional das brincadeiras tradicionais como recurso metodológico.

Os resultados também apontam limitações relacionadas à frequência de utilização dessas atividades, uma vez que uma parcela expressiva dos professores as utiliza apenas ocasionalmente. Essa realidade reforça a necessidade de planejamento pedagógico que integre o lúdico de modo consistente, equilibrando as demandas acadêmicas com experiências práticas que estimulem a participação ativa e o engajamento dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, os achados confirmam o papel das brincadeiras como ferramentas pedagógicas potentes, alinhadas às contribuições de autores como Kishimoto (2002) e Moran (2015), que defendem o caráter formativo do lúdico. A pesquisa também dialoga com Tardif (2002), ao evidenciar que o saber docente construído na prática potencializa o uso das atividades tradicionais, e com Imbernón (2011) e Silva & Almeida (2015), ao sinalizar que a interação entre gerações docentes favorece a adaptação dessas práticas ao contexto digital contemporâneo.

Além disso, os benefícios observados ultrapassam a socialização, abrangendo o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da capacidade de resolver conflitos. Conforme Vygotsky (1998), a brincadeira permite que o aluno experimente papéis sociais e vivencie situações que estimulam o pensamento crítico e a tomada de decisões. Assim, sua presença no currículo não apenas

dinamiza o processo de aprendizagem, como contribui para a formação de sujeitos críticos, colaborativos e criativos.

Os dados reforçam que a qualificação profissional contínua é fundamental para ampliar e aprimorar o uso pedagógico das brincadeiras tradicionais. Investir em programas que articulem tradição e inovação, associem metodologias lúdicas a recursos digitais e valorizem a experiência docente pode fortalecer a qualidade do ensino e garantir oportunidades de desenvolvimento pleno e significativo aos estudantes, conforme apontam Piaget (1973), Dede (2005) e Prensky (2001).

AGRADECIMENTOS

À Universidade Del Sol, aos professores do Ensino Fundamental II de Concórdia, SC que participaram da pesquisa, e ao apoio do Prof. orientador Dr. José Amauri Siqueira e à minha família.

REFERÊNCIAS

DEDE, C. Planning for neomillennial learning styles. *EDUCAUSE Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 7–12, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo, gênero e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: SEBRAE, 2015.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001.

SILVA, E.; ALMEIDA, M. E. Educação e tecnologia: relações e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.