

"NÃO BRINCO, PORQUE MINHA MÃE CHEGA CANSADA": ANÁLISE SOBRE O LAZER ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES ESTRATOS SOCIAIS

"I DON'T PLAY BECAUSE MY MOTHER COMES HOME TIRED": AN ANALYSIS OF LEISURE AMONG CHILDREN FROM DIFFERENT SOCIOECONOMIC STRATA

"NO JUEGO PORQUE MI MADRE LLEGA CANSADA": ANÁLISIS SOBRE EL OCIO ENTRE NIÑOS DE DIFERENTES ESTRATOS SOCIALES

Matheus Avila Froehlich¹

Thauã da Costa Santana²

Thaiane Bonaldo do Nascimento³

RESUMO: O estudo buscou compreender de que maneira os contextos socioeconômico e educacional influenciam na percepção e na prática de lazer de crianças de uma cidade da região central do Rio Grande do Sul. A pesquisa de caráter exploratório foi conduzida a partir de um questionário qualitativo. Participaram da pesquisa crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, matriculados em duas instituições públicas de ensino localizadas no mesmo bairro, porém com perfis socioeconômicos distintos. As análises evidenciaram que as crianças do estrato social favorecido têm mais tempo de interação e brincadeiras com seus responsáveis e diversidade de vivências de lazer, o que não acontece no estrato social desfavorecido. O lazer das crianças em maior vulnerabilidade social é mediado pela utilização de smartphones e tecnologias digitais, demonstrando menor criticidade sobre seu uso.

Palavras-chave: Lazer. Crianças. Condições Socioeconômicas.

ABSTRACT: This study aimed to understand how socioeconomic and educational contexts influence the perception and practice of leisure among children from a city in the central region of Rio Grande do Sul. This exploratory study was conducted using a qualitative questionnaire. Participants were 5th-grade elementary school children enrolled in two public schools located in the same neighborhood but with distinct socioeconomic profiles. The analyses showed that children from the more advantaged social stratum have more time for interaction and play with their caregivers and a greater diversity of leisure experiences, which was not observed in the less advantaged social stratum. Leisure among children in greater social vulnerability is mediated by the use of smartphones and digital technologies, demonstrating lower critical awareness regarding their use.

Keywords: Leisure. Children. Socioeconomic Conditions.

¹ Licenciado em Educação Física - Universidade Federal de Santa Maria.

² Licenciado em Educação Física - Universidade Federal de Santa Maria.

³ Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Maria.

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo comprender de qué manera los contextos socioeconómico y educativo influyen en la percepción y en la práctica del ocio de niños de una ciudad de la región central de Rio Grande do Sul. La investigación, de carácter exploratorio, fue realizada a partir de un cuestionario cualitativo. Participaron en el estudio niños de 5º grado de la educación primaria, matriculados en dos instituciones públicas de enseñanza ubicadas en el mismo barrio, pero con perfiles socioeconómicos distintos. Los análisis evidenciaron que los niños del estrato social favorecido tienen más tiempo de interacción y juego con sus responsables y una mayor diversidad de experiencias de ocio, lo que no ocurre en el estrato social desfavorecido. El ocio de los niños en mayor vulnerabilidad social está mediado por el uso de smartphones y tecnologías digitales, evidenciando una menor criticidad respecto a su uso.

Palabras clave: Ocio. Niños. Condiciones Socioeconómicas.

INTRODUÇÃO

O lazer, compreendido como fenômeno cultural e direito social assegurado pela Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), configura-se como um elemento ímpar na vida humana, atravessando todas as fases do desenvolvimento. Para além de seu caráter recreativo, prazeroso e lúdico, o lazer é essencial para a formação integral das crianças. Mais do que uma simples pausa nas responsabilidades cotidianas, constitui-se como um espaço privilegiado para a exploração e compreensão do vasto mundo que as cerca a partir da expressão corporal e do
brincar (Costa; Kunz, 2013; Corsaro, 2011).

Em consonância a isso, a vivência e a compreensão do lazer pelas crianças são atravessadas pelas diferentes problemáticas de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. O acesso ao lazer, bem como os sentidos atribuídos a ele, são diretamente influenciados pelas condições socioeconômicas (Marcino et al., 2022), pelo capital cultural (Farias; Ferreira e Souza, 2024), pela organização dos tempos e espaços urbanos (Nunes; Silvestre; Amaral, 2025), e pela efetividade de políticas públicas que garantam esse direito (Roberto; Uvinha, 2021).

Outrossim, a escola exerce enorme importância na formação do indivíduo, não apenas do ponto de vista do preparo para o mercado profissional, mas também no seu papel social, tornando-se essencial para atuação no âmbito do lazer. A partir de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como instrução normativa para os currículos escolares (Brasil, 2018), uma vez que, ao propor objetos de conhecimento para a Educação Física, o documento destaca a relação do lazer com as práticas corporais, os jogos, as danças e as lutas (Fonseca; Alves, 2024). Apesar de existirem críticas ao documento, é preciso destacar que ele confere importância ao lazer no contexto escolar, podendo ampliar vivências e experiências que,

por vezes, as crianças não teriam fora desse espaço. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida como um instrumento que, ao menos formalmente, reconhece o lazer como dimensão educativa, ainda que sua efetivação dependa das condições concretas de cada instituição escolar.

O brincar, como manifestação privilegiada do lazer na infância, constitui uma categoria central para a compreensão do desenvolvimento infantil. Trata-se de uma prática ao mesmo tempo espontânea e culturalmente situada, por meio da qual as crianças constroem identidades, elaboram experiências e se relacionam com o mundo (Corsaro, 2011; Costa; Kunz, 2013). A família ocupa papel central nesse processo, pois no interior das relações domésticas que o brincar encontra seus primeiros interlocutores e que os vínculos afetivos se consolidam. Contudo, as condições contemporâneas do trabalho, marcadas por jornadas extenuantes, precarização e desigualdade de gênero, impõem limites concretos à disponibilidade dos responsáveis para o compartilhamento desses momentos (Salgado, 2019). Compreender o lazer infantil, portanto, implica necessariamente interrogar as condições materiais e laborais das famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Defendemos o lazer como um "tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade" (Mascarenhas, 2001, p. 54), bem como possibilidade de tempo de reflexão e práxis (Padilha, 2006). No entanto, não é possível ter uma visão ingênua sobre esse, pois mudanças na sociedade contemporânea, como o aumento da urbanização, a diminuição de áreas verdes, as escalas de trabalho e a ampliação do acesso às novas tecnologias vêm impactando na forma como o lazer é compreendido e vivenciado pelos diferentes estratos sociais. Essa diferenciação, por vezes, dá destaque ao lazer mercadoria, mediado pelo consumo manipulado.

É a partir desse cenário que o presente estudo busca compreender de que maneira os contextos socioeconômico e educacional influenciam na percepção e na prática de lazer de crianças de uma cidade da região central do Rio Grande do Sul. O artigo está organizado em três partes: a primeira dedica-se ao percurso metodológico; a seguir, procurou-se apresentar as formas de vivências de lazer por parte das crianças, incluindo a utilização das mídias digitais como tempo e espaço de prática de lazer; por fim, dedicamo-nos às considerações finais.

MÉTODOS

A pesquisa foi conduzida, essencialmente, por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Nessa abordagem, o pesquisador qualitativo valoriza a individualidade de cada

objeto de pesquisa e a importância do relato da complexidade da situação, conforme Creswell (2021). Esse viés metodológico permite compreender os sujeitos investigados a partir de suas complexidades e singularidades.

Dois instituições públicas de ensino localizadas no bairro Camobi em Santa Maria/RS, porém com perfis socioeconômicos distintos, constituem o corpus de análise da pesquisa. Uma das escolas está situada em área de vulnerabilidade social, denominada, neste estudo, como "Escola Sol"; e a outra atende, em sua maioria, crianças oriundas de famílias de classe média, à qual nos referiremos como "Escola Lua". A escolha das escolas deu-se a fim de atender ao objetivo da pesquisa, possibilitando interpretar como os contextos socioeconômico e educacional influenciam a compreensão e a vivência do lazer em grupos com realidades distintas, ainda que geograficamente próximos.

O bairro Camobi, onde as instituições estão localizadas, é o mais populoso de Santa Maria, com aproximadamente 22 mil habitantes, e abriga um dos maiores polos universitários do país, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A cidade de Santa Maria conta com uma população estimada de 282.395 habitantes (IBGE, 2025). O bairro é atravessado pela BR-287, rodovia federal que o divide em dois territórios com características socioespaciais distintas. Em um dos lados, mais próximo à universidade, concentra-se maior especulação imobiliária, impulsionada pela demanda habitacional da comunidade acadêmica, contexto no qual está inserida a Escola Lua. Do outro lado da rodovia, predominam moradores e trabalhadores do comércio e serviços da cidade, com menor dinamismo imobiliário e maior vulnerabilidade social, território onde se localiza a Escola Sol. Essa configuração espacial do bairro dialoga diretamente com os dados de desigualdade socioeconômica que a pesquisa buscou investigar, evidenciando como a segregação urbana se manifesta mesmo dentro de um mesmo bairro.

Participaram da pesquisa crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, matriculadas nas respectivas instituições de ensino. Como critérios de inclusão, os estudantes deveriam estar devidamente matriculados(as) na escola e residir no bairro no qual a instituição está localizada. O critério de exclusão consistiu na não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis, sendo que não houve nenhum caso de exclusão durante a coleta. A pesquisa contou com 21 participantes, desses, 10 (dez) são estudantes da Escola Sol e 11 (onze), estudantes da Escola Lua.

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário impresso, composto por questões abertas, o qual foi elaborado com base nos objetivos do estudo e visava investigar as percepções

e práticas de lazer. Os pesquisadores se dirigiram a cada uma das escolas para a aplicação do instrumento. Cada estudante recebeu individualmente um exemplar impresso do questionário, e o tempo destinado à resposta ocorreu durante o horário escolar, com a presença dos pesquisadores para prestar auxílio na compreensão das questões. O questionário era composto por 10 (dez) questões, sendo as 3 (três) primeiras direcionadas à identificação dos indivíduos e as 7 (sete) últimas questões abertas, focadas no objeto de estudo, que serão detalhadas no decorrer do texto.

A análise dos dados, realizada após a coleta, seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esta abordagem permitiu identificar, de forma sistemática e rigorosa, os sentidos presentes nas respostas dos participantes. A análise foi estruturada em três fases distintas: 1) a pré-análise, que envolveu a leitura flutuante do material, a organização das respostas por participante e escola, e a formulação de hipóteses iniciais; 2) a exploração do material, na qual as respostas foram codificadas e agrupadas em unidades de registro, constituindo categorias temáticas relacionadas às percepções e práticas de lazer segundo o contexto socioeconômico de cada escola; e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico, o que possibilitou a produção de inferências sobre os significados do lazer e as desigualdades observadas entre os diferentes estratos sociais investigados (Bardin, 2016).

5

Optou-se pela integração de elementos quantitativos, especificamente a frequência simples de respostas (contagem absoluta), de modo a complementar a análise qualitativa. Esse recurso permitiu quantificar a recorrência de padrões nas respostas, sem comprometer o caráter essencialmente qualitativo da investigação. Cabe destacar que projeto está registrado na Plataforma Brasil com aceite pelo Comitê de Ética sob o número: 87731825.o.0000.5346.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreender de que maneira os contextos socioeconômico e educacional influenciam a percepção e a prática de lazer de crianças demanda desvelar a realidade à qual pertencem. O brincar, nesse contexto, não se reduz a uma atividade espontânea e descompromissada, mas de uma prática social atravessada por condições materiais, vínculos afetivos e disputas de tempo que variam conforme a posição socioeconômica das famílias (Borges, 2008; Freitas; Nunes; Machado, 2019). A família, por sua vez, constitui o primeiro e mais imediato espaço de socialização da criança, sendo o locus privilegiado para as experiências lúdicas compartilhadas.

Contudo, as condições do trabalho, especialmente a sobrecarga materna e a ausência paterna, impõem limites concretos a essa convivência, convertendo o tempo livre em tempo de espera (Salgado, 2019).

Considerando a faixa etária das crianças participantes da pesquisa, adotaram-se, como eixo analítico deste tópico, as seguintes questões do questionário qualitativo: "Você saberia dizer em que seus pais/responsáveis trabalham?" e "Você e seus pais/responsáveis brincam juntos nos momentos de lazer/diversão? Poderia dizer do que gostam de brincar e onde costumam realizar essas atividades?".

Na Escola Lua, 5 dos 11 estudantes informaram que suas mães se dedicam exclusivamente às atividades do lar. Entre as demais ocupações maternas mencionadas, destacam-se professora, garçoneiro, repositora de supermercado, manicure e enfermeira. Em relação à principal fonte de renda da família, a figura paterna foi apontada como a mais presente. Esse cenário contrasta com o observado na Escola Sol, onde 5 dos 10 participantes não souberam ou preferiram não responder. Entre aqueles que responderam, a mãe apareceu como principal provedora da família, sendo que 3 estudantes indicaram que a mãe exerce a profissão de faxineira, o que evidencia a baixa representatividade paterna nos resultados.

Relacionando esses dados e observando diferenças expressivas no que diz respeito à figura do pai e ao papel da mãe, quando questionadas sobre o hábito de brincar com seus responsáveis, 8 das 11 crianças da Escola Lua afirmaram contar com a companhia desses, utilizando a própria casa para momentos de diversão em família. Na Escola Sol, o cenário se inverte, pois 8 das 10 crianças relataram não ter a presença dos responsáveis durante as brincadeiras. Entre as possíveis causas para essa ausência, destacam-se a carga excessiva de trabalho e a falta de convivência com a figura paterna, fatores que influenciam diretamente nas interações familiares. Como descrito por uma das crianças pesquisadas da Escola Sol: "Não brinco, porque minha mãe chega cansada.". A Tabela 1 apresenta os dados citados.

Tabela 1: Perfil socioeconômico e ocupacional das famílias

Variáveis	Escola Lua (n=11)	Escola Sol (n=10)
Ocupação Materna	5 dedicam-se exclusivamente às atividades do lar	3 mães trabalham como faxineiras
Principal provedor(a) da renda familiar	Pai	Mãe

Presença dos responsáveis nas brincadeiras	8 afirmam brincar com os responsáveis	8 afirmam não brincar com os responsáveis
---	---------------------------------------	---

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

A partir das análises, a diferença entre os papéis parentais e a sobrecarga materna (conforme observado entre as respostas da Escola Sol) evidencia não apenas fenômenos individuais, mas estruturais, relacionados a padrões sociais que historicamente permeiam nossa sociedade. Essa realidade impacta diretamente a configuração das famílias brasileiras e a frequência do brincar em conjunto, limitando oportunidades de interação saudável entre pais e filhos e reforçando disparidades de gênero, nas quais as mães "mesmo trabalhando fora e estudando, ainda cuidam dos filhos e de suas casas gerando assim uma carga múltipla de tarefas, que conseqüentemente se reflete em sua qualidade de vida." (Salgado, 2019, p. 318). Tal configuração remete ao conceito de dupla ou tripla jornada feminina, fenômeno que se intensifica nas camadas de menor renda, onde a ausência de suporte institucional e a precariedade das condições laborais agravam a disponibilidade das mães para o brincar compartilhado com os filhos.

As respostas advindas do questionário evidenciam uma relação direta entre o nível socioeconômico da família e o tempo destinado a momentos de lazer compartilhados. Em estudo, Brotto e Mumcu (2019) constataram que quanto maior o Índice de Desenvolvimento Social (IDS) do bairro, maior também o número de crianças que afirmam brincar com seus pais. Tal constatação suscita reflexões importantes, pois revela que a disponibilidade de tempo e de condições adequadas para o brincar em família não está apenas vinculada ao interesse dos pais, mas também às condições sociais que atravessam o cotidiano das famílias.

Diversas pesquisas, como Freitas, Nunes e Machado (2019) e Robinson, StGeorge e Freeman (2021), destacam a relevância da interação familiar durante os momentos de lazer, nos quais a afetividade, a alegria e a transmissão de saberes e valores culturais ocorrem de forma espontânea. Desse modo, a brincadeira em família vai além do simples entretenimento, assumindo igualmente um papel formativo e socializador. Como destacado por Borges (2008):

[...] A interação entre pais e filhos, por meio do brincar e da brincadeira, é oportunidade ímpar de tecer conhecimentos, pois permite o repasse de experiências reconhecidas como senso comum e importantes como forma de mediatizar e acrescentar pontos de vista que merecem ser discutidos e que, muitas vezes, não são incluídos nos currículos escolares. (Borges, 2008, p. 122).

O brincar no contexto familiar, portanto, não seria apenas uma pausa nas atividades

rotineiras, mas um espaço de construção de saberes e fortalecimento de vínculos afetivos. Segundo Marcassa e Mascarenhas (2014), o lazer constitui um espaço privilegiado para que as crianças construam e reforcem suas identidades sociais, uma vez que, por meio das brincadeiras, tenham a possibilidade de interpretar e atribuir novos significados ao ambiente em que vivem. A carência de tempo de lazer com os responsáveis repercute diretamente no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Robinson, StGeorge e Freeman (2021) evidenciam que a participação paterna nas brincadeiras está associada a melhores indicadores de desenvolvimento cognitivo, emocional e social nas crianças, sublinhando o impacto duradouro da ausência parental nos estratos sociais mais vulneráveis.

No que diz respeito aos espaços destinados ao lazer, observam-se diferenças expressivas entre as escolas. As crianças da Escola Lua, ao serem questionadas sobre os locais onde costumam se divertir, apontaram espaços privados entre os preferidos, como clubes recreativos, condomínios e shoppings. Segundo Mascarenhas (2005), essa valorização dos equipamentos privados intensificou-se a partir do final do século XX e início do XXI, acompanhando a expansão das indústrias voltadas ao entretenimento e à recreação. Tal processo ampliou a influência do mercado sobre as práticas de lazer da população brasileira, fazendo com que o poder aquisitivo se tornasse um fator determinante no acesso aos espaços e, conseqüentemente, à diversidade das experiências recreativas.

Já na realidade da Escola Sol, prevaleceram, nas respostas, os equipamentos públicos, como praças, "campinhos" e ruas, além do próprio espaço doméstico como ambiente de lazer, não havendo menção a locais privados durante as análises. Os tempos e espaços de lazer citados pelas crianças da Escola Sol distinguem-se dos da Escola Lua, afinal, como cita Ribeiro et al. (2021, p. 79), "[...] a situação social da criança, com frequência, acompanha o perfil social dos adultos responsáveis por ela". Essas diferenças revelam como as condições socioeconômicas influenciam diretamente o acesso a determinados espaços, evidenciando condições que impactam não apenas as práticas de lazer, mas também as visões de mundo e pertencimento das crianças.

Nos últimos anos, os espaços voltados ao lazer de crianças e adolescentes passaram por mudanças significativas. Locais públicos e abertos — como praças, ruas e "campinhos" — que antes eram amplamente utilizados para brincadeiras populares, foram gradualmente substituídos por outras opções, especialmente entre as classes mais favorecidas. Esse fenômeno decorre de múltiplos fatores, entre eles a expansão dos equipamentos privados de lazer, a

sensação de insegurança nos espaços urbanos, a escassez e a precariedade da infraestrutura pública, além das longas e exaustivas jornadas de trabalho dos pais, que limitam o tempo de convivência e lazer em família.

As reflexões de Ribeiro et al. (2021) dialogam diretamente com os resultados desta pesquisa, ao evidenciar que as condições financeiras e laborais dos pais influenciam de maneira decisiva o tempo disponível e as possibilidades de lazer das crianças em família. Considerando que as crianças devem estar acompanhadas de responsáveis nos espaços de lazer, suas experiências veem-se limitadas às possibilitadas pelo convívio familiar. Esse fenômeno, portanto, não pode ser compreendido isoladamente, mas em articulação com questões como a segurança pública, as dinâmicas familiares, as exigências contemporâneas do mundo do trabalho e as desigualdades sociais que atravessam o cotidiano brasileiro.

Nesse sentido, a escola tende a assumir um papel central, funcionando como espaço privilegiado para experiências que, muitas vezes, não se concretizam no ambiente doméstico. "Desta forma, a escola, mais do que um mero local de transmissão de saberes, tem que se assumir como um fator de integração na sociedade em geral e na microssociedade em particular em que cada um se realiza como pessoa." (Eira, 2014, p. 104). Ao oferecer espaços, jogos e projetos educativos, a instituição escolar contribui de maneira fundamental para reduzir a falta de oportunidades no acesso ao brincar das crianças, reforçando sua função social na comunidade. Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece formalmente o lazer como conteúdo da Educação Física escolar, prevendo o trato pedagógico com jogos, brincadeiras, danças e práticas corporais, os quais, para muitas crianças em situação de vulnerabilidade, só se tornam acessíveis por meio da escola.

Essas considerações dialogam com os dados obtidos em nosso estudo, no qual, embora os resultados representem a realidade de crianças residentes em um mesmo bairro, as análises evidenciaram diferenças expressivas quanto às oportunidades e ao tempo de lazer vivenciado entre as crianças e seus responsáveis. Ademais, o contexto apresentado influencia a forma como as crianças utilizam smartphones e tecnologias digitais como práticas de lazer, o que será abordado no tópico a seguir.

O Smartphone e as Tecnologias Digitais como Práticas de Lazer

As diferenças socioeconômicas entre as crianças pesquisadas refletem-se diretamente em suas vivências culturais e, conseqüentemente, nas formas de lazer vivenciadas fora do ambiente escolar. Com base nessa perspectiva, esse tópico é conduzido pelas seguintes questões do

questionário qualitativo: "O que você mais gosta de fazer quando não está na escola? Explique.", "Para você, usar o celular é uma forma de lazer? Por quê?" e "De que forma você utiliza o celular como lazer? Passa muito tempo

A análise das respostas sobre o envolvimento em atividades fora do período escolar evidenciou que 8 das 11 crianças da Escola Lua realizam atividades esportivas. Em seguida, destacou-se o uso de dispositivos eletrônicos, como smartphones, videogames e televisão, mencionado por 5 dessas crianças. Por outro lado, 6 das 10 crianças da Escola Sol, que vivem em situação de maior vulnerabilidade social, relataram utilizar aparelhos eletrônicos durante o tempo livre, enquanto 4 mencionaram a prática de brincadeiras.

Além da maior participação em atividades esportivas, as crianças da Escola Lua mencionaram uma maior diversidade de atividades no tempo fora da escola, a exemplo de: futebol, ginástica, andar de skate e ler. Em contrapartida, as crianças da Escola Sol apresentaram um repertório mais restrito de práticas e maior utilização de aparelhos eletrônicos. A Tabela 2 apresenta os dados citados.

Tabela 2: Atividades realizadas fora do período escolar

Escola Lua (n=11) Estrato favorecido		Escola Sol (n=10) Estrato vulnerável	
Atividade	N	Atividade	N
Esportes	8	Dispositivos eletrônicos	6
Dispositivos eletrônicos	5	Brincadeiras populares	4

10

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Outro achado relevante refere-se à percepção do uso do smartphone como prática de lazer. Entre as crianças da Escola Lua, as respostas mostraram-se divididas: 4 consideram o uso do aparelho uma forma de lazer, 4 não o reconhecem como tal e 3 afirmam que depende da forma como é utilizado. Por outro lado, entre as crianças da Escola Sol, há predominância mais evidente: 7 consideram o uso do celular uma prática de lazer, enquanto apenas 3 não compartilham dessa percepção. A Tabela 3 apresenta os dados mencionados.

Tabela 3: Uso do smartphone como prática de lazer

	Escola Lua (n=11) Estrato favorecido	Escola Sol (n=10) Estrato vulnerável
Consideram lazer	4	7
Não consideram lazer	4	3
Depende do uso	3	0

Fonte: Elaborada pelos autores, 2025.

Entre as crianças que reconhecem o uso do smartphone como uma forma de lazer, constatou-se que, independentemente da condição socioeconômica, o padrão de utilização apresenta características semelhantes. O tempo dedicado ao aparelho é, em sua maioria, voltado para assistir a vídeos no YouTube, jogar jogos eletrônicos e acessar redes sociais. Observa-se que a cultura tecnológica da sociedade contemporânea vem influenciando as percepções e práticas de lazer, mediada pela popularização dos aparelhos digitais e serviços de internet.

Os dados apresentados dialogam com os achados de Pfeifer, Martins e Santos (2010, p. 430), uma vez que, segundo os autores, no contexto da globalização e da ampla circulação de informações, as escolhas de atividades de lazer entre adolescentes tendem a se homogeneizar, independentemente do nível socioeconômico. Nesse sentido, observa-se que a cultura digital contemporânea, impulsionada pela popularização dos dispositivos eletrônicos e pelo fácil acesso à internet, tem contribuído para a consolidação de práticas de lazer mediadas pela tecnologia, nas quais o uso do smartphone ocupa um papel central na rotina das crianças e adolescentes.

Embora o padrão de uso seja semelhante entre as diferentes realidades sociais, observa-se uma distinção significativa na forma como as crianças se relacionam com os recursos eletrônicos. As crianças que vivem em melhores condições socioeconômicas, além de recorrerem com menor frequência aos recursos eletrônicos, revelam uma compreensão mais plural e crítica acerca do uso do smartphone, reconhecendo que sua utilização só pode ser considerada como lazer a depender da forma como é empregada. Em contraste, a maioria das crianças em situação de maior vulnerabilidade social tende a associar o uso do aparelho diretamente ao lazer, apresentando menor diversidade e criticidade em suas respostas. Tal diferença sugere que o acesso desigual a práticas de lazer diversificadas não apenas restringe as

experiências das crianças, mas também impacta a capacidade de reflexão crítica sobre o consumo tecnológico, reforçando desigualdades culturais que transcendem a dimensão econômica (Marcassa; Mascarenhas, 2014).

Diante da desigualdade no padrão de uso tecnológico entre crianças de diferentes estratos sociais, percebemos a escola como um "território mediador" da equidade digital. Rigodanzo, Boufleuer e Strohhecker (2023) identificam um desafio atual para a escola: a necessidade de uma educação tecnológica. Segundo os autores, é fundamental atentar para a forma como as crianças e adolescentes utilizam as novas tecnologias, sendo função da escola auxiliar com orientações e limites. É necessário destacar que, no ano de 2025, a rede municipal de ensino, onde as escolas estão alocadas, instituiu o componente curricular Informática Educativa, a fim de atender às mudanças sociais imputadas pelas tecnologias digitais.

A necessidade de educar as crianças para um uso consciente, crítico e responsável das tecnologias digitais corrobora com o alerta de Rheingold (2012, p. 78), ao afirmar que "letramentos digitais, hoje, podem fazer a diferença entre sermos habilidosos ou manipulados, calmos ou frenéticos". É a internalização de uma conduta crítica de pensar e agir que possibilitará a formação de crianças autônomas, capazes de assumir protagonismo na cultura digital e de se posicionarem como sujeitos ativos.

Também preocupa o fato de haver disparidades no acesso à pluralidade de vivências e manifestações de lazer. Os achados desta pesquisa corroboram com Santos et al. (2025) ao indicar que a forma como as pessoas desfrutam do lazer é fortemente influenciada por sua classe ou condição social. Afinal, fatores sociodemográficos, como urbanização, emprego dos pais e condições familiares, influenciam diretamente no tempo e o tipo de atividades de lazer, bem como uma tendência de substituição das práticas mais diversificadas e ativas pelo uso prolongado de telas.

A indústria do entretenimento, nos últimos anos, contribui para influenciar a forma como as pessoas usufruem de seu lazer e, por vezes, tornando-o sinônimo de consumo. Na infância, esse impacto é ainda mais acentuado, uma vez que as crianças se encontram em fase de amadurecimento e desenvolvimento físico, cognitivo e social.

[...] Nesta perspectiva, cada criança constrói redes de interdependência bem específicas a depender das relações com seus pares, família e outros adultos a sua volta, assim como a partir dos meios tecnológicos que dispõe e dos locais que frequenta, como instituições e outros espaços relacionados ao momento histórico em que vive. Nestas redes há ainda que se considerar uma diversidade de fatores relacionados à raça, ao gênero, à etnia, à classe, à religiosidade, entre outros tantos (Ferreira; Ferreira, 2020, p. 6).

Cabe à escola o desafio de formar para a criticidade, permitindo que as crianças — futuros adultos — questionem as formas que vivenciam o lazer, suas possibilidades e seus limites. Como afirmam Ruschel e Boufleuer (2023, p. 19), "[...] ao estruturar os processos de ensino e aprendizagem sob os pressupostos de uma comunidade discursiva da argumentação, a escola pode fazer o enfrentamento das formas perturbadas, distorcidas e manipuladoras de comunicação", permitindo-lhes criticidade em relação aos diferentes cenários que encontrarão na esfera pública. Portanto, acreditando nas "[...] potencialidades da escola pública e seus possíveis efeitos sociais para um convívio democrático, livre e racional" (Ruschel e Boufleuer, 2023, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a maneira que os contextos socioeconômico e educacional influenciam na percepção e na prática de lazer de crianças é essencial em uma sociedade demarcada por desigualdades sociais. Os relatos dos participantes demonstraram diferenças expressivas quanto às vivências de lazer mediadas pelo contexto socioeconômico. Esse cenário reforça a importância de abordar o lazer no contexto educacional.

A pesquisa evidenciou que, mesmo em contextos geográficos semelhantes, fatores socioeconômicos e familiares exercem influência significativa sobre as experiências de lazer e convivência, tornando o brincar em família um reflexo das desigualdades presentes na sociedade. Enquanto as crianças do estrato social favorecido têm maior presença familiar nos momentos de lazer, aquelas do estrato social desfavorecido vivenciam o lazer restringido à esfera individual, uma vez que a rotina de trabalho materna, a ausência paterna e a baixa renda financeira são uma realidade. Essa configuração confirma o que Salgado (2019) e Brotto e Mumcu (2019) já haviam apontado, ou seja, o acesso ao brincar compartilhado é um privilégio distribuído de forma desigual, condicionado pelas condições materiais e laborais das famílias.

Os resultados também demonstram a centralidade ocupada pelo contexto socioeconômico no que se refere às oportunidades de vivência do lazer pelas crianças, impactando tanto na diversidade de experiências quanto na compreensão e na utilização das tecnologias digitais. As crianças de contextos socioeconômicos favorecidos vivenciam maior diversidade de experiências de lazer, mediadas pelo contexto esportivo, mercadológico e cultural. Por outro lado, as crianças em vulnerabilidade social têm seu lazer mediado pela utilização de tecnologias, limitando a vivência do lazer enquanto exercício da cidadania.

A análise comparativa entre as duas escolas reforçou a importância de compreender o lazer como um fenômeno social, atravessado por desigualdades de gênero e renda. Tais evidências indicam que políticas públicas e ações escolares voltadas à valorização do tempo livre e da convivência familiar são essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. A escola, nesse cenário, emerge como instância fundamental para a democratização do acesso ao lazer, ao brincar e à cultura, especialmente para aquelas crianças cujas famílias, sobrecarregadas pelo trabalho e pela precariedade, não conseguem garantir a plenitude desse direito. Investir na educação para o lazer, nos termos propostos por Marcassa e Mascarenhas (2014), e reafirmados pela BNCC (Brasil, 2018) é, portanto, uma condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES ALA. A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. *Revista de Educação Popular*, 2008; 7(1): 120-126.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BROTTO DS, MUMCU M. O acesso às áreas de lazer e a percepção ambiental infantil no município do Rio de Janeiro, RJ – Brasil. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 2019; 36(2): 44-59.

CORSARO W. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA AR, KUNZ E. O Brincar e Se-movimentar como a base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA JF, BARRETO SJ (org.). *Educação Infantil: temas em debates*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013; 51-74.

CRESWELL JW. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

EIRA PAMR. A escola, a família e os contextos na formação para o lazer. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Desporto. Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2014; 350 p.

FARIAS MA, FERREIRA FM, SOUZA AL. "A gente brinca junto, mas nem liga que é cada uma de um jeito": produções culturais infantis e marcadores sociais da diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2024; 46: 1-10.

FERREIRA VMR, FERREIRA SP. Configurações da infância na cidade: desigualdade interbairros e nos usos dos tempos e espaços por crianças curitibanas. *Revista Eletrônica de Educação*, 2020; 14: 1-19.

FONSECA CA, ALVES C. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): onde está o lazer? *Comunicações*, 2024; 28(1): 171-196.

FREITAS ARM, NUNES L, MACHADO GMA. Importância do brincar no contexto familiar: revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia & Saberes*, 2019; 8(13): 76-90.

IBGE. Estimativa populacional de Santa Maria/RS. 2025.

MARCASSA L, MASCARENHAS F. Lazer. In: GONZÁLEZ FJ, FENSTERSEIFER PE (org.). *Dicionário Crítico da Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014; 408-412.

MARCINO LF, et al. Prática de lazer em adolescentes e fatores associados: implicações para o cuidado. *Acta Paulista de Enfermagem*, 2022; 35: 1-7.

MASCARENHAS F. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005; 308 p.

MASCARENHAS F. Lazer e trabalho: liberdade ainda que tardia. In: *Seminário o Lazer em Debate*, 2., 2001, Belo Horizonte. Coletânea... Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2001; 81-93.

NUNES DC, SILVESTRE BM, AMARAL SCF. Espaços de lazer de natureza e iniquidade racial. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 2025; 27: 1-24.

PADILHA V. Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping center. In: PADILHA V (org.). *Dialética do Lazer*. São Paulo: Cortez, 2006; 126-156.

PFEIFER LI, MARTINS YD, SANTOS JLF. A Influência Socioeconômica e de Gênero no Lazer de Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010; 26(3): 427-432.

RHEINGOLD H. *Net smart: how to thrive online*. Cambridge; London: The MIT Press, 2012.

RIBEIRO SP, et al. Lazer de crianças brasileiras: análise sobre o direito ao lazer. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 2021; 9(2): 71-86.

RIGODANZO S, BOUFLEUER JP, STROHHECKER FSDA. A escola e as tecnologias digitais: as conexões que interessam. In: BOUFLEUER JP (org.). *A especificidade da educação escolar em sociedades republicanas e democráticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2023; 132-147.

ROBERTO D, UVINHA RR. Barreiras de Acesso ao Lazer e Ausência de Políticas Públicas: Impactos nas Juventudes Negras do Jardim Brasil - São Paulo. *LICERE*, 2021; 24(4): 115-148.

ROBINSON EL, STGEORGE J, FREEMAN EE. A Systematic Review of Father-Child Play Interactions and the Impacts on Child Development. *Children*, 2021; 8(5): 1-19.

RUSCHEL GE, BOUFLEUER JP. Novas Mídias Digitais e Democracia: desafios à educação republicana. *Educação & Realidade*, 2023; 48: 1-24.

SALGADO DG. Qualidade de vida de mulheres com tripla jornada: mães, estudantes e profissionais. *Pretextos*, 2019; 4(8): 308-320.

SANTOS MLS, et al. Utilização de espaços de lazer na perspectiva de adolescentes de um município brasileiro de médio porte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 2025; 47: 1-9.