

AMANDA DE SOUZA MARQUES FERNANDES

**JOGOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS RELAÇÕES QUE OS
JOVENS ESTABELECEM COM AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA**

AMANDA DE SOUZA MARQUES FERNANDES

**JOGOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS RELAÇÕES QUE OS
JOVENS ESTABELECEM COM AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT- Unesp, campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do Título de Mestre, linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, sob orientação do Profa. Dra. Marcia Regina Canhoto de Lima.

F363j Fernandes, Amanda de Souza Marques

 Jogos no contexto universitário e as relações que os jovens
estabelecem com as vivências da infância / Amanda de Souza
Marques Fernandes. -- Presidente Prudente, 2019
 120 p. : tabs., fotos

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
 Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima

 1. JOGO. 2. JOVEM. 3. ENSINO SUPERIOR. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: JOGOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS RELAÇÕES QUE OS JOVENS ESTABELECEM COM AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA

AUTORA: AMANDA DE SOUZA MARQUES FERNANDES

ORIENTADORA: MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANCIO TUIUM VIOTTO FILHO
Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente - SP

Presidente Prudente, 26 de abril de 2019

*Aos meus pais,
Por me ensinarem a ser forte, a persistir, a acreditar, a ter fé.*

*Ao meu esposo,
Por me acalantar, escutar, auxiliar, amar e estar sempre ao meu lado.*

*Aos meus familiares,
Por vibrarem pela minha vitória.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar ao fim dessa pequena caminhada, dando-me forças para enfrentar as pedras e as tempestades encontradas no caminho.

À minha Mãezinha Virgem Maria, que esteve sempre ao meu lado através das minhas orações e de duas pessoas especiais: minha mãe e minha amiga Susana.

Aos meus pais, Ruy e Maria, por tudo o que fizeram e fazem por mim todos os dias, sem vocês o caminho seria muito mais difícil, obrigada pelo amor dispensado todos os dias a mim por meio das palavras e das ações, obrigada por acreditarem em mim quando eu mesma não acreditava, obrigada por serem meus pais.

Ao meu esposo, Rodrigo, por estar sempre ao meu lado, ouvindo-me nos momentos difíceis, acolhendo-me nos momentos de angústia, confortando-me nos momentos de desespero, incentivando-me nos momentos de desânimo. Você caminhou junto a mim todos os dias, passou comigo pelas pedras e pelas tempestades, espero caminhar longas estradas ao seu lado ainda, e que possamos passar por muitas delas floridas e ensolaradas por tudo obrigada.

Aos meus irmãos, Tatiane e Lucas, aos meus sobrinhos Gustavo, Davi, José Felipe e Maria Valentina, obrigada por todo carinho, brigas, beijos e abraços, a cada dia, aprendo mais com vocês, saiba que os amo.

À minha sogra, Leonor, por todo o apoio dado ao longo dessa caminhada, obrigada pelas palavras dispensadas a mim, a senhora se tornou parte da minha história.

Aos meus familiares, tios e primos, obrigada por estarem ao meu lado e entenderem todas as vezes em que não pude estar presente junto a vocês, obrigada por acreditarem que eu chegaria ao final.

As amigas Andressa, Flávia, Eliza, Karen, Tatiane, Rafaela, Caroline, Josie, Juliana Zavatieri, Juliana Soave, Katia Carossi e Luzia, obrigada por estarem ao meu lado, por entenderem as minhas angústias, por entenderem quando “furava” nos encontros, por entenderem minha falta de visitas, vocês são especiais para mim sempre.

Ao meu presentinho do Mestrado, Susana Angelin, obrigada pela sua amizade, palavras, orações e companhia, você acreditou em mim quando eu mesma não acreditava, sempre esteve ao meu lado, que nossa amizade perdure por longos anos, mesmo à distância.

À minha orientadora professora Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima, por todo o esforço e dedicação dispensado para a conclusão desta pesquisa, pelas palavras e pelas

ações de apoio, pela compreensão e por acreditar em mim, obrigada, obrigada e obrigada. Em meio a tantos obstáculos, vencemos, a você meu carinho e gratidão.

Aos professores, Drº Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Dr.º Marcos Vinícius Francisco, por todo o apoio, pelas palavras, pelos conselhos e pelos incentivos dispensados a mim ao longo deste processo, vocês são parte desta construção, a vocês minha admiração, carinho e gratidão.

Ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação, representado na pessoa da Prof.^a Dr^a Maria Raquel, pela oportunidade dada para a conclusão desta dissertação. Minha gratidão.

À professora Dr.^a Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma da Universidade Estadual de Londrina – UEL, por todo o carinho e preocupação dispensados a mim, por vibrar pela minha vitória, por se preocupar comigo, por me aconselhar e apoiar, por ser minha “mãezinha acadêmica”, sempre serei grata a tudo o que fez e faz por mim ao longo desses anos, obrigada é pouco para lhe dizer.

Aos colegas feitos ao longo desse percurso, aqueles que eu conheci no início Natalia, Joyce, Kelly, Geise e Leandro, obrigada pelas poucas palavras, mas por todo o carinho que elas continham. E aos colegas que fiz ao final, Serginho, valeu pelo café, pelas discussões, por me aturar nos últimos dias de correção, por me apresentar novos recursos de trabalho, muito obrigada.

À Universidade por autorizar a realização dessa investigação, obrigada por me auxiliar na construção do meu conhecimento.

Aos alunos do curso de graduação de Educação Física, por aceitarem fazer parte da construção desse processo, a disposição de vocês me permitiu realizar descobertas que vão além dos objetivos dessa investigação, mas se estendem para a minha vida.

“[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (LEYDEN in HUIZINGA, 2014)

JOGOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS RELAÇÕES QUE OS JOVENS ESTABELECEM COM AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa denominada: Processos Formativos, Infância e Juventude do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP- Campus de Presidente Prudente. A pesquisa foi realizada em uma Universidade no interior do Estado de São Paulo e contou com a participação de 71 jovens que cursavam o 1º ano da graduação de um curso de Educação Física, divididos em duas turmas, período matutino e noturno. Sua origem está baseada na observação de práticas educativas referentes ao jogo. Um fenômeno foi apontado pela professora da disciplina de Atividades Lúdicas e Lazer da Universidade, a partir de um grupo de jovens que revelaram dificuldades em participar de atividades, as quais estão relacionadas à socialização, ao respeito às regras, à organização, à coordenação motora e ao equilíbrio emocional. Sendo assim, a pesquisa assumiu como objeto de investigação as vivências de jogos na infância de jovens universitários, investigando quais as intercorrências que levaram esses jovens a apresentar dificuldades de participação nos jogos coletivos e quais e como foram as vivências em jogos no decorrer da sua trajetória, até alcançarem o Ensino Superior. A investigação estabeleceu como objetivo principal identificar e analisar a relação entre as dificuldades dos jovens alunos durante a prática de jogos no contexto universitário e as vivências acontecidas durante a infância dos mesmos. Utilizamos como metodologia o estudo de caso e como instrumentos metodológicos a observação, o questionário e a entrevista de explicitação. Os resultados apontam que as vivências dos jovens sujeitos durante a sua infância são relevantes às práticas de atividades lúdicas que tais jovens desenvolvem atualmente há vários aspectos culturais que os jovens universitários trazem incutidos em si que fazem parte dessas vivências e que transparecem ao longo de suas ações, sendo uma dessas características as questões de gênero. As diferenças estabelecidas pela sociedade com relação a jogos e brincadeiras, relacionadas a meninos ou meninas, são trazidas pelos jovens ao longo de sua formação. Outro aspecto evidenciado está relacionado as práticas de atividades lúdicas vivenciadas pelos jovens universitários na infância e suas vivências atuais, ficou claro que os jovens que relataram não ter tido vivências ricas durante a infância, apresentaram dificuldades na realização das atividades durante as observações desta investigação, assim como os jovens que apontaram desprender grande parte do tempo durante a sua infância como jogos eletrônicos, também apresentaram dificuldades na área de socialização. Relevante se fez que entre os resultados encontrados a escola e as aulas da disciplina de Educação Física se mostraram como sendo espaços propícios para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, sendo este, para alguns, o único lugar para as vivências de atividades desse caráter. Esperamos, por meio desta pesquisa, colaborar para ampliação das bases teóricas existentes sobre a importância dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos, assim como sobre a importância de vivências lúdicas, objetivando a construção de um sujeito com características importantes para a sociedade atual. Assim, identificamos a necessidade de investigações mais pormenorizadas para o avanço dos resultados obtidos neste trabalho.

Palavras chave: jovem, ensino superior, jogo.

GAMES IN THE UNIVERSITY CONTEXT AND THE RELATIONSHIPS YOUNG PEOPLE CONTAIN WITH LIVING IN CHILDREN

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line called: Formative Processes, Childhood and Youth of the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP - Presidente Prudente Campus. The research was carried out in a University in the interior of the State of São Paulo and had the participation of 71 young people who attended the 1st year of the graduation of a Physical Education course, divided into two classes, morning and night. Its origin is based on observing educational practices related to the game. A phenomenon was pointed out by the teacher of the subject of Leisure Activities and Leisure of the University, from a group of young people who showed difficulties in participating in activities, which are related to socialization, respect for rules, organization, motor coordination and to emotional balance. Thus, the research took as object of investigation the experiences of games in the childhood of university students, investigating the interurrences that led these young people to present difficulties of participation in the collective games and what and how they were the experiences in games in the course of their trajectory, until they reach Higher Education. The main objective of the investigation was to identify and analyze the relationship between the difficulties of young students during the practice of games in the university context and the experiences that occurred during their childhood. We use as methodology the case study and as methodological instruments the observation, the questionnaire and the interview of explanation. The results point out that the experiences of the young subjects during their childhood are relevant to the practices of play activities that these young people currently develop there are several cultural aspects that the university students bring insinuated in themselves that are part of these experiences and that appear throughout their actions, one of these characteristics being the gender issues. The differences established by society in relation to games and games, related to boys or girls, are brought by young people throughout their formation. Another aspect evidenced is related to the practices of play activities experienced by young university students in childhood and their current experiences, it is clear that the young people who reported not having had rich experiences during childhood, presented difficulties in carrying out the activities during the observations of this investigation, as well like the young people who pointed out to give up much of the time during their childhood like electronic games, also presented difficulties in the area the socialization. Relevant was made that among the results found the school and the classes of the Physical Education discipline were shown as being spaces conducive to the development of games and games, being this, for some, the only place for the experiences of activities of this character. Through this research, we hope to collaborate to broaden the existing theoretical bases on the importance of games, games and toys, as well as on the importance of playful experiences, aiming at the construction of a subject with important characteristics for the current society. Thus, we identified the need for more detailed investigations to advance the results obtained in this work.

Key-words: Young, higher education, game.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	Estado da Arte: Resultado encontrados a partir dos descritores.	18
Quadro 02	Pesquisas selecionadas para contribuir com a dissertação.	19
Quadro 03	Apontamentos sobre os estudos encontrados.	20
Quadro 04	Estado da Arte: Referenciais Teóricos.	22
Figura 01	Comportamentos – Afetividade	88
Figura 02	Comportamentos – Liderança e Cooperação	90
Figura 03	Comportamentos – Competição	91
Figura 04	Práticas corporais – Competição	92
Figura 05	Práticas Corporais – Memória Corporal	96
Figura 06	Práticas Corporais – Número em Círculo	97
Figura 07	Práticas Corporais – Pega Corrente	97
Figura 08	Práticas Corporais – Estafeta de Basquete	98
Figura 09	Práticas Corporais – Queimada Ameba	99
Figura 10	Práticas Corporais – Atividade Rítmica	100
Figura 11	Práticas Corporais - Apresentação Práticas Curriculares	101
Figura 12	Práticas Corporais - Apresentação Práticas Curriculares	101

LISTA DE TABELA

Tabela 01	Relação idade x sujeitos x gênero	68
Tabela 02	Quantidade de irmãos	68
Tabela 03	Relação Sujeitos X Atividades Extracurriculares	76
Tabela 04	Idade de acesso a computadores e celulares	82
Tabela 05	Com quem joga?	86

SUMÁRIO

1	VAMOS JOGAR? – QUEM SOU, POR QUE PESQUISE E O QUE PESQUISE: UMA BREVE INTRODUÇÃO À PESQUISA.....	13
2	RELEMBRANDO AS REGRAS - REVISÃO DE LITERATURA.....	17
3	QUANTOS JOGOS VOCÊ CONHECE - O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA.....	29
4	EU NÃO JOGO DESSE JEITO – AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE E OS SEUS SUJEITOS.....	42
4.1	UMA PEÇA DO JOGO – A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	52
4.2	TEMOS MAIS UMA PEÇA NO JOGO – A SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE.....	56
5	AS REGRAS DO JOGO – OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	66
5.1	EXPLICANDO AS REGRAS - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	66
5.2	O TABULEIRO E AS PEÇAS - LOCAL E SUJEITOS	67
5.3	COMO JOGAMOS? - TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS.....	69
5.4	O ANDAMENTO DO JOGO – A ANÁLISE DE DADOS.....	73
6	QUEM GANHOU? RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
6.1	OBSERVANDO OS JOGADORES – RESULTADOS ENCONTRADOS.....	75
6.1.1	A infância do sujeito.....	75
6.1.2	O Lúdico na Escola e as aulas de Educação Física.....	84
6.1.3	Os Jovens e os jogos na atualidade.....	86
6.2	ANALISANDO OS JOGADORES - OS SUJEITOS DA PESQUISA NAS VIVÊNCIAS.....	87
6.2.1	Ações e atitudes - comportamentos dos jovens sujeitos durante as vivências.....	87
6.2.2	Práticas corporais - expressões e movimentos corporais.....	95
7	ACABOU O JOGO – AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXOS.....	112
	APÊNDICE.....	117

1 VAMOS JOGAR? – QUEM SOU, POR QUE PESQUISE E O QUE PESQUISE: UMA BREVE INTRODUÇÃO À PESQUISA

O interesse por pesquisar as respostas que me instigavam¹ a cabeça sempre esteve presente. Desde pequena, buscava sanar as dúvidas e as curiosidades que me intrigavam. Sendo assim, na graduação, tive minha primeira experiência com o âmbito da pesquisa na construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir desse primeiro contato com a pesquisa, mesmo que de forma simples, o desejo por buscar respostas aos meus questionamentos continuava. No dia a dia, no trabalho, como professora de Educação Física, buscava analisar as ocorrências com olhos de pesquisadora, tentando evidenciar os problemas pertinentes à disciplina e buscar respostas de modo a respondê-los.

No ano de 2012, iniciei uma pós-graduação em nível de especialização, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde tive a oportunidade de realizar a minha segunda investigação. Nesse trabalho, vi um pouco mais sobre o processo de construção de uma pesquisa e os desafios pertinentes ao processo, pude ainda perceber, com o resultado da mesma, que várias perguntas foram respondidas, mas, que, com o mesmo resultado, surgiram tantas outras dúvidas, necessitando estar em constante busca das respostas.

Após a conclusão da especialização, em 2014, comecei a participar das reuniões do grupo de pesquisa: Cultura Corporal: saberes e fazeres pertencente ao CEPELIJ². Nesse grupo, tive contato com as mais diversas discussões sobre infância, jovens, cultura e jogos.

Dentre as discussões presentes, uma relatada pela Prof.^a Marcia Regina Canhoto de Lima³ me chamou a atenção, visto que, nas suas aulas com os alunos do 1º ano do curso de graduação em Educação Física, na qual ministrava a disciplina de Atividades Lúdicas e Lazer, os alunos apresentavam certas dificuldades na realização dos jogos e de brincadeiras. De acordo com o relato da professora, os comportamentos e as ações motoras apresentados por alguns alunos eram alheios à sua idade.

Diante disso, surgiu um questionamento “por que esses jovens apresentavam certas dificuldades na realização dos jogos e das brincadeiras?”, “por que os jovens apresentavam dificuldade em jogar em equipe, em respeitar as regras e ao próximo?”.

¹ Na Introdução será usado a primeira pessoa do singular para remeter a trajetória acadêmica da pesquisadora.

² CEPELIJ – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude.

³ Docente do Departamento de Educação Física, Coordenadora do CEPELIJ e do Grupo de Pesquisa: C.C.S.F.

Mediante isso, comecei a relembrar da minha infância, da minha adolescência e, até, da minha juventude, na expectativa de resgatar na memória os momentos de jogos e de brincadeiras vivenciados.

Para iniciar esse resgate de memória, é importante primeiro identificar quem sou. Pois bem, meu nome é Amanda de Souza Marques Fernandes, sou casada, tenho trinta e dois anos, sou professora de Educação Física no município de Pirapozinho, interior do Estado de São Paulo.

O jogar sempre esteve presente em minha trajetória de vida, desde pequena os jogos e as brincadeiras estavam presentes, nos encontros entre os primos, nas reuniões familiares, nas horas de lazer. No período escolar, a presença de jogos e de brincadeiras foi mais forte, tanto na escola, como na rua, as amizades se construía através dessas atividades. Na adolescência e na juventude, também estiveram presentes, assim como os esportes.

No ano de 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo. No decorrer da faculdade, os jogos estiveram presentes como objeto de análise em algumas disciplinas do curso.

Quando terminei a faculdade, em 2011, passei em um concurso público e assumi o cargo de professora de Educação Física, no município de Pirapozinho. Nesse momento, o jogo e as brincadeiras voltam a fazer parte da minha vida com mais afinco, claro que, agora, com outros olhares e objetivos diferentes do que fazia quando criança.

Nesse mesmo ano, iniciei uma pós-graduação, na Universidade Estadual de Londrina – UEL, e lá conheci novas possibilidades para os jogos e as brincadeiras, o que trouxe novos ares para os meus alunos, aos quais estimulava ao máximo a participar das atividades, principalmente os alunos do Ensino Médio.

A partir do momento que comecei a atuar como professora com a disciplina de Educação Física, muitas inquietações me acometeram, principalmente a questão dos alunos do Ensino Médio, que, na sua maioria, não se interessam por atividades de caráter lúdico, e preferirem os jogos eletrônicos. Tinha dificuldade de entender o que ocorria durante as aulas, após muita insistência, por parte da minha pessoa como professora, eles jogavam, riam, divertiam-se e estudavam as situações por meio do jogo e na continuidade das aulas com o mesmo conteúdo perdiam esse ânimo e voltavam a resistência habitual, toda aula era a mesma coisa.

Com a participação no grupo de pesquisa e com as aprendizagens decorridas das discussões no mesmo, senti-me motivada a prestar o processo seletivo para o Mestrado

em Educação na UNESP. Iniciei os meus estudos, no ano de 2016, e fui procurar pesquisar aquilo que tanto me inquietava e, assim, cheguei a esta pesquisa.

Pesquisa essa que me possibilitou subir vários degraus da escada do meu conhecimento, através dela, pude estar imersa por quatro meses entre os jovens estudantes do primeiro ano da graduação do curso em Educação Física. Tive a oportunidade de conhecer setenta e um jovens, os quais, por vezes, partilharam suas histórias, seus conhecimentos e seus anseios. Eles me questionaram sobre a minha profissão, meu dia a dia, minhas escolhas, jovens que me oportunizaram compreender suas ações e reações. Jovens aos quais eu me identifiquei e pude me ver novamente na época da minha graduação, jovens que possibilitaram um novo momento na minha linha histórica do jogo e da brincadeira.

Sabe-se que o jogo faz parte da história humana. Desde os tempos primórdios, há relatos de atividades (SANTOS, 2012) que se assemelhavam com jogos e brincadeiras da atualidade, isso porque o jogo pode ser considerado precedente à cultura, e a cultura é o que modela a sociedade (HUINZINGA, 2014). Deste modo, o brincar e o jogar estão presentes no cotidiano desde a infância, mas, com passar dos anos, os interesses mudam e essas atividades deixam de fazer parte do contexto da vida adulta, sendo resgatada, por vezes, nas interações entre adultos e crianças.

Assim, surgiu o problema que desencadeou essa pesquisa: quais as intercorrências que levaram jovens que cursam a graduação em Educação Física a apresentar dificuldades de participação nos jogos coletivos?

Dessa forma, o objetivo desta investigação foi identificar e analisar a relação entre as dificuldades dos jovens alunos durante a prática de jogos no contexto universitário e as vivências deles na infância e na adolescência.

O primeiro passo foi entender o que já havia sido construído sobre o assunto dentro da literatura, na seção 2 “Relembrando as regras – revisão de literatura”, confere-se ênfase às buscas de teses e de dissertações em bases de dados, por meio do auxílio de descritores, a fim de evidenciar se há alguma pesquisa que se assemelhe a essa.

Na terceira seção, conceitua-se a diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira e a importância para o desenvolvimento da criança, em Huizinga (1971), Brougère (1998; 2003; 2004; 2010), Kishimoto (2011a, 2011b) e outros autores encontra-se o conceito apresentado. Essa seção foi nomeada “Quantos jogos você conhece? – o jogo, o brinquedo e a brincadeira”.

Na seção quatro, nomeada “Eu não jogo desse jeito – Transformações na sociedade”, aborda-se as transformações da sociedade, tendo como referencial teórico

Bauman (2001; 2009), Castells (2000) e Debord (2003), buscando no marco de referência teórica da Sociologia da infância e da Juventude, relacionar as transformações sociais ao papéis exercidos por esses atores, usando como aporte teórico Sarmento (2003; 2005; 2008; 2013) e Corsaro (2011) para a Sociologia da infância e Carrano (2002), Pais (1990; 2009; 2005) e Dayrell (2003; 2007) para a Sociologia da Juventude.

A quinta seção, “As regras do jogo – os caminhos da pesquisa”, refere-se a metodologia adotada e os caminhos percorridos para chegar às respostas da problemática evidenciando o alcance dos objetivos almejados, a análise de dados e os procedimentos adotados para a realização dessa.

A sexta seção traz os resultados e discussões dando destaque as interpretações realizadas no ambiente de investigação de modo a relacioná-las ao objetivo principal desta pesquisa. Para esta seção dá-se o título de “Quem ganhou? – Resultados e discussão”.

A sétima seção finaliza-se com o título “Acabou o jogo – as considerações finais”, na qual são apresentadas as conclusões a que essa pesquisa chegou.

2 RELEMBRANDO AS REGRAS - REVISÃO DE LITERATURA

A primeira etapa da pesquisa pautou-se em investigar as produções científicas que abordassem o mesmo objeto de pesquisa, dispondo que “a produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência” (SPOSITO, 2009, p. 7).

No cenário atual, observamos, cada vez mais, a expansão de produções científicas, sendo assim, a revisão da literatura ganha importante função na construção da pesquisa que se pretende realizar. Esse momento, por vezes, consome um tempo precioso do autor, mas é necessário para que se encontre os estudos que se assemelhem com a pesquisa proposta (MOREIRA, 2004).

Sendo assim, a revisão da literatura permite que nos coloquemos a par das produções científicas sobre a temática em que é possível observar, analisar e identificar quais conhecimentos já foram construídos, discutidos e analisados.

De acordo com Moreira (2004, p. 22), “revisar significa olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de criticar”. O autor afirma, ainda, que o pesquisador deve ter em mente que a revisão da literatura é importante, pois auxilia no aprimoramento do seu conhecimento e propicia a clareza ao seu objetivo, o que evita a perda do foco.

Dessa forma, iniciamos nossa investigação na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no Portal da Capes, visto que esta base reúne os trabalhos das maiores universidades do país. Para a delimitação dessa busca optamos por levantar os trabalhos realizados entre os anos de 2012 a 2018.

Como descritores utilizamos os seguintes termos: jogo e criança; jogo e ensino médio; jogo e ludicidade; jogo, brincadeira e adolescente; jogos e ensino superior; jovens; jovens e lúdico; jovens e jogo; jovens universitários, buscando por essas palavras em três campos: palavra-chave, título e resumo. As pesquisas encontradas, de acordo com cada cruzamento, podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 01: Estado da Arte: Resultado encontrados a partir dos descritores.

DESCRIPTOR	QUANTIDADE	OBRAS
Jogo e criança	06	SCHIAVON, 2012 BATISTA, 2014 CONTI, 2015 DUARTE, 2015 COLUSSI, 2016 FABIANI, 2016
Jogo e Ensino Médio	01	BORGES, 2012
Jogo e ludicidade	02	GONÇALVES, 2012 SILVA, 2014
Jogo, brincadeira e adolescência	01	RIVERO, 2015
Jogo e Ensino Superior	0	-----
Jovens	01	BORGES, 2014
Jovens e jogos	02	GARCIA, 2017 MACHADO, 2018
Jovens e Lúdico	01	COCENAS, 2012
Jovens Universitários	0	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Através desse primeiro passo, foi possível identificar que pouco se fala sobre a importância dos jogos para as outras fases da vida, além da infância. O maior número de publicações encontrado está relacionado ao binômio “jogo e criança”. Aos demais descritores utilizados encontramos um número pequeno de produções e, em algumas combinações de descritores, não encontramos nenhum trabalho relacionado, como pode ser observado no quadro acima.

Apesar de encontrar muitos estudos que abordem o tema dos jogos e das brincadeiras, nem todos se encaixaram na ótica desta pesquisa, seja pelo objetivo da investigação ou pelo universo da pesquisa encontrada. O que foi possível evidenciar é que há um vasto campo de pesquisas na área de jogos, de brincadeiras e de desenvolvimento infantil.

Após esse primeiro levantamento, identificamos as áreas de estudo as quais os trabalhos pertenciam e realizamos uma segunda seleção deles através da leitura dos resumos. Nesse momento, foi possível obter uma melhor visualização sobre os trabalhos, que, de alguma forma, abrangiam a perspectiva desta pesquisa e poderiam contribuir para a construção desta dissertação.

Esse passo foi fundamental, pois, mesmo encontrando no título, no resumo ou no corpo do trabalho, os termos propostos como descritores, muitas vezes, os estudos não tinham “relação” com a perspectiva desta pesquisa. Outros trabalhos foram selecionados pelo fato de seus objetivos abrangerem pontos que estão ligados ao desenvolvimento desta.

A partir da identificação das áreas de estudo, encontramos 14 trabalhos - quatro teses e dez dissertações - de diferentes instituições educacionais do país, em áreas de programas de pós-graduação em Educação (06); Enfermagem Psiquiátrica (1); Psicologia

(03); Desenvolvimento humano e Tecnologias (01); Ciências Sociais (01); Sociedade e Cultura (01) e Educação Física (01).

Para melhor visualização dos trabalhos selecionados, elaboramos um quadro com as seguintes informações: ano, autor, título da pesquisa, local, nível de ensino e área de concentração.

Quadro 02 – Pesquisas selecionadas para contribuir com a dissertação.

ANO	AUTOR	TÍTULO	LOCAL	NÍVEL	AREA
2012	Alexandre Giannico Borges	Tempo, adolescência e jogo	USP	Mestrado	Psicologia
2012	Silvia Antunes Cocenas	Grupo de atividades com jovens escolares: recurso para o aprimoramento do funcionamento pessoal e social	USP	Mestrado	Enfermagem Psiquiátrica
2012	Mauro Klebis Schiavon	Diversão e prazer declarados por crianças que jogam Wii®: entre o real e o virtual.	UNESP	Mestrado	Desenvolvimento humano e tecnologias
2014	Bento Souza Borges	Juventude, trabalho e Educação Superior: a geração Y em análise	UFU	Doutorado	Educação
2014	Drielly Adrean Batista	O jogo simbólico livre e dirigido e as manifestações do juízo moral em crianças da educação infantil	UNESP	Mestrado	Psicologia
2014	Priscilla Lima Da Silva	A infância e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.	UFA	Mestrado	Sociedade e cultura
2014	Guillermo De Avila Gonçalves	Adolescentes e jogos eletrônicos: racionalidade, submissão e resistência	UFG	Doutorado	Educação
2015	Camila Tanure Duarte	Relações educativas no brincar na educação infantil e ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças	UFSCar	Mestrado	Educação
2015	Luana Cristine Franzini De Conti	Prática e consciência das regras no jogo de “bola queimada”. Contribuições para a educação física.	UNESP	Doutorado	Educação
2015	Andréa Simões Rivero	O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil	UFSC	Doutorado	Educação
2016	Debora Jaqueline Farias Fabiani	O jogo no horário livre: a educação física na educação não formal	UNICAMP	Mestrado	Educação física
2016	Lisiane Gruhn Colussi	Contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores	UNIOESTE	Mestrado	Educação
2017	Lucas Garcia	A internet e suas inovações na socialização de jovens do início do séc XXI em Londrina (PR)	UEL	Mestrado	Ciências Sociais
2018	Renata da Silva Machado	“É mais fácil quando todo mundo joga junto” Cognição e cooperação entre jovens e adultos em um jogo de tabuleiro cooperativo	UFES	Mestrado	Psicologia

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no quadro que, no ano de 2014, quatro pesquisas foram selecionadas, nos anos de 2012 e de 2015, três, no ano de 2016, dois, e, em 2017 e 2018, uma. No ano de 2013, não encontramos nenhum trabalho que tivesse aspecto semelhante ou relevante para a construção desta dissertação.

Prosseguimos ao levantamento dos estudos com o objetivo de conhecer pontos importantes sobre o material selecionado, seguimos nas leituras, buscando identificar os seguintes aspectos: o objetivo, os sujeitos, a metodologia que foi utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e os aspectos das considerações finais que resultou o quadro 03.

Quadro 03 – Apontamentos sobre os estudos encontrados.

OBRA	OBJETIVOS	SUJEITOS	METODO	CONSIDERAÇÕES FINAIS
BORGES, 2012	Analisar por meio da microgênese como adolescentes enfrentam problemas relacionados ao tempo em situação de um jogo de regras.	Sujeito epistêmico.	Método clínico de Jean Piaget.	O jogo mostrou-se instrumento eficaz para se observar o percurso cognitivo diante do problema de escolher e tomar decisões com implicações no tempo, tanto imediato, como mais longínquo.
COCENAS, 2012	Verificar se a utilização de grupos de atividades estruturadas podem aprimorar o funcionamento pessoal e social de jovens.	18 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.	Naturalístico.	O uso de atividades em grupo se mostra como recurso importante e rico instrumento de intervenção profissional.'
SCHIAVON, 2012	Compreender as influências do vídeo game Wii® na vida da criança de modo a identificar, descrever e analisar os motivos e as emoções declaradas por crianças usuárias de jogos virtuais.	Cinco crianças, sendo três meninos e duas meninas, com idade entre 09 e 10 anos.	Pesquisa qualitativa.	As razões mais evidentes para as crianças jogarem Wii® são diversão e o prazer, a sensação de serem capazes de alcançar objetivos e, deste modo, sentirem que são bons naquilo.
BORGES, 2014	Ampliar o debate sobre a geração Y considerando o universo do trabalho e o educacional.	Jovens entre 18 e 25 anos matriculados no Ensino Superior	Pesquisa qualitativa – exploratória	Os dados apresentados nesta pesquisa permitem identificar características importantes de uma geração, que necessitam ser repensadas, trabalhadas, e desdobradas.
BATISTA, 2014	Analisar e comparar as manifestações do juízo moral no jogo livre e no jogo simbólico.	Cento e vinte alunos com idade entre quatro e cinco anos.	Pesquisa qualitativa - estudo de casos múltiplos.	É necessário resgatar o trabalho com os princípios éticos, base das construções morais e os jogos simbólicos livres e/ou dirigidos.
SILVA, 2014	Analisar a construção das relações que se estabelecem entre a produção da cultura lúdica e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores buscando compreender as concepções de infância, brincar e de escola.	Cento e quarenta e sete alunos e os respectivos professores (sujeito coletivo).	Pesquisa qualitativa.	É necessário que o professor da infância realize um trabalho extenso para informar à sociedade que o brincar não é apenas um passatempo, mas um processo que a criança deve vivenciar.

GONÇALVES, 2014	Analisar as relações dos adolescentes com os jogos eletrônicos na perspectiva contraditória da submissão e da resistência.	Vinte adolescentes na faixa etária dos 12 anos.	Materialismo dialético.	Os resultados dessa pesquisa apontam para a contradição entre a submissão e a resistência no contexto das relações entre os adolescentes e a racionalidade contida no jogo eletrônico.
DUARTE, 2015	Identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações entre as crianças, seus pares e seus professores nas brincadeiras contribuem para a construção das identidades e autonomia das crianças.	Dezessete crianças de uma turma da Educação Infantil, e vinte e cinco crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e suas respectivas professoras.	Pesquisa qualitativa.	A construção das identidades e autonomia das crianças, está em contínuo processo, também possibilitado pelas relações criança-criança e criança-adulto nas brincadeiras nas escolas.
CONTI, 2015	Investigar e analisar as relações entre a prática e a consciência das regras no jogo de bola queimada.	Quarenta crianças localizadas em quatro faixas etárias, sendo entrevistados dez crianças de cada faixa etária. 05 – 06 anos 07 – 08 anos 09 – 10 anos 11 anos	Pesquisa de campo/qualitativa. Método clínico construído por Jean Piaget.	Nosso estudo corrobora com a hipótese piagetiana de que há vínculos entre prática e juízo moral, de forma que o juízo moral está apoiada na prática, mas se encontra atrasado em relação a ela.
RIVERO, 2015	Investigar a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de Educação Infantil e em contexto familiar nos espaços-tempos do brincar.	Dezessete crianças, com faixa etária entre quatro e seis anos e duas profissionais da Educação Infantil.	Perspectiva etnográfica e participativa.	As crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, no qual misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e no núcleo de educação infantil.
FABIANI, 2016	Conhecer a configuração do jogo no horário livre em uma instituição pública de educação não formal.	Crianças do período denominado intermediário.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados da pesquisa outorgam novas possibilidades de compreender o jogo na educação não formal.
COLUSSI, 2016	Verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	12 alunos da Educação Infantil de 05 a 06 anos	Pesquisa de campo qualitativa	As vivências infantis protagonizadas pelas crianças oportunizam a ampliação dos processos funcionais, sendo os jogos de papéis uma forma de apropriação cultural das relações sociais.
GARCIA, 2017	Contribuir para a sociologia por meio de um estudo sobre essas novas formas de socialização.	Jovens gamers entre 17 e 24 anos.	Não definido	Compõem uma múltipla rede altamente interativa em um sistema cuja estrutura proporciona contínuas oportunidades e contatos.
MACHADO, 2018	Descrever níveis de análise heurística das condutas de cooperação entre jovens em um jogo de tabuleiro cooperativo.	16 jovens adultos com idade entre 18 e 37 anos.	Pesquisa qualitativa descritiva e estudo de caso	A participação no jogo contribuiu para construção de noções mais complexas de cooperação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos encontrados possibilitaram uma visão sobre o que tem sido estudado nas temáticas que envolvem esta pesquisa – jogo, jovem, Ensino Superior, infância –

e, também, identificar que nenhum estudo na perspectiva proposta por esta dissertação foi realizado.

As dissertações e as teses selecionadas auxiliaram na compreensão dos caminhos que foram percorridos pelas pesquisas abrangentes ao tema, desse modo, o material nos auxiliou não só na construção do embasamento teórico, mas também na compreensão e análise dos dados coletados.

Para melhor compreensão de como estão construídas as pesquisas que abrangem o tema, buscamos identificar as bases referenciadas nos estudos encontrados, sendo que 08 (oito) dos 14 (quatorze) resultados obtidos apresentam como base teórica autores também referenciados nessa pesquisa.

Entre os principais autores podemos destacar: Castells (2000) – que aborda o tema das transformações da sociedade a partir da revolução tecnológica informacional; Kishimoto (2011a, 2011b), Brougère (1998; 2003; 2004; 2010) e Huizinga (1971) – bases sobre jogos, brincadeiras, sua história e significações em diferentes âmbitos; Sarmiento (2003; 2005; 2008; 2013) e Corsaro (2011) – aporte sobre a Sociologia da infância abordando características e conceitos sobre a cultura infantil; Dayrell (2003; 2007), Pais (1990; 2009; 2005) e Carrano (2002) – para referenciar as questões ligadas à Sociologia da Juventude.

Quadro 04: Estado da Arte: Referenciais Teóricos.

AUTORES	PESQUISA SELECIONADAS
CASTELLS	BORGES, 2014 GARCIA, 2017
KISHIMOTO BROUGÈRE HUIZINGA	BATISTA, 2014 GONÇALVES, 2014 SILVA, 2014 RIVERO, 2015 DUARTE, 2015 FABIANI, 2016
SARMENTO CORSARO	SILVA, 2014 RIVERO, 2015 DUARTE, 2015 FABIANI, 2016
DAYRELL CARRANO PAIS	BORGES, 2014

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, observamos quais dos estudos encontrados apresentam em seu corpo os mesmos autores referenciados nessa pesquisa, assim como os que não usam do mesmo referencial teórico, mas abordam a temática contribuindo para a compreensão dos dados coletados pela pesquisadora.

Quando se fala em jogos e em brincadeiras, as primeiras impressões apontam, principalmente, para a Educação Infantil ou para as áreas escolares, assim como a questão dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil em aspectos motores, cognitivos e sociais, além desses temas estarem ligados às pesquisas em âmbito escolar.

Em paralelo, Fabiani (2016) aborda em sua pesquisa o jogo em um ambiente de educação não formal. Nessa investigação, a autora abrange a questão da cultura infantil para a significação do jogo, também faz apontamentos sobre as transformações ocorridas na sociedade e no âmbito familiar, a questão da transformação dos espaços públicos para o brincar e para o lazer, bem como o tempo livre das crianças ser substituído por tempos em instituições de educação não formal.

Esses aspectos vêm ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa, visto que abordamos a questão do jogo e da brincadeira realizada pelos jovens na sua infância, não somente nas horas livres e aonde essas ocorriam, mas também as experiências escolares.

Além dos aspectos físicos, os jogos e as brincadeiras também são importantes para a formação do juízo moral das crianças, segundo Batista (2014, p. 15), “os valores morais [...] podem ser construídos e os jogos são considerados uma ferramenta indispensável para o processo construtivista de desenvolvimento da moralidade, em interação com o meio social”, isso ocorre porque os jogos permitem que as crianças tomem decisões com relação a elas mesmas e aos outros, assim como atinge a questão da cooperação e do trabalho em equipe.

A autora, ainda, salienta a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento da moralidade desde a Educação Infantil, ressaltando que nem sempre essas atividades são levadas a sério como deveriam e são consideradas uma perda de oportunidade para o processo de formação moral (BATISTA, 2014).

A investigação realizada por Conti (2015) também ressalta a questão do desenvolvimento moral, nas aulas de Educação Física, através do jogo “Bola Queimada”. Nessa pesquisa, as crianças foram entrevistadas sobre as regras e sobre o desenvolvimento do jogo, com a finalidade de buscar identificar a construção da moralidade durante o desenvolvimento da atividade.

A autora supracitada expõe que a consciência moral é construída de acordo com as práticas vividas, sendo por ela consideradas essas práticas como atividades de jogos e brincadeiras. Afirmar ainda que “nenhum tipo de imposição de regras e coação proveniente do adulto [...] tem a força de “repassar” valores morais, nem de levar a criança a “sair de si” /descentrar-se” (CONTI, 2015, p. 180).

Segundo a autora, os resultados encontrados pela pesquisa apontam que é por meio da própria experiência vivida pela criança, suas ações de cooperação e as suas reformulações de regras, sendo compreendida e compreendendo os outros que elas irão construir a moralidade nesse indivíduo (CONTI, 2015).

Dessa forma, em sua pesquisa, Rivero (2015) destaca a importância de acompanhar as ações sociais da criança durante o brincar/jogar e entre as demais situações que estejam inseridas, tendo em mente “que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, no qual misturam e combinam diversos elementos” (RIVERO, 2015, p. 237) que se originam a partir das relações que estabelecem no contexto em que estão inseridas e que ocorre o entrecruzamento das relações vividas no contexto familiar e as demais instituições da sociedade.

A autora aponta que

Embora encontremos elementos comuns às brincadeiras das crianças ao nos aproximarmos e nos envolvermos de forma mais orgânica com elas, podemos encontrar sentidos e significações distintos produzidos em suas trajetórias individuais e coletivas, a partir das relações que estabelecem entre pares, com os adultos e a cultura mais ampla (RIVERO, 2015, p. 239).

Esses sentidos e significações que a criança pode dar às brincadeiras, muitas vezes, são concebidos no seio familiar, tendo em vista que, de acordo com Cocenas (2012, p. 18), a família é “o berço da formação do indivíduo e, por conseguinte, acaba por influenciar suas atitudes e comportamentos nos outros níveis relacionais que estabelece ao longo de sua vida”, sendo a família considerada como o primeiro contexto educacional na formação da criança.

Assim, podemos antever, através das pesquisas realizadas por Duarte (2015) e Colussi (2016), que a criança não se desenvolve sozinha, mas, sim, incitada por experiências e por aprendizados que propiciem o desenvolvimento das competências humanas, desde a mais simples até a mais complexa. Esse papel se torna importante não somente no âmbito familiar, mas também nas instituições de Educação Infantil, sendo o jogo de papéis uma ferramenta a ser utilizada para o desenvolvimento psíquico da criança, assim como a sua identidade.

Os autores relatam, em suas obras, que as brincadeiras ou os jogos de papéis oportunizam a criança transparecer aspectos importantes da sua personalidade, assim como obedecer às regras das atividades, mesmo que essas sejam contrárias as suas vontades, compartilhando seus conhecimentos e seus valores com os seus pares. Muitos aspectos

evidenciados nas práticas dessas brincadeiras remetem a relações sociais estabelecidas e observadas por elas (DUARTE, 2015; COLUSSI, 2016).

Logo é importante que a criança brinque de faz-de-conta e não faça de conta que brinca, já que “suas brincadeiras de papéis revelam que o seu conteúdo, não apenas produto da imaginação, mas a reprodução do universo social com limites, valores e comportamentos” (COLUSSI, 2016, p. 130) apreendidos através de suas relações anteriores, o que possibilita que ela se identifique ou não com outros indivíduos.

Por meio dessas vivências a criança constrói sua autonomia (DUARTE, 2015), desse modo, é possível que esta “é a mais importante atividade a ser vivenciada neste período se almejamos uma sociedade que objetiva desenvolver as funções psicológicas superiores” (COLUSSI, 2016, p. 130).

É importante que ocorra uma mudança nas atribuições de valores feitas pela família e pela escola, que, ainda hoje, valorizam e cobram a realização, cada vez maior, de atividades escolarizadas, tais como os registros, as produções, as tarefas, e não conferem importância para “as relações nas brincadeiras e a construção de identidade e autonomia, sendo que colaboram para a formação humana das crianças” (DUARTE, 2015, p. 116).

Em pesquisa qualificada como “A infância e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas” Silva (2014) ressalta que “diante das investigações realizadas em torno da brincadeira como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pode-se contatar que, por meio dela, a criança interage com a realidade, se relaciona com as outras crianças e adultos, entre outros” (SILVA, 2014, p. 36).

De acordo com a autora, na escola, principalmente no Ensino Fundamental, se dá a inserção de maneira gradativa e acelerada da criança no âmbito adulto, já que está, cada vez mais, inserida na cultura deles e o currículo das escolas, nessa fase, não abre espaço para a inserção de atividades como jogos e brincadeiras dentro do processo de aprendizagem, sendo que estes ainda se encontram como inerentes apenas à condição humana durante a infância (SILVA, 2014).

Silva aponta que

O brincar não habita somente no lugar imediatamente perceptível, por isso todos os campos do saber ainda estão por dar conta da compreensão do momento em que desde a infância mais tenra, se descobre e se inicia o processo de ressignificação da cultura lúdica (SILVA, 2014, p.83). [...]Seja durante o jogo ou durante a brincadeira a criança constrói uma representação da realidade em um fazer de novo, ressignificando as experiências vividas e as formas de socialização e as regras sociais, nos seus espaços vivenciais (SILVA, 2014, p. 84).

À vista disso, Schiavon (2012) aponta que, com as transformações da sociedade, vemos, cada dia mais, crianças no início de sua infância com aparelhos eletrônicos em mãos, vitrudas nas telas, elas estabelecem menos relações sociais com aqueles que a cercam. Segundo o autor, no âmbito do brincar da criança, encontramos os jogos eletrônicos incutidos nas atividades de lazer desses indivíduos. Ainda sobre o interesse pela prática de jogos eletrônicos, os mais comuns são os vídeo games.

Schiavon (2012) aponta que os jogos de vídeo game, no caso da pesquisa, o jogo do Wii®, possibilitam aos seus jogadores a alternância dos estados emocionais, o alcance dos objetivos, fazendo, assim, com que a criança ou adolescente sintam-se bem em algo, além dessas questões, há também a possibilidade de se interagir com pares, permitindo a formação de grupos sociais que tenham o mesmo interesse, a oportunidade de resolução de enigmas, proporcionando, por vezes, momentos que levem ao esquecimento da realidade presente, o que envolve quem somos, tarefas e problemas a resolver.

Nessa perspectiva, o real também faz parte, a questão da perda, da falta de habilidade nos controles do jogo, os pares que possuem mais habilidades, resultam em alternativas nem sempre honestas, pois “estimula a emoção adversa, que aponta para a ansiedade, mais alta, a tensão, o medo e a vergonha” (SCHIAVON, 2012, p. 69).

Indo ao encontro aos resultados encontrados nas pesquisas anteriores, Borges (2012) expõe que a criança pode desenvolver comportamentos negativos que podem acompanhá-la durante sua formação para a vida adulta, já que a adolescência é considerada um período em que há a construção dos recursos cognitivos que são necessários à transição para a fase adulta do sujeito, desse modo, carregam consigo os valores sociais e afetivos vividos.

O autor, ainda, discute que, pensando nos adolescentes e nas necessidades atuais e futuras que esses indivíduos apresentam, o jogo pode cumprir um papel fundamental na formação do sistema procedimental desses indivíduos, sobretudo em uma sociedade que tem o seu funcionamento representado por uma cultura materialista e consumista (BORGES, 2012).

Nessa perspectiva, Gonçalves (2014) aponta que

O jogo eletrônico, enquanto experiência lúdica, está submetido à ordem capitalista de organização da sociedade [...] é nos sujeitos que estão depositadas as contradições que, ao permearem a associação do jogador ao jogo, representam de modo emblemático a relação do ser humano com a racionalidade da sociedade capitalista (GONÇALVES, 2014, p. 116).

São esses jovens, de acordo com a investigação de Borges (2014), que, cada vez mais cedo, adentram o Ensino Superior, trazendo consigo suas características sociais e comportamentais, por vezes, formadas pelas experiências vivenciadas, principalmente, nas práticas de jogos eletrônicos.

De acordo com o autor, “esses jovens cada vez mais novos, trazem especificidades comuns ao grupo que influenciam diretamente a relação professor/aluno em sala de aula, o que, de certa forma, força o docente a rever sua prática diária” (BORGES, 2014, p. 21) o que nem sempre é possível, ocasionando, assim, os pontos de conflito, pois esses jovens apresentam como características a ansiedade, imediatismo, desinteresse por determinados assuntos, podendo relacionar esses sintomas às relações produzidas nas redes sociais (BORGES, 2014).

Garcia (2017), pautando-se na obra “Sociedade em Rede” do autor Manuel Castells, aponta que os jogos eletrônicos se tornaram entre esse público um meio de entretenimento que teve um crescimento considerável nas últimas décadas, promovendo uma interatividade através de novas formas de contato, informações e hábitos.

Esse aspecto é observado, atualmente, nas comunidades de jogos on-line, um exemplo seria um jogo da atualidade chamado “Free Fire”, tal jogo determina objetivos e níveis aos jogadores, tendo em seus praticantes desde adolescentes até jovens e adultos. O jogo possibilita uma comunicação mundial entre seus jogadores e é jogado não só pelo gênero masculino, mas também pelo feminino.

De acordo com o autor, a internet sendo considerada como uma experiência lúdica e atraente para esses jovens, seja o seu uso relacionado à prática de jogos ou à socialização com outros jovens locais e não locais, provavelmente, pode influenciar para além da informação e do entretenimento (GARCIA, 2017).

Pensando em uma prática diferenciada entre esses jovens, Machado (2018) se utiliza de jogos cooperativos em sala de aula como uma forma de proporcionar relações sociais reais entre os sujeitos, promovendo, assim, uma ação em grupo. De acordo com o autor, “o trabalho em grupo, como uma perturbação cognitiva chamado assim justamente pelo seu aspecto desequilibrador, impulsiona a evolução do indivíduo para um nível melhor de organização” (MACHADO, 2018, p. 74) e evidencia as dificuldades que os jovens têm em estabelecer relações presenciais entre seus pares.

Complementando os dados encontrados por Machado (2018), encontramos, na pesquisa de Garcia (2017), que os jovens não sabem jogar através de relações sociais presenciais, por assim dizer, já que os jogos eletrônicos, em sua maior parte, abordam temas

individualistas e competitivos, o que acaba dificultando as suas relações, pois os aprendizados adquiridos através deles refletem em suas atitudes, em seus costumes, em seus interesses e em suas formas de vida.

Após a leitura e análise das pesquisas encontradas foi possível observar que a nossa pesquisa se mostra original, já que a partir do estado da arte foi possível verificar que não há nenhuma investigação semelhante que tenha chegado aos resultados que esta chegou, ressaltando que a mesma aborda um assunto relevante dando ênfase a importância de vivências de jogos e brincadeiras na infância para os indivíduos.

Ao longo desta investigação podemos observar as vivências estabelecidas por jovens em atividades de jogos e brincadeiras, a partir dos dados obtidos por meio das observações inferimos que os jovens trazem as vivências que tiveram na infância para o contexto atual no qual estão inseridos, assim como as relações estabelecidas com os pares, como por exemplo a questão de diferença entre gênero.

Outro aspecto observado foi que os jovens que não tiveram na infância vivências com jogos e brincadeiras, ou que jogavam sozinhos demonstraram dificuldades durante as práticas, estando essas relacionadas com falta de habilidades motoras e no quesito de relações sociais.

3 QUANTOS JOGOS VOCÊ CONHECE - O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA

Segundo Kishimoto (2011a), dentro da sociedade brasileira, jogo, brincadeira e brinquedo são empregados de qualquer maneira, sem levar em consideração seu real significado, isso demonstra a defasagem quanto à conceitualização desse campo.

Brougère (2003, p. 14) coloca em questão se o que liga essas ações em um ponto comum não seja apenas o termo utilizado para designá-las, já que, de acordo com ele, “essas atividades e objetos são suficientemente diferentes para que tal hipótese seja levada a sério”. Cabe saber por que dentro de várias culturas essas atividades são designadas, muitas vezes de qualquer forma, sem se considerar as diferenças entre elas.

Para a criança, segundo Sarmiento (2007), o brincar é o que ela faz de mais sério na infância, ou seja, para ela é de suma importância esse elemento, é a forma como ela se expressa e entende a vida, cria o seu universo. Logo, “esse universo construído só pode ser o resultado de uma decisão de quem brinca, sem imposições diante dessa atividade, que só existe se quem brinca continuar a tomar decisões” (BROUGÈRE, 2004, p. 257).

As experiências que as crianças têm sobre o brincar iniciam desde os seus primeiros dias de vida, as relações de afeto construídas entre ela e seus pais, através de ações, que podem ser consideradas como “brincadeiras”, faz com que ela crie relações. O brincar tem algumas características, como a troca de papéis, a repetição, a necessidade de regras de acordo com quem está brincando (BROUGÈRE, 1998).

Algumas brincadeiras iniciam-se através da relação construída com o brinquedo, podendo esse ser considerado como “um dos meios de introduzir a brincadeira, de construir esse espaço do segundo grau, do faz-de-conta [...]. E não se pode esquecer que ele envolve, para se tornar objeto da brincadeira [...], a decisão da criança de brincar” (BROUGÈRE, 2004, p. 258).

O uso dos mesmos termos para identificar tais ações é apontado por Brougère (2003). De acordo com o autor, o jogo pode ser entendido como o material que utilizamos para realizar determinada atividade, o que poderia relacioná-lo ao termo do brinquedo, só que, dentro desse âmbito, alguns objetos são designados como jogo, enquanto outros são designados como brinquedos.

Considerando as relações construídas pelas crianças através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, faz-se necessário uma elucidação das características que envolvem cada um desses elementos.

De acordo com Huizinga (1971), o jogo é considerado o fato mais antigo da história. Antes do período do Romantismo, foi tido como atividades realizadas na ausência do trabalho (BROUGÈRE, 1998), ou seja, atividades que estavam relacionadas ao ócio, algo que não atendia aos valores da sociedade que estavam pautados na questão do trabalho como forma de edificar o homem.

Para Santos (2012, p. 17),

O fenômeno jogo é resultante de um processo social de longa duração e como tal representa as relações existentes em dada realidade. Esta realidade apresenta elementos complexos e significativos que orientam e servem de base para a lógica vigente de determinado momento histórico.

À vista disso, faz-se necessário resgatarmos os aspectos atribuídos ao jogo ao longo da história, de modo a concebermos, de forma rudimentar, uma concepção sobre o seu processo de inserção na sociedade.

Ao longo da história, podemos apontar que o jogo foi conceituado por diversos filósofos e estudiosos de diferentes formas. Para Platão, o jogo era considerado um recurso para a aprendizagem, dando a essa um caráter de prazer e com significado, sendo facilitada por meio de tais atividades. Em contrapartida, Aristóteles reiterava o jogo como uma forma de descontração, como um descanso, uma pausa, mesmo considerando o trabalho como a atividade mais relevante, dando ao jogo apenas um aspecto de resgate das forças produtivas (LIMA, 2008).

Os romanos transformaram o jogo em um espetáculo válido como forma de exercícios para a finalidade de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes. Na Idade Média, observamos o conflito entre duas concepções: uma que considerava o jogo como ato de delito, e outra, adotada pela sociedade, que admitia o jogo como uma atividade de cunho cultural, que incluía e fomentava uma acentuada integração entre os participantes, sem desabonação de características como classe social, faixa etária ou gênero (LIMA, 2008).

Consequente, no período do Renascimento, a sua visão antropocêntrica, “influenciou para que o jogo, gradativamente, fosse retirado da reprovação oficial e incorporado ao processo de formação de crianças e jovens” (LIMA, 2008, p. 14).

Dessa forma, o jogo passa a ter importância e ser concebido nas escolas jesuítas como meios para a formação dos que as frequentavam. Consequentemente, a partir dos séculos XVII e XVIII, observa-se uma acentuada disseminação do jogo como método de ensino (SANTOS, 2012).

Por meio da educação natural pais e educadores deviam formar a criança de forma progressiva e cada momento do processo pedagógico deve atender às necessidades de cada criança. O educador deveria se dedicar aos sentidos, pois na primeira infância, segundo o autor, só usa as necessidades físicas. As atividades lúdicas precisavam estimular a liberdade e a coragem das crianças para que se tornasse um adulto forte para enfrentar as diversidades da vida adulta (SANTOS, 2012, p. 192).

Mas ainda havia aqueles que consideravam tal atividade como secundária e sem utilidade dentro do âmbito educacional (LIMA, 2008). Essa concepção contrária ao jogo estaria ligada ao fato de que “os jogos e os divertimentos eram valorizados em si mesmos e se constituíam num dos principais meios de que a sociedade dispunha para estreitar seus vínculos coletivos e para se sentir unida” (LIMA, 2008, p. 15).

Com as mudanças ocorridas na sociedade, nos âmbitos econômicos, sociais e políticos, assim como o processo de industrialização, houve a reorganização dos membros de tais sociedade, instalando hábitos que, até o momento, não compareciam, inclusive aspectos voltados ao processo educacional, incluindo a concepção de jogos em uma abordagem pedagógica, que permanece até os dias atuais (SANTOS, 2012). Assim, “o jogo concebido, como atividade de natureza histórica e social, incorpora diferentes aspectos da cultura: conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (LIMA, 2008, p. 19).

Lima (2008) ao abordar a Teoria do século XIX de Granville Stanley Hall, aponta o jogo como uma ação biológica ou hereditária e considera este como uma maneira de preparar o sujeito para a vida adulta, que se baseia nas imitações de comportamentos realizados durante a práticas de tais atividades.

Huizinga (1971) aponta que o jogo não é algo que está relacionado apenas à sociedade humana, para o autor, “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. [...] É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 1971, p. 3), para o autor, ainda, “no jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”, (1971, p. 4), dentro do jogo a criança, o jovem ou adulto significam algo que lhe é interior, e que, naquele momento, pode, de alguma forma, ser externalizado, sendo algo fundamental para esses sujeitos.

Há diversas definições para a função biológica do jogo, algumas teorias apontam para o jogo como uma forma de se extravasar a energia que está em abundância, outras como um modo satisfatório de reproduzir determinadas ações como um jogo de imitação, há as que vejam o jogo como um ritual de preparação do jovem para a vida adulta, como exercícios de autocontrole, ainda são apontadas como forma de exercer determinada

habilidade, como uma forma de expressar o poder e a competição, entre outras (HUIZINGA, 1971).

De acordo com Lima (2008), o jogo pode ser diferenciado por várias tendências, algumas delas estão dentro do contexto educacional, podendo ser denominadas como: “ausência e proibição da brincadeira” - o jogo é tratado como obstáculo para a aprendizagem, as atividades lúdicas são tidas como prejudiciais e não inclusas nesse ambiente escolar.

A segunda tendência é a concepção do jogo como “instrumento didático” – a brincadeira é usada como meio preparatório para a aprendizagem e para o domínio dos conteúdos escolares; outra tendência é o jogo como “atividade recreativa” - nessa perspectiva, as atividades lúdicas servem de momento de descanso das coisas sérias feitas em sala de aula, preparando as crianças para novas etapas de trabalho escolar; e, por último, o “laissez-faire” - nessa tendência, os adultos observam e garantem apenas tempo e espaço para que as brincadeiras aconteçam, sem intervir para enriquecer ou para nortear. (LIMA, 2008)

Logo, “o jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade” (BROUGÈRE, 1998, p. 4), portanto, não é qualquer atividade que pode ser caracterizada como jogo, para que ela tenha esse sentido é necessário que os sujeitos da ação a interpretem como tal.

Dessa forma, o autor propõe desvendar a que representações a palavra jogo estaria associada, sendo assim, “um jogo é uma certa situação caracterizada pelo fato de que seres jogam, tem uma atividade que diz respeito ao jogo” (BROUGÈRE, 2003, p. 14), o jogo pode, em outras palavras, estar associado à atividade lúdica.

O jogo é também uma estrutura, um sistema de regras (game, em inglês) que existe e subsiste de modo abstrato independente dos jogadores, fora de sua realização concreta em um jogo entendido no primeiro sentido. Trata-se, por exemplo, de um jogo de damas, de futebol ou “jogo da velha”. Assim, joga-se um jogo determinado. Os dois níveis de sentido do termo se sobrepõem: quando o jogo se desenrola, há jogo no sentido de situação lúdica e presença de um jogo no sentido de sistema de regras. Mas a partir desse jogo, dessa estrutura, pode-se fazer mais do que jogar, pode-se, por exemplo, analisa-lo de um ponto de vista matemático, traduzi-lo em um software, transforma-lo em espetáculo (uma partida de tênis transmitida pela T.V.). Nesse sentido, o jogo subsiste na ausência de jogadores. (BROUGÈRE, 2003, p. 14-15).

De acordo com Brougère (apud in KISHIMOTO, 2011b, p. 21), o jogo apresenta como uma das características “o fato de não dispor de nenhum comportamento

específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento”.

O jogo é a mais pura representação da vida humana, por isso proporciona alegria, liberdade, contentamento, descanso e paz. Segundo o autor, a criança que joga com muita determinação, certamente será um adulto perseverante e capaz de auto sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Nesse sentido, a brincadeira espontânea da criança revela a tendência de sua vida futura (SANTOS, 2012, p. 197).

Assim, o jogo era empregado como uma forma de conceber situações que auxiliassem a criança a existir e a sobreviver na sociedade em que estava inserida, porém, o jogo sozinho não tinha como educar, sendo necessário a intervenção de algum direcionamento por parte de quem a educava, sendo o professor a figura que deveria disponibilizar os meios para que essa formação fosse possível (SANTOS, 2012).

Lima (2008, p. 35) disserta que o jogo pode ser visto como “uma janela de oportunidades” que possibilita o desenvolvimento de várias inteligências, de modo a auxiliar nos âmbitos educacionais e no processo de aquisição de aprendizagens. Podemos inferir que o jogo, assim como os hábitos das crianças, pode ser considerado como produto da cultura, já que quando estas jogam elas manifestam não apenas os traços dos comportamentos infantis, como a imaginação, a fantasia, como também seus próprios comportamentos inseridos através das relações estabelecidas com os adultos. Assim, o jogo, pode ser considerado como “uma representação, um diálogo entre o simbolismo que a criança apresenta e a comunidade a que ela pertence” (SANTOS, 2012, p. 203).

Na perspectiva fenomenológica, o jogo passa a ter a conotação de situação geradora de comportamentos e gestos, de expressão corporal e comunicação. No desenvolvimento do jogo, encontramos tanto significações sob um aspecto de generalidade, quanto o princípio pessoal de vida, ou seja, ao jogar o sujeito expressa a percepção de que possui sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo material que o rodeia (SANTOS, 2012, p. 205).

Assim, o jogo se apresenta carregado de significados absorvidos ao longo dos anos, através de todas as experiências e as vivências estabelecidas pelas crianças, o que nos leva a supor que essas representações permanecem, sendo passadas a outros por meio das relações estabelecidas por esses e, também, sofrem a influência das mídias e dos demais meios de comunicação.

Desse modo, o jogo, da mesma maneira que a brincadeira, é considerado como ferramenta importante no processo educacional da criança, sendo que, por meio deles, é que as crianças concebem suas estruturas sejam elas de aspectos emocionais, sociais ou físicos.

De acordo com Moraes (2007), a brincadeira tem por caráter ser descomprometida e desvinculada de padrões e de objetivos, o sujeito que brinca não é submetido ao desprazer e desconforto, já que a brincadeira pode terminar a qualquer momento, se houver a falta de interesse pela atividade.

Assim, a brincadeira não tem um fim pré-determinado, ela acontece enquanto os sujeitos envolvidos apresentarem interesse pela mesma ou por interferência de fatores externos, sejam esses fatores influenciados por outros sujeitos ou por condições ambientais.

A brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. Trata-se de uma atividade de segundo grau, que supõe uma distinção das formas comuns de atividade. Portanto, a brincadeira deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau) (BROUGÈRE, 2004, p. 257).

Sendo assim, Brougère (1998, p. 2) aponta que o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”, a ação do brincar requer, portanto, experiências e vivências para que possam ser apreendidas e, conseqüentemente, reproduzidas, e, desse modo, ressalta que ela apresenta características específicas.

Segundo Brougère (2010), as relações formadas pelos indivíduos, pelo ambiente e pelos objetos são contribuintes para o processo de socialização da criança, sendo que as mais variadas interações que ocorrem entre eles podem adquirir características que as definiriam como brincadeiras, portanto, as experiências e as vivências que a crianças têm são elementos importantes para o seu processo de socialização, visto que as interações que são construídas possibilitam esse processo.

Além de participar da construção das relações sociais da criança, as brincadeiras permitem que, através de suas ações, ocorra a apropriação de símbolos da cultura e de como esses símbolos atuam dentro do âmbito social. Esses símbolos ou códigos sociais podem ser os valores éticos e morais que cada sociedade, relacionado a sua cultura, pode ter e que deve ser apreendido pelas crianças, podendo a brincadeira fazer essa ligação (BROUGÈRE, 2010).

Para Brougère, o brincar pode ser considerado como uma ferramenta de caráter psicológico que assegura ao indivíduo a possibilidade de se distanciar da realidade. Assim, o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (apud in KISHIMOTO, 2011b, p. 20).

Froebel (1992 apud in KISHIMOTO, 2011b, p. 68), em seus estudos, refere-se à brincadeira como “a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas”, para o estudioso, tal atividade é importante, principalmente, nos primeiros anos de vida.

Brougère (2003, p. 66) salienta que “o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos ou usar outros de um modo diferente de como é usado habitualmente, pode empregar todos os meios à disposição dela, sem precisar de ‘ferramentas’ concebidas para isso”.

Assim, podemos caracterizar a brincadeira como uma prática diferente das outras, levando em conta que não deve ser considerada como uma atividade que ocorre de maneira idêntica a todos e, muitos menos, em todos os momentos. Na brincadeira, a fantasia, a imaginação não têm importância por um tempo longo, ao contrário, o sentido só tem valor em um espaço e tempo específico (BROUGÈRE, 2004).

Trata-se de uma atividade de segundo grau, que supõe uma distinção das formas comuns de atividade. Portanto, a brincadeira deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau) e nisso ela se aproxima o teatro, da ficção e do humor, de outras atividades de segundo grau que integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra. [...] Esse universo construído só pode ser o resultado de uma decisão de quem brinca, sem imposições diante dessa atividade, que só existe se quem brinca continuar a tomar decisões. [...] Ela é, enfim, uma atividade frívola, no aspecto em que não serve para nada, e incerta quanto ao seu desenrolar e o seu fim (BROUGÈRE, 2004, p. 257).

O que precisamos ter em mente é que não é porque a criança manipula um brinquedo que ela está brincando. O ato de brincar com um objeto, um brinquedo acarreta colocá-lo num espaço determinado que o diferencie das demais atividades do cotidiano, e quem determina isso é o sujeito que brinca. Todavia, o contato com um brinquedo acarreta o desenvolvimento de várias brincadeiras (BROUGÈRE, 2004).

Infere-se, portanto, que o brinquedo estabeleça uma relação íntima e uma indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, a ausência de regras que determinam seu uso permite que o objeto em questão, tido como brinquedo, possa assumir muitas formas de

brincar (KISHIMOTO, 2011a), ainda, o termo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentido de jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica.

“O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, [...], o brinquedo não é a materialização de um jogo, mas uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade” (BROUGÈRE, 2003, p. 15).

De acordo com Almeida (2006, p. 543), “a capacidade da criança de escolher e adaptar objetos multiformes – restos desprezados pelos adultos como ‘inúteis’ e ‘inadaptados’, com a finalidade de implementá-los em suas brincadeiras, segue como representação de sua fantasia e de sua autoexpressão”. Sob essa ótica, os objetos utilizados pelas crianças podem ser vistos como brinquedos, e, com o passar do tempo, não deixarão de fazer parte deste contexto, além de ser adicionados a este os brinquedos industrializados.

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação a brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado [...] No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição de objetos (BROUGÈRE, 2010, p. 67).

Desta forma, pode ser considerado como “um produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos” (BROUGÈRE, 2010, p. 7), podendo ser usado para revelar elementos da cultura ou, até mesmo, por fazer parte do sistema social, em que se encontra inserido, suportando funções sociais que, por vezes, dão-lhe o significado de ser.

Como função social, podemos atribuir ao brinquedo à questão de ser utilizado como presente, que é dado para a criança, sem se pensar no uso que esta fará do mesmo (BROUGÈRE, 2010), desse modo, o brinquedo pode ser visto como um objeto de natureza multifacetária, ao qual pode ser atribuído um caráter mais que material (ALMEIDA, 2006).

O brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Nesse sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura (BROUGÈRE, 2010, p. 8).

Através do brinquedo, a criança estabelece relações de interação, de diálogo e de aproximação dos aspectos lúdicos, o que complementa o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de sociabilidade. Sendo assim, “os brinquedos lidam com o âmbito da reprodução da realidade da criança e seus contextos e podem ou não incorporar representações de um universo à parte: aquele presente nas histórias em quadrinhos, em seriados de T.V e no mundo encantado do conto de fadas” (ALMEIDA, 2006, p. 544).

Pelas representações que o brinquedo pode estabelecer com quem brinca, o brinquedo pode ser considerado como um objeto hermético que possibilita o entendimento de como a cultura estabelece as suas ações (BROUGERE, 2010). Segundo Brougère (2004), acompanhando diversas pesquisas e análises, por alguns anos, observou-se a transformação que houve do brinquedo, em suas características, sua promoção e, até, em seu consumo.

A transformação dos brinquedos começa a partir da década de 70, o mercado introduz o plástico como principal matéria-prima desses objetos, deixando a madeira, matéria tão utilizada até então, para aqueles que buscavam algo diferente. Nessa época, também começam a surgir os jogos eletrônicos, que ganharam o mercado rapidamente. Além disso, as mídias televisivas, com programas voltados ao público infantil, também ganhou grande espaço dentro das emissoras (BROUGÈRE, 2004, p. 13), a esses fatores podemos associar a mudança dos hábitos de brincar das crianças, que seguiram ao longo dos anos até os dias atuais.

Essa mediação de programas infantis acabou por exacerbar a representação dos brinquedos e as representações que os objetos podem ter nas mãos das crianças, assim, a escolha por esses objetos, de certa forma, se liga as fantasias e imaginação que estes querem evidenciar. “Na realidade, a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apoderar dos temas propostos no quadro de estruturas das brincadeiras usuais” (BROUGÈRE, 2010, p. 57).

Como as crianças não sabem se expressar verbalmente o que ocorre é que, durante os primeiros anos de vida, não é ela quem escolhe o seu brinquedo, de certo modo, em um primeiro momento, são os adultos que selecionam os brinquedos com os quais acreditam que a criança deva estabelecer a relação do brincar, esquecendo-se ou não tendo conhecimento que para a criança qualquer objeto pode ser considerado como tal (BROUGÈRE, 2004).

“Além de ser um estimulante à ação, o brinquedo propõe um universo que deve interessar ou seduzir, como queiram. Ele pressupõe um compromisso entre o real (e seus

pontos de referência incontornáveis) e a ilusão essencial à brincadeira” (BROUGÈRE, 2004, p. 65).

Os brinquedos produzidos pelas indústrias buscam por características inseridas no mundo infantil de modo que a atenção da criança se volte para o consumo deste, um exemplo atual seriam as bonecas surpresas que vêm dentro de uma bola, a questão incutida nesse objeto está além do ato de brincar. O desejo por tal objeto se tornou uma competição entre meninas, levando em consideração quem tem mais bonecas e qual o tipo de boneca que têm.

Esses aspectos se assemelham, em parte, com o “jogo de cartinhas”, realizado pelos meninos, eles buscam ter as cartinhas mais poderosas e as comparam entre si para verificar quem tem a mais “forte”. Qual a diferença entre um brinquedo e outro? Qual as distinções entre as ações de tais relações? O valor pago para se adquirir cada objeto. A boneca em questão custa uma quantia exorbitante, enquanto as cartas tem um valor bem mais acessível.

Isso pode ser considerado pelas características que o brinquedo tem de ser um instrumento carregado de sentido e de significados, possivelmente, identificáveis rapidamente, desse modo, sendo dotado de um grande sentimento cultural, possibilitando a compreensão de determinada sociedade e sua cultura (BROUGÈRE, 2010), dessa forma, a aquisição da boneca tem uma representação social para além do brinquedo.

Mas, em contrapartida, nem sempre, observa-se que o brinquedo tenha definido uma função essencial, antes de qualquer coisa, o brinquedo é visto como um objeto qualquer que a criança manipula de modo livre, até atingir sua significância. Logo, a imagem do brinquedo não pode ser qualquer uma, ela deve ter relação com o ambiente lúdico que a criança está inserida e a coerência da brincadeira. (BROUGÈRE, 2010).

Brougère (2004) ressalta que não damos atenção ao que a criança realmente faz com o brinquedo, apenas consideramos o brinquedo como um artefato de consumo, pelo qual a criança tem necessidade para completar a sua brincadeira, sem levar em conta que a criança realiza suas representações, durante a sua brincadeira, a partir de qualquer objeto que possa inferir sua imaginação.

A questão de o jogo contribuir ou não para a socialização da criança, buscando-se evidenciar de que modo elas permitem esse acesso aos elementos sociais, é colocada por Brougère da seguinte maneira: para o autor, a socialização é encarada como um processo que permite que as crianças se integrem ao “socius”, no qual estão inseridas, conhecendo seus

aspectos e seus significados, estabelecendo “uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não verbal” (BROUGÈRE, 2010, p. 66).

Sendo o jogo considerado como elemento participante do processo de socialização (BROUGÈRE, 2010), podemos associar que as crianças, que não têm essas vivências e experiências durante a sua infância, possam ter algumas dificuldades com relação a esse aspecto, desse modo, sobre esse ponto de vista, podemos ressaltar a importância dessas atividades durante a infância.

A importância do jogar na infância, conforme apontam algumas pesquisas (BORGES, 2012; COCENAS, 2012; SCHIAVON, 2012; BORGES, 2014; BATISTA, 2014; SILVA, 2014; GONÇALVES, 2014; DUARTE, 2015; DI CONTI, 2015; RIVERO, 2015; FABIANI, 2016; COLUSSI, 2016; GARCIA, 2017; MACHADO, 2018), está condicionada à questão de que, nessa fase, podemos observar um maior desenvolvimento de suas funções motoras, afetivas, cognitivas e psicológicas.

Contudo, o que vemos, na sociedade atualmente, não é uma cultura do brincar, uma cultura que estimule as crianças, seja pela mudança da sociedade, da cidade, do local onde mora ou por tecnologias que estão tão presentes no nosso dia a dia.

Couto (2013, p. 901) discorre que “como sujeito social e histórico a criança vive e promove mudanças no seu meio. Atualmente, é a tecnologia digital que medeia, cada vez mais, as nossas relações sociais. É ela que organiza o cotidiano. Ora, se é assim para todos, não pode ser diferente para as crianças”

De acordo com Silveira e Cunha (2014), cada dia mais, a infância atual vem sendo carregada de elementos eletrônicos que a seduzem e tomam suas horas em detrimento de experiências mais significativas. Os autores apontam que a visão não é que os jogos e os brinquedos eletrônicos são de todo prejudiciais às crianças, mas, sim, a forma como são utilizados, que pode ocasionar efeitos negativos à formação das crianças.

O que devemos considerar é que o lado negativo não é a questão do uso das tecnologias, mas a proporção que isso tem tomado e os possíveis efeitos que pode ocasionar para o desenvolvimento integral da criança, já que

Presenciamos um cenário onde essa expressão tão vital à criança tem sido ‘bloqueada’ pelas transformações ocorridas na família, na escola, na sociedade como um todo, que levam as crianças a gastarem horas a fio na ‘companhia’ de jogos eletrônicos ou diante da televisão, tornando-as inerte e impedindo-as de exercer um dos seus atos naturais, de índole vital: o brincar (SILVEIRA; CUNHA, 2014, p. 56).

Sob esses aspectos, a escola ou as instituições se tornaram o ambiente destinado à prática dessas atividades, já que, muitas vezes, são nesses espaços que as crianças têm a possibilidade de um efetivo brincar. Desse modo, os documentos que regem a educação em nosso país ressaltam a importância de tal atividade dentro do contexto escolar.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) traz em seu contexto duas tendências para a abordagem da Educação Infantil, sendo a primeira como uma atividade assistencialista, voltada apenas para o cuidado básico das crianças, e a segunda como uma precipitação da escolaridade.

Para se evitar o uso de tais abordagens, ultrapassadas e que não consideram a criança como sujeito da sua aprendizagem, o RCNEI (BRASIL, 1998) aponta como objetivo o desenvolvimento integral da criança, sob a visão de que ela necessita dos estímulos dos adultos, e aborda eixos temáticos, de modo a promover tal desenvolvimento.

O documento, ainda, evidencia a necessidade de proporcionar às crianças vivências diversificadas, que possibilitem, de maneira prazerosa, o direito de brincar e que ofereça as condições necessárias para que ela possa aprimorar-se de modo integral dentro dos aspectos físicos, emocionais e sociais (BRASIL, 1998).

Reafirmando a importância do brincar para as crianças na etapa da Educação Infantil, o documento lançado, recentemente, pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), traz, em seu corpo, orientações para uma homogeneização da educação no país e fortalece as premissas já apontadas no documento citado anteriormente.

A BNCC (BRASIL, 2018) propõe o aprendizado através de eixos estruturadores e considera as experiências, as interações e as atividades lúdicas, aqui, remetemo-nos aos jogos e às brincadeiras como ferramentas de aprendizagem para as crianças, propiciando a essas a possibilidade de apreender os conhecimentos através das interações ocasionadas com o seus pares e adultos, promovendo o desenvolvimento e a socialização.

O documento ainda ressalta que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potências para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

A BNCC, também, vê o brincar como um dos seis direitos da criança na Educação Infantil e estabelece campos de experiências que possibilitam o desenvolvimento de forma integral da criança. Tais campos de experiências são nomeados como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, a brincadeira e os jogos se tornam importantes para as crianças não apenas como uma forma de lazer, mas, sim, como instrumento para o seu processo de formação, possibilitando a aquisição dos códigos pertencentes a cultura na qual está inserida e a socialização através das relações estabelecidas (BROUGÈRE, 2010).

Considerando esses aspectos, a escolha pelo jogo como elemento de análise se deve ao fato de o mesmo ser carregado de significações e de características da pós-modernidade. Ao contrário da brincadeira, o jogo pode ser caracterizado como uma atividade que envolve regras, situações de estratégia, competição, socialização entre os pares, sendo desse modo, necessário que a criança, no seu processo de formação, tenha passado por essas situações de modo a saber se posicionar mediante situações de jogos, na sua fase adulta.

Em razão das transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas, as vivências em relação ao jogo também passam por mudança, neste sentido, acredita-se que os jogos coletivos, pelas suas características, não comparecem mais em termos qualitativos e quantitativos como compareciam em tempos poucos remotos no cotidiano das crianças.

4 EU NÃO JOGO DESSE JEITO – AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE E OS SEUS SUJEITOS

A sociedade tem passado por diversas modificações ao longo dos anos, saímos de um modelo de sociedade disciplinar, formada por instituições fechadas, em que tudo ocorria de acordo com o ambiente em que estávamos, de maneira fixa, sem mudanças, sob regras rígidas, e nos deparamos com uma sociedade nomeada de sociedade de controle, sendo essa um modelo com características consideradas opostas a anterior, de ambientes abertos, que se conversam entre si e que apresentam certa mobilidade. (PELBART, 2000).

As sociedades disciplinares, conforme situa Foucault, atingiram seu ápice no início do século XX, elas funcionavam como grandes formas de confinamento, em que o indivíduo estava fadado a andar num espaço fechado para outro, sendo que em cada um desses haviam determinadas regras que condiziam com aquele ambiente (DELEUZE, 1992), ou seja, a cada espaço frequentado, o indivíduo deveria se portar segundo as regras, nas instituições educacionais, havia uma forma de comportamento, nas instituições políticas, outra, nas instituições culturais e de lazer, outra etc.

Na sociedade de controle, por mais que pareça que estamos “livres”, estamos, a todo o momento, sendo controlados, vigiados, orientados a determinados comportamentos e ações. As câmeras colocadas para assegurar os lugares são um exemplo desse controle, observam-nos e analisam-nos, dessa forma, estamos sendo monitorados em todos os momentos.

Segundo Deleuze (1992), a sociedade disciplinar pode ser comparada à sociedade de confinamento, sendo esse como molde, tudo ocorre seguindo os mesmos padrões, já a sociedade de controle não há molde, mas, sim, modulações, que variam a cada instante, sendo assim, na primeira, sempre há um recomeço, enquanto, na segunda, nada se termina.

Numa sociedade que vive em constantes transformações, é provável que as relações estabelecidas entre as crianças, os adolescentes e os jovens, também estejam dentro desse âmbito. Essas transformações podem ser vistas em ações como no brincar ou no jogar, por exemplo.

De acordo com Castells (2000, p. 39), no “fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana”. Essa transformação ocorreu devido, principalmente, à Revolução Tecnológica, que proporcionou uma “remodelação da base material da sociedade em ritmo acelerado”.

Entre as mudanças sociais geradas pela Revolução Tecnológica, o capitalismo sofreu uma profunda reestruturação, o que acarretou maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização das empresas e sua organização em redes (dentro e fora) além da incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerado (CASTELLS, 2000).

Outras alterações ocasionadas estão relacionadas às redes interativas de computadores, que tiveram um crescimento notório, mudanças sociais que atacaram e enfraqueceram o modelo patriarcal, ocasionando, assim, conflitos entre gêneros e, até mesmo, domínio de disputas. As mudanças sociais causadas pela revolução acarretaram uma “redefinição fundamental de relações entre mulheres, homens, crianças e, conseqüentemente da família, sexualidade e personalidade” (CASTELLS, 2000, p. 40).

Com todas essas modificações acontecendo de maneira considerada confusa e incontrolada, as pessoas se reagruparam considerando as identidades primárias como: religião, raça, território, nacionalidade (CASTELLS, 2000). Mas, mesmo considerando que tais transições tenham ocorrido devido a Revolução Tecnológica, Castells (2000, p. 43) aponta que “a tecnologia não determina a sociedade” e “nem a sociedade escreve o curso da transformação da tecnologia”, e declara ainda que “embora não determine a tecnologia, a sociedade pode sufocar seu desenvolvimento principalmente por intermédio do Estado” (CASTELLS, 2000, p. 44).

Isso nos leva a pensar que toda a tecnologia que é desenvolvida, ou está para ser, segue os interesses daqueles que detêm o poder, podendo, de certa forma, promover uma modernização tecnológica acelerada com capacidade, segundo Castells (2000, p. 44), para “mudar o destino das economias, do poder militar e do bem-estar social”.

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer, que embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou a sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades bem como os usos que as sociedades sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 2000, p. 44-45).

Desse modo, o que podemos refletir é que a forma como a sociedade atual encara e lida com a tecnologia é resultado dos processos de transformação que essas mesmas sociedades proporcionaram a si mesmas, a forma como estabeleceram o uso das tecnologias aos indivíduos que as formam resultam no que vemos hoje, refletindo, assim, no uso que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos fazem dela.

A sociedade e a tecnologia interferem-se mutuamente, uma transforma a outra, mas, em contraponto, a tecnologia não direciona a sociedade para qualquer lugar, sendo assim, quando surge uma inovação tecnológica, é impossível à sociedade não ser influenciada por ela, mas a forma como a sociedade já está estruturada vai transformar o modo como ela vai atuar sobre aquela tecnologia (CASTELLS, 2000).

De acordo com o autor, independentemente de sua ação (interrupção, promoção, liderança) no que se refere à inovação tecnológica, o papel do Estado, quando abordada a relação da tecnologia e da sociedade, torna-se um fator de decisão nesse processo, já que, a partir disso, “expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados” (CASTELLS, 2000, p. 49).

Tal revolução surgiu e difundiu-se em um período pelo qual o capitalismo passava por uma reestruturação global, sendo para esse uma ferramenta fundamental, gerando uma nova sociedade com características capitalistas e informacionais, ocorrendo de diferentes formas para cada país de acordo com suas próprias características: história; cultura; instituições; relação com o capitalismo; tecnologia informacional (CASTELLS, 2000).

Na sociedade em rede, a comunicação passa a acontecer de maneira virtual num amplo espectro, já que “as novas tecnologias de informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade” (CASTELLS, 2000, p. 57), ao permitir a interação entre pessoas do mundo todo, que trocam entre si muito mais do que apenas conhecimentos, trocam cultura, há uma transformação na sociedade.

A Revolução da Tecnologia da informação acaba por ocasionar uma descontinuação nas bases da economia, sociedade e cultura, sendo essa caracterizada não pela

[...] centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/ comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso (CASTELLS, 2000, p. 69)

De acordo com Manuel Castells (2000), as Revoluções Tecnológicas anteriores não tiveram tanto impacto sobre a sociedade global devido ao fato de que atingiram apenas locais específicos, sendo difundida de maneira limitada, já a Revolução da Tecnologia da Informação atingiu a grande massa mundial em menos de duas décadas.

Como características do novo paradigma, Castells (2000) aponta: a informação como matéria prima; a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias; lógica de redes; flexibilidade e convergências de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Sendo assim, a Sociedade da Tecnologia da Informação se pauta nessas cinco características para direcionar o seu desenvolvimento.

Segundo o autor, as transformações tecnológicas são regidas pelas inovações que surgem a partir das necessidades pedidas pelo mercado visando os lucros e a competição, que geram, ainda, o crescimento da produção, sendo que, a partir dessas inovações, acontecem as transações mercantis entre os países do mundo inteiro, formando, assim, uma nova economia global (CASTELLS, 2000).

Em suma, de acordo com a obra do autor Manuel Castells (2000), a sociedade, na qual vivemos, sempre foi uma sociedade de redes, desde os primórdios existiam redes comerciais que atuavam sobre um território menor, apresentando formas sociais flexíveis e adaptáveis que resolviam os problemas de maneira mais ágil, só que essas redes, por serem pequenas, eram incapazes de realizarem grandes tarefas, ficando, assim, submetidas aos que estavam acima do seu nível.

Com a introdução das tecnologias de informação, pela Revolução da Tecnologia Informacional, essas redes conseguiram superar seus limites e expandir suas atividades, tornando-se capazes de realizarem grandes tarefas, sem se prejudicar em suas qualidades, ao mobilizar recursos de formas descentralizada e coordenada (CASTELLS, 2000).

O autor, ainda, aponta que a Revolução da Tecnologia Informacional transformou não só o mercado capitalista, ela foi mais ao íntimo da sociedade e transformou a sua cultura e, até mesmo, o seu comportamento social. A partir do momento que surgem novas tecnologias, como, por exemplo, o computador e a internet, surgem também novos meios de comunicação que, conseqüentemente, atendem aos interesses políticos, capitalistas, governamentais e, até mesmo, sociais, criando, assim, um tipo de comunidade virtual (CASTELLS, 2000).

Anteriormente à Revolução da Tecnologia Informacional, a forma de comunicação estava centrada no rádio, com a difusão da Televisão, surge uma nova perspectiva de comunicação, tornando-se, assim, o coração dos meios de comunicação da sociedade, o rádio perde a centralidade, ganhando penetrabilidade e flexibilidade por ter, ainda, o acesso mais facilitado que a televisão (CASTELLS, 2000).

O motivo pelo qual a televisão se tornou o modo de comunicação predominante ainda é assunto de debates para estudiosos da mídia, mas para Castells (2000, p. 416), a explicação para esse fato “é a consequência do instinto básico de uma plateia preguiçosa”, podendo esses sistemas ter por características o meio de comunicação de massa.

Desse modo, a televisão tornou-se o objeto central, com relação a cultura da nossa sociedade, tendo essa modalidade de comunicação por características a sedução, a estimulação sensorial de realidade e a fácil comunicabilidade – exigindo o mínimo esforço psicológico, independente do que seja representado, a pretensão da televisão estar ali é para proporcionar diversão e prazer (CASTELLS, 2000).

A televisão adentra os lares das famílias e modifica suas ações, sua rotina e suas atividades da vida diária, torna-se um ponto de encontro, um compromisso com hora marcada, uma distração para as crianças, tudo gira em torno da TV, as atividades domésticas, as refeições, a interação social.

Segundo Guy Debord (2003), a televisão passa a ser o centro da irrealidade da sociedade real, todas as formas usadas para apresentar seus conteúdos de comunicação se tornam um espetáculo que atrai cada vez mais indivíduos,

[...] sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário – o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna (DEBORD, 2003, p. 7).

Apesar de acreditar que o grande número de estímulos pudesse produzir grandes impactos no comportamento social, algumas pesquisas, de acordo com o autor, mostraram que não, mesmo sendo uma grande mídia, e um sistema de comunicação de mão única, o processo real de comunicação depende da interação entre o emissor e o receptor, que irá interpretar a imagem de maneira subjetiva (CASTELLS, 2000).

Sendo um meio de comunicação de massa, como já mencionado anteriormente, a televisão se torna um objeto oligopólio, já que atende as grandes marcas e grandes nomes, visto que apenas estas têm condições de pagar os valores pedidos para a utilização de tal canal de informação.

Nessa perspectiva, conforme Brougère (2010):

É fato que nossa cultura e, talvez mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou particularmente sua cultura lúdica. [...] Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras em personagens vistos na televisão (BROUGÈRE, 2010 p. 53 -56).

A televisão, sendo o novo meio de comunicação, cria todo o espetáculo sobre o que se pretende comunicar a sociedade de modo geral, dessa forma, ela adequa a sua linguagem para que atinja toda a população, pois a maioria das informações são acessadas por esses indivíduos por meio da T.V. (CASTELLS, 2000).

Debord (2003, p. 14) trata esse espetáculo, essa forma de como as notícias e os acontecimentos são midiaticizados a toda a população, como não sendo um conjunto de imagens, mas, sim, como uma relação social entre diferentes indivíduos mediados por imagens, para o autor “é uma visão cristalizada do mundo”.

Essa mudança no modelo da sociedade fez com que os horizontes se expandissem, já não há mais espaços definidos ou limitados para se tratar desse ou daquele assunto, mas há, por trás dessa liberdade mascarada, uma forma de nos controlar, de nos manipular, os moldes foram quebrados.

Além dessa mudança do modelo de sociedade, a forma com que nos relacionamos com outros também vem mudando, e isso tem acontecido de maneira muito rápida e descartável. Não há um vínculo concreto entre as relações construídas, elas, por vezes, são passageiras e isso tem sido frequente, até mesmo, nas relações familiares e sociais, o uso das tecnologias tem sido um dos pontos que tem contribuído para essas relações.

Essa fluidez com que as mudanças ocorrem é explicada por Zygmunt Bauman (2001; 2009), em suas obras. O autor utiliza o termo modernidade líquida, vida líquida ou sociedade líquido-moderna⁴ para definir essa inconstância de realidade que estamos vivendo atualmente. Para explicar essa mudança de paradigmas vivida na sociedade atual, Bauman (2001) utiliza do termo líquido, isso devido à questão de que

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respigam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. [...]. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Numa sociedade considerada “líquida”, as relações sociais não se consolidam; não se tornam permanente, isso porque pela “fluidez” dos tempos pós-modernos, a todo momento, ela se encontra em constante mudança, tudo se torna ultrapassado em um piscar de

⁴ Os termos apresentados são utilizados pelo autor para identificar a sociedade pós-moderna na qual estamos vivendo atualmente, desse modo, buscamos apenas apontar algumas características apresentadas pelo autor em suas obras para a sociedade atual e toda a mudança que vem acontecendo nela.

olhos, as mudanças são imprevisíveis e não se pode garantir que o que foi “real” hoje, também será amanhã (BAUMAN, 2009).

Uma característica da vida líquida-moderna, apontada por Bauman (2009), está relacionada à competitividade. As pessoas estão em constante competição, isso porque a sociedade atual na qual vivemos exige, de acordo com o autor, que as pessoas não fiquem para trás, que elas não se permitam perder, sendo assim, o autor faz a seguinte relação

A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo. E como a competição se torna global, a corrida agora se dá numa pista também global (BAUMAN, 2009, p. 10).

Essa competição é levada a sério em todos os setores da vida e, desde pequenos, somos estimulados a ela, sempre temos que estar à frente dos demais, e essa cultura, esse valor cultural, é levado para as práticas de jogos e das brincadeiras. As crianças não estão conseguindo lidar com situações de perda, porque a sociedade, na qual estão inseridas, não lhes dá a oportunidade de parar, de reiniciar, sem precisar passar pelo final “doloroso” da perda.

De acordo com Bauman (2009, p. 13), a questão da identidade aparece como algo a ser resolvido, “o problema é escolher o melhor padrão entre os muitos atualmente em oferta”. A identidade é algo do indivíduo, ele cria sua própria identidade através das experiências e das vivências pelas quais passa, porém, na atualidade, essa identidade, muitas vezes, vem sendo imposta pelos padrões propostos por essa liquidez de valores e de aspectos.

A velocidade com que as coisas mudam e acontecem na sociedade líquido-moderna é outro ponto a nos ater, tudo é para o agora, “velocidade, e não duração, é o que importa” (BAUMAN, 2009, p. 15), em uma sociedade que andava a “passos de tartaruga”, resistindo a aceleração, de repente, tornou-se uma sociedade em que a velocidade não tem limites.

A questão do consumo, do desejar, do satisfazer-se apenas pelo prazer de ter, de acordo com Bauman, também é algo incutido pela sociedade pós moderna

[...] a vida líquida é uma vida de consumo. Ela projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo (BAUMAN, 2009, p. 16-17).

Os aspectos ressaltados como características das pessoas que estão vivendo na sociedade líquido-moderna, como aponta Bauman (2001, 2009), estão presentes na nossa cultura, isso é fato. Estas características estão sendo elevadas dentro dos seus âmbitos de convívio social, refletindo nas relações de tais indivíduos, seja na família, na escola ou no trabalho.

Em contrapartida, a ideia de Castells (2000), de que o capitalismo foi o pontapé inicial para a Revolução da Tecnologia, Bauman (2009) aponta os aspectos de tal sociedade como “sólidos”, “inflexíveis” e “condensados”, sendo que, para o autor, essas características que teriam propiciado a revolução para a sociedade atual na qual nos encontramos.

Dentre as novas características que a Modernidade Líquida nos trouxe, o individualismo se tornou umas das características mais presentes, vista desde a infância, mas, mesmo tendo essas características individualizadas, nós não somos emancipados, já que continuamos tomando nossas decisões baseados naquilo que observamos ao longo de nossas vidas e que foram ditos por outros ou vistos nos meios de comunicação (BAUMAN, 2009).

Nessa nova forma de viver, a sociedade e a cultura jovem buscam líderes e conselheiros que, na era moderna, recebem diversos nomes, dentre eles: coaching, youtubers, digital influencer etc., esses se tornam as vozes por trás das decisões que esses jovens e, até mesmo, crianças se espelham para suas atitudes. Na cultura atual,

Olhando para a experiência de outras pessoas, tendo uma ideia de suas dificuldades e atribuições, esperamos descobrir e localizar os problemas que causaram nossa própria infelicidade, dar-lhes um nome e, portanto, saber para onde olhar para encontrar meios de resistir a eles ou resolve-los (BAUMAN, 2009, p. 86).

Para explicar o número cada vez maior de pessoas que expõem suas vidas e aconselham outros pela internet, tidas por aqueles que o seguem como “autoridade” em determinado assunto, Bauman (2009, p.83) explica que “é por cortesia de quem escolhe que a autoridade se torna uma autoridade. As autoridades não mais ordenam, elas se tornam agradáveis a quem escolhe, tentam e seduzem”.

De acordo com Bauman (2009, p. 88), “a autoridade amplia o número de seguidores, mas, no mundo de fins incertos e cronicamente subdeterminados, é o número de seguidores que faz – que é – a autoridade”. Isso explica, cada vez mais, o acesso às mídias e às redes sociais por um número, cada vez maior, de pessoas que expõem as suas vidas e as vidas daqueles que os rodeiam, compartilhando as conquistas e os fracassos, buscando atingir cada dia um público maior.

Dessa forma, cada vez mais, as mídias sociais e televisivas se tornam o epicentro cultural das nossas sociedades, essas mídias são caracterizados pela sedução, estimulação sensorial da realidade e linguagem de comunicação fácil, podendo ser considerados como uma linha do modelo do menos esforço psicológico, sendo assim, grandes atrativos aos jovens e às crianças (BAUMAN, 2009; DEBORD, 2003).

Essa espetacularização da vida acaba por interferir nas formas de cultura da sociedade, e essa acaba por ser mediada e determinada por essas formas de comunicação, os sistemas de crença e de códigos produzidos ao longo da história, transformados de forma fundamental por esse novo sistema tecnológico (BAUMAN, 2009).

Nessa busca pelo poder, pelo consumismo desenfreado, esquecemos, muitas vezes, de questões importantes, não nos atentando ao que e a quem temos dispensado nossa atenção, desse modo Pelbart (2007, p. 57), aponta que “o poder tomou de assalto a vida”, ou seja, o poder tomou o controle da vida, é o que motiva as ações e as relações, é o combustível da sociedade.

Estamos cercados de relações de poder por todos os lados, em todos os âmbitos sociais, somos movidos pela busca por poderes, e, assim, pode se dizer que o poder controla todas as nossas ações, seja se nós estivermos exercendo ou se alguém ou algo estiver exercendo sobre nós (PELBART, 2007).

O poder não nos dá autonomia para decidirmos o que queremos realmente, toda a nossa forma de querer está relacionada a algo que exerce algum poder sobre nós, queremos crescer profissionalmente para termos algum bem de consumo que nos é imposto pelo poder do marketing, do status social, etc.

Esse poder, apontado por Pelbart (2007), caracterizado como algo que nos leva a sermos quem no fundo não somos e a desejarmos, por vezes, algo porque os demais possuem, a buscarmos soluções para sermos objeto de desejo de outros, a sobrevivermos a sistemas econômicos, políticos e sociais que nos sugam de maneira a atender os seus objetivos, tornando-nos seres manipuláveis, está afetando as relações sociais, principalmente as familiares.

Essas novas transformações na sociedade, os novos meios de comunicação que adentraram a sociedade após o rádio e a televisão, proporcionaram novas possibilidades de interação entre os sujeitos como já mencionado. Além de consumidores, os usuários da internet, em suas páginas sociais, tornam-se, também, fornecedores de conteúdo, e, assim, acabam por influenciar a vida, a rotina daqueles que os assistem (CASTELLS, 2000).

Essa nova vertente de sociedade oportuniza a formação de comunidades por interesse, não podemos afirmar concretamente que essas comunidades se originam pelas semelhanças ou pelas diferenças, o que podemos inferir é que a internet e as redes sociais possibilitam esses agrupamentos. Desse modo, as pessoas e as organizações se tornam capazes de interagir de maneira expressiva entre si, formando, assim, uma teia que viabiliza o contato a nível mundial, sendo, ao mesmo tempo, individualizada e coletiva.

Essa rede, essa teia de comunicações, permite que novas formas de conhecimento sejam compartilhadas por gerações, sendo que a universidade é considerada como uma agente de difusão desses conhecimentos, pelo fato de diversos jovens, de diferentes locais, de diferentes idades, de diferentes culturas, passarem por ela deixando suas contribuições ano após ano (CASTELLS, 2000).

Essas inúmeras oportunidades de conhecimento, de experiências, de vivências, realizadas, vistas ou ouvidas, transformam não só os valores culturais, em aspecto de comunidade, mas podemos inferir que, também, afetam os indivíduos de maneira peculiar (CASTELLS, 2000; BAUMAN, 2009), sendo assim, pode-se depreender que também transmutem a cultura das crianças e dos jovens durante sua formação.

Toda essa mudança nas relações sociais, nas formas de comportamento, de atuação e, até, nas formas relacionadas ao brincar, estão ligadas às mudanças da sociedade em que vivemos. Para Brougère (2004, p. 14), essas mudanças são previsíveis, o autor aponta que os estudos da Sociologia da infância evidenciam “o quanto a infância varia segundo os contextos, o quanto ela deriva, não de uma essência intemporal, mas de uma construção social, tanto no nível das representações quanto no das condições reais de vida”.

De acordo com Lima (2008, p. 93), “o desenvolvimento humano, portanto, não acontece naturalmente, mas se estrutura a partir da influência determinante das leis culturais, históricas e sociais”. Silveira e Cunha (2014, p. 55), em consonância com os demais autores, dissertam que “a infância contemporânea vem sendo seduzida pelos jogos e brinquedos eletrônicos que invadem totalmente o tempo/espço lúdico das crianças, implicando perda da autonomia e ludicidade das mesmas”.

Destarte, é necessário compreendermos os aspectos sociais que envolvem a formação da crianças, ou seja, as características que envolvem a sua infância, assim como as particularidades que circundam a adolescência e a juventude, para isso, adentraremos no âmbito da Sociologia da infância e da Juventude, indagando como as transformações da sociedade e a era da informação remodelaram as ações desses sujeitos no ato de brincar e jogar.

4.1 UMA PEÇA DO JOGO – A SOCIOLOGIA DA INFANCIA

Ao pensarmos sobre a infância na contemporaneidade, a vertente teórica que retrata o nosso entender sobre as crianças é a Sociologia da infância. Um dos mais notados escritores que versam sobre a temática é o professor e sociólogo Manuel Jacinto Sarmento. Em seu célebre artigo “As encruzilhadas da infância na segunda modernidade”, de 2003, ele nos traz como a criança era vista na Idade Média, como um receptáculo passivo, ou seja, que ela era como um vaso que deveria receber todo o conhecimento adulto.

A Sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tende a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídos sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

Sob essa visão ascendente, a criança era concebida como um adulto em miniatura, essa mesma ideia é relatada por Áries (2011), quando nas iconografias (forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema), mostra-as com roupas de adultos. As mulheres não tinham valor para a sociedade, na época, e as crianças eram entendidas como apêndice do gineceu (das mulheres), dando menos valor ainda para essa geração.

Áries (2011) relata a ausência do sentimento de infância, deixando claro que sempre existiu a infância, mas não o sentimento da geração, visto que eram considerados altos o índice de mortalidade infantil e a sua forma de viver era indistinta dos adultos. Assim que conseguiam realizar as atividades como os adultos, já eram considerados como mão de obra e compartilhavam tudo, espaços, quartos, roupas e intimidades, aspectos do âmbito do adulto, dessa forma, eram vistos como adultos em miniaturas.

Com o surgimento da burguesia e com a divisão de tarefas na família para os homens (espaço público e sustento da família) e para as mulheres (espaço privado e educação dos filhos), é que o sentimento surge. Não significando o mesmo que afeição, mas a consciência da particularidade infantil, do que distingue um do outro na sua capacidade de desenvolvimento. Assim, “a infância é, historicamente, construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas normativas e referenciais dos seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 365).

Juntamente ao surgimento desse sentimento sobre a infância, aparecem algumas ciências preocupadas com as crianças e com seu desenvolvimento, numa perspectiva de um dia vir a ser adulto, que são elas a pediatria, a psicologia e a pedagogia.

Sarmento (2003) entendia que as concepções sobre infância foram sempre vistas numa perspectiva adultocêntrica, e, para contrapor, viu-se a necessidade de uma teoria de suporte que passou a ver as crianças como um grupo de interesse. A começar, a Sociologia da infância não entende que exista apenas uma infância, mas várias, no caso, o correto é usar o plural porque, dependendo da sociedade que a criança está inserida, as características vão mudando e há outras formas de viver essa geração.

Dessa forma, a Sociologia da infância tem por objetivo “conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20).

A imagem da criança incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapossada do poder, obrigada a submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de produção cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, objeto de cuidado e da proteção de quem exerce o poder paternal, personagem ausente ou passiva dos lugares da decisão coletiva, [...] essa criança, em suma, que a modernidade configurou e construiu cede espaço, nos planos normativo e social, a uma outra imagem da criança, sujeito de direitos, cidadã a sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida (SARMENTO, 2013, p. 37).

Segundo Corsaro (2011), há uma certa complexidade por parte das pessoas em entender a infância como uma estrutura, de acordo com o autor, pensamos na infância apenas como uma fase, na qual julgamos que as crianças são preparadas para a entrada no âmbito social, esquecendo-se que, na realidade, essas mesmas crianças já fazem parte de tal sociedade desde que nascem, sendo a infância, portanto, parte constituinte da sociedade.

Então, nas pesquisas científicas, quando usamos da Sociologia da infância como norteador teórico, percebemos que não fazemos pesquisas sobre crianças, mas com crianças, pois elas são participantes ativos da sociedade e, dessa forma, da pesquisa. Assim, é correto dizer que precisamos, cada vez mais, dar voz às crianças, não só oralmente, dar voz vai além, é também prestar atenção e entender a importância dos seus gestos, do seu olhar, enfim, consiste em considerá-las como sujeitos de seu processos de formação.

Mesmo assim, entendemos que as crianças possuem uma cultura, um modo próprio de ser e de estar no mundo. Essas características fazem parte das Culturas da infância. Segundo Corsaro (2011), a criança faz parte de uma categoria social heterogênea do tipo

geracional que realiza o que ele chama de reprodução interpretativa, ou seja, ela reproduz não somente o que vive em casa, por exemplo, mas reinterpreta as vivências, criando sempre algo novo e transformando o mundo ao seu modo, sendo um sujeito ativo (CORSARO, 2011).

O que lhe propicia essa reinterpretação das vivências seria o fato de que as experiências prévias dessas crianças, que foram concebidas de modo coletivo e compartilhado, não são apenas arquivadas em suas lembranças e recordadas quando precisam, ao contrário, a participação da criança colabora e aciona para o novo acontecimento do qual está apto. Sendo assim, é importante reconhecermos as atividades coletivas e simultâneas, desenvolvidas pelas crianças e o modo como elas permutam, compartilham e geram entre elas mesmas e com os adultos (CORSARO, 2011).

Sarmiento (2003, p. 12) define quatro eixos que determinam as Culturas da infância, são eles: a *Ludicidade*, que é reconhecida como o brincar, fundamental na infância. Entre brincar e fazer coisa séria, não há distinção, sendo o brincar o que a criança faz de mais sério; a *Interactividade*, que é a relação das crianças entre elas, como elas estabelecem suas relações sociais; a *Fantasia do Real*, que é a linguagem imaginativa da crianças, muito importante nas suas brincadeiras e na sua forma de entender e explicar o mundo e; o último eixo, a *Reiteração*, que é o tempo da crianças, um tempo diferente do cronológico, do relógio que nós, adultos, estamos acostumados, é um tempo recursivo que pode ser reiniciado a parado a qualquer momento.

Em consonância com nosso trabalho sobre o brincar, o eixo ludicidade ganha destaque, seja entre as crianças, seja entre os jovens. Com o advento da televisão e do videogame, na contemporaneidade, existem outros modos de brincar, como destaca Michelan (2011, p. 132), a criança é um “sujeito ativo, capaz de reproduzir e criar cultura, que possui modos diferenciados de interpretação do mundo mediados por diferentes agentes”.

Logo, isso descaracteriza a visão de infância como uma fase de um ser sem voz, que apenas se move sem saber se expressar ou se expressando de maneira desarticulada, supondo-se que, por esse fato, a criança não poderia assimilar o que estaria acontecendo (SARMENTO, 2005). O que podemos aferir é que

A introdução dos jogos vídeos e informativos alterou parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância com profunda heterogeneidade interna (SARMENTO, 2005, p. 366).

Em qualquer época da vida, as brincadeiras estão sempre presentes. Brincar, não é coisa de criança, não há como dividir o mundo em lados opostos: jogo, sonho, fantasia, brincadeira x seriedade, trabalho, estudo. O brincar é uma atividade intrínseca ao homem. A sua importância reside em ser um dos eixos das Culturas da infância, enquanto o trabalho é a principal atividade do homem, a brincadeira é da criança.

Segundo Brougère (2004, p. 257),

A brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, no sentido em que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. Trata-se de uma atividade de segundo grau, que supõe uma distinção das formas comuns de atividade. Portanto, a brincadeira deve ser diferenciada das atividades comuns (de primeiro grau) e nisso ela se aproxima do teatro, ficção e do humor, de outras atividades de segundo grau que integram tudo o que não se deve levar ao pé da letra.

Na brincadeira, fantasia e realidade se misturam, mas deve-se ter em mente sempre que a criança quando faz o lápis de avião, ela sabe que é um lápis e não um avião, mas ela usa do elemento para brincar. Não há, muitas vezes, a necessidade do brinquedo para a brincadeira se concretizar, porém, destaca Brougère (2004) que um objeto só pode ser objeto de brincar, pela decisão da criança de brincar.

Levando em conta as relações que são construídas pelo brincar, Corsaro (2011) aponta que as crianças concebem e envolvem-se em suas próprias e específicas Culturas de Pares, no momento em que escolhem ou tomam para si, de maneira criativa, referências do mundo adulto para superar, exclusivamente, suas inquietações.

Sob essa perspectiva, a criança, e poderíamos, até mesmo, dizer a infância, podem ser acometidas pelos âmbitos sociais e culturais na qual estão inseridas. O que acontece é que, na sociedade atual, as crianças interagem em diversos ambientes institucionais, com outros indivíduos além da sua família, cada vez mais cedo, e é nessas instituições, assim como na família, que iniciam suas relações nas culturas de pares (CORSARO, 2011).

Tais Culturas de pares, não são apenas etapas, as crianças estabelecem tais culturas e esses processos são integrados no que Corsaro (2011) nomeia como teia de experiências, que são tecidas com outros sujeitos ao longo da sua vida. Essas interações são estabelecidas em diversos locais, inclusive na pré-escola, momento em que supomos que ela estabeleça a primeira de várias culturas de pares, em que saberes e vivências de infância, pouco a pouco, são modificados em saberes e competências precisas para adentrar o mundo adulto (CORSARO, 2011).

Um fato para a pré-escola ser considerada, talvez, um dos primeiros locais onde a criança estabeleça a Cultura de Pares se deve à transição que ocorreu nas famílias, nos últimos anos, com relação ao número de filhos. Antigamente, o número de filhos em uma família não se limitava a apenas um, como acontece atualmente, desse modo, supõem-se que as Culturas de Pares se iniciavam no âmbito familiar, através da convivência entre os irmãos (CORSARO, 2011).

Entre tantas vivências, aprendizagens e descobertas a criança vai se construindo e crescendo, e, com isso, surgem novas características, novas vivências, novas descobertas, novas aprendizagens e, então, a criança se torna jovem.

4.2 TEMOS MAIS UMA PEÇA NO JOGO – A SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE

Na sociedade encontramos por vezes uma generalização entre os conceitos de adolescência e juventude, sendo que esses conceitos correspondem a construções sociais, tanto históricas, como culturais e relacionais, que ao longo dos anos tiveram atribuídos à esse denotações e delimitações divergentes entre eles (LÉON, 2005).

O conceito de adolescência começou a ser estudado recentemente, para a caracterização desta etapa ou fase, apresenta como característica a questão de ser uma idade onde o indivíduo enfrenta grandes conflitos pessoais, sendo considerada por vezes como uma “idade dramática e tumultuada” (LÉON, 2005, p. 11). Nessa fase acontece o corte com a infância, há novas descobertas.

No período da adolescência acontece diversas transformações biológicas, finalização do crescimento, início do período de reprodução, podendo-se dizer que a adolescência tem início com a puberdade, sendo este considerado um ponto de vista biológico e fisiológico. Sob uma perspectiva cognitiva/intelectual observa-se alterações qualitativas na formas de pensamento (LÉON, 2005).

Na ótica da sociologia “a adolescência é o resultado de tensões e pressões que vem do contexto social, fundamentalmente relacionado como o processo de socialização por que passa o sujeito, e a aquisição de papeis sociais” (LÉON, 2005, p.12).

Em uma outra perspectiva, a da psicanálise, aponta como características desse período o aumento da intensidade da sexualidade, a mudança nos relacionamentos familiares, os comportamentos de oposição, a construção de novas relações sociais e a construção, seguida pela crise, de sua identidade (LÉON, 2005).

Já a juventude, de acordo como o autor, é resultado de uma construção histórica que “responde a condições sociais específicas que se deram com as mudanças sociais que produziram a emergência do capitalismo” (LÉON, 2005, p.12), podendo ser considerada uma categoria etária; de amadurecimento e subcultura. Um aspecto relevante que devemos nos ater é que a categoria etária não deve ser usada como único critério de definição para os termos de adolescência e juventude.

A noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e atreves de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 1994, apud LÉON, 2005, p.13)

Podemos, portanto, inferir que a juventude é uma condição social, que apresenta qualidades específicas, sendo que estas se manifestam de maneiras diferentes em cada indivíduo, considerando as características históricas e sociais (LÉON, 2005).

Deste modo, os jovens são considerados uma unidade social, visto que apresentam, por vezes, interesses comuns, inerentes a uma determinada faixa etária, fazem parte de uma cultura juvenil unitária, mas que, mesmo sendo singular, apresentam diferenças, seja na forma como identificam-se a si mesmos, como pertencentes de classes sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes (PAIS, 1990). Há, ainda, quem pense que

A juventude significa [...] apenas uma etapa biológica no desenvolvimento do ser humano, sendo compreendida como uma fase de transição, uma preparação para a vida adulta, um “vir a ser”. Não conhecem as necessidades as aspirações e as culturas dos jovens, que os fazem distintos dos adultos e os instrumentalizam para ampliar os seus conhecimentos e para lidar com o mundo e com as pessoas (LIMA; LIMA, 2013, p. 219)

Os estudos da Sociologia da Juventude, segundo Pais (1990), são caracterizados por duas vertentes, uma que leva em consideração a geração definida por termos etários (idade) e a segunda, que considera um conjunto social diversificado que tem por características diferentes classes, situação econômica, parcela de poder, interesse e oportunidade ocupacional.

Dessa forma, a juventude pode ser caracterizada como uma unidade homogênea, por se considerar que todos os jovens se apresentam na mesma faixa etária, mas

como um conjunto social, ela se caracteriza como uma unidade heterogênea, pois apresenta situações e aspectos sociais diferentes (PAIS, 1990).

O curso de vida é segmentado por fases, para essas segmentações, leva-se em consideração determinados limites de idade, mas, nesse momento, surge um problema que se resume em como se definir esses limites. A idade cronológica passa a ser considerada como marco para a passagem de uma para outra fase da vida (PAIS, 2009), por exemplo, as formaturas escolares, a carteira de habilitação, o direito ao voto, entre outros. Dessa forma, o tempo social acaba por se tornar um tempo biologizado (FEIXA; LECARDI, 2010).

Mas o que acontece é que, nem sempre, podemos levar esses marcos e as idades correspondentes, primordialmente, como um ponto fixo de passagem do sujeito para outras fases de sua vida, isso porque muitos desses marcos não acontecem na mesma idade para todos, podendo ser incluída, também, as manipulações das representações de idade por meio de métodos intervencionistas, o que, muitas vezes, não representa o que realmente é (PAIS, 2009).

Segundo Pais (1990, p. 151), é “necessário olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens”.

Sendo assim, a partir do início do século XX, a juventude passou a ter visibilidade, sendo caracterizada como uma fase de impasses, de dúvidas relacionadas ao futuro, já que tais jovens poderiam até ultrapassar as barreiras figuradas que os transcendessem à fase adulta, mas, muitas vezes, não conseguiam alcançar a independência, principalmente a financeira, devido à falta de estabilização do mercado (PAIS, 2009).

Para Carrano e Dayrell (2002, p. 1), é “importante destacar que o conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização”, logo, a juventude é uma fase marcada por aspectos culturais e pode ser que esses aspectos transpareçam a todos na mesma idade ou não. Desse modo, não podemos definir um período cronológico para a identificação da juventude.

Sendo assim, a juventude é caracterizada pela pluralidade e pelas circunstâncias, sendo que diversos fatores estão envolvidos, entre eles, as transformações da sociedade. Algumas dessas eventualidades ocorrem mais precocemente na vida de alguns ou de maneira mais tardia para outros. As trajetórias de vida pelas quais se inscrevem os jovens na sociedade são únicas a cada um, cada jovem realiza os caminhos pelo qual quer seguir a

seu tempo, o que, mesmo sendo uma peculiaridade, apresenta regularidades compostas de traços culturais (PAIS, 2009)

Esses traços culturais que regularizam a transição nas fases da vida são diferentes para cada cultura e, geralmente, são mais presentes nos âmbitos masculinos da sociedade (PAIS, 2009). Atualmente, podemos ver uma precocidade nessas fases de transição na sociedade atual, as crianças estão, cada dia mais, inseridas em hábitos e em culturas juvenis, seja na vestimenta ou nas brincadeiras e nos jogos.

“Porém, se há idades normativas para se ser jovem, adulto ou idoso e se há um reconhecimento social dos marcadores de passagem de uma a outra fase de vida, também é certo que a realidade dos factos questiona as normas que os tentam regular” (PAIS, 2009, p. 379).

A juventude acaba por ser marcada como uma premissa de transitoriedade, em que expectativas são despejadas sobre esses jovens, seja pela família ou pelas instituições sociais a qual estejam ligados: escola, igreja, clubes, etc., tal expectativa se direciona ao futuro do “vir a ser”, cobra-se que esse jovem tenha mais responsabilidade, busque oportunidades, mas não se valoriza o presente vivido por esse indivíduo, como um espaço pertinente de formação. Logo, a juventude não pode ser reduzida à apenas um acesso a outra fase, ao contrário ela traz um mérito em si mesma.

Dessa forma, a juventude não deve ser vista como um ciclo, fase ou etapa, em que encontramos um fim determinado, tampouco devemos vê-la como um tempo de preparação que será superado ao se ingressar na vida adulta. Ela deve ser vista pelas lentes da diversidade, ponderando que ela não esteja mais ligada aos parâmetros inflexíveis, “mas, sim, como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (CARRANO; DAYRELL, 2002, p. 3).

Um aspecto interessante é que os jovens buscam formas de se diferenciarem ou de se agruparem, sendo considerados como consumidores ou produtores culturais. Nesse âmbito, requerem novas experiências em detrimento das consideradas antiquadas, dessa forma, destinam-se a arriscar nessas experiências recém apresentadas (PAIS, 2005).

Não aceitam as formas como são vistos pelos anciãos da sociedade que os categorizam através de atributos desabonadores como “desenquadrados”, “desalinhados” ou “marginais”, sujeitando, muitas vezes, esses jovens à situações desagradáveis e desencorajadoras perante os demais sujeitos da sociedade (PAIS, 2005).

Segundo Carrano e Dayrell (2002), a juventude se traduz como um momento de crise, de uma época difícil, em que prevalecem os conflitos, seja pela autoestima ou pela personalidade. Essa etapa, também, pode ser apontada como um período de debandada da família, em que, ocasionalmente, pode-se ocorrer uma adversidade entre os membros (DAYRELL, 2003).

Muito além dos impasses vividos em suas residências, os jovens passam por outros problemas relacionados aos aspectos sociais de onde vivem, como: a falta de acesso à educação, a crise econômica, entre outros. Tais impasses ocasionam, na vida desses indivíduos, uma avalanche que acarreta diversos problemas. “Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

A crise econômica gera, em muitos casos, o abandono escolar, o que pode acarretar um sentimento de fracasso ou de frustração, abrindo as portas para oportunidades, por vezes ilícitas, como alternativa para a falta de emprego. Além desses fatores, alguns jovens também acabam sendo acometidos por: depressão, ansiedade, apatia e baixa estima (CARRANO; DAYRELL, 2002).

Entremeio a tantos obstáculos pela trajetória de sua independência, eles buscam criar uma imagem de si mesmos, uma identidade pautada na forma como se vestem, como falam, o que ouvem, o que fazem, o que consomem (PAIS, 2005). O corpo do jovem acaba se apresentando como um palco onde há a representação da sua identidade, nesse corpo, efetivam o que supostamente os representa, fazem tatuagens, usam drogas, colocam piercings, fazem atividades físicas, bronzamento, depilação, emagrecem, engordam, maquiagem-se, ostentam acessórios, penteiam-se de modo exótico, coloreem os cabelos de forma variada, vestem-se das mais diferentes maneiras. Tudo para encontrar a sua identidade, o que lhe representa (PAIS, 2005; DAYRELL, 2007).

O “cultivo da sua imagem de si, investida em toda a sua expressividade e sensibilidade” (PAIS, 2005, p. 55) traz para esse sujeito uma representatividade da sua individualidade, mas, ao mesmo tempo, acaba por conceber grupos através das afiliações pelas mesmas coisas. Nesse contexto, a rua se torna um espaço reivindicado pelos jovens como espaço para as suas representações culturais, sua criatividade, sua emancipação, como o local “onde as ritualidades juvenis aparecem como uma espécie de celebração da diferença e da autonomia” (PAIS, 2005, p. 63).

Esse espaço, pleiteado pelos jovens, acaba sendo o seu lugar de refúgio nas horas de tempo livre, é nesse espaço que são desenvolvidas atividades de caráter recreativo, passeios, uso de aparelhos eletrônicos e de comunicação em massa em detrimento ao uso de formas de cultura e não industrializados.

O jovem, desse modo, é influenciado pelos espaços que frequenta, atribui a ele sentidos próprios, por vezes, carregados de significados, e transformam os espaços físicos específicos em espaços sociais, e esses são marcados como locais de convívio afetivo e simbólico, sendo que tais locais podem ser desde um banco em uma praça até um bar ou o portão da casa de um amigo (DAYRELL, 2007).

Dentro desses espaços, os estilos musicais servem como uma passagem pela juventude, que fornece significados que podem ser representados por meio das vestimentas, do visual ou pelo ato de dançar para a construção de sua identidade, sendo tomados, ainda, como referências para a seleção de amigos e de formas de preencher as horas de ócio (CARRANO; DAYRELL, 2002).

Esses encontros entre os jovens conduzem a uma sociabilidade que está ligada às expressões culturais, desenvolve-se entre os membros de grupos que se identificam, de preferência nos espaços e nos tempos livres, em que é possível se expressar sem se preocupar com as limitações das regras, mas, também, podem ocorrer nos demais espaços frequentados por esses jovens, como a escola, o trabalho e as demais instituições sociais.

Dentro desses ambientes de socialização, surgem as turmas de amigos, aqueles que estão sempre juntos, que se identificam de maneira mais intimista, os sujeitos dessas turmas se veem como “o espelho de sua própria identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1110), sendo assim, vestem-se de modo igual ou usam o mesmo corte e cor de cabelos, os mesmos acessórios, fazem tatuagens iguais, enfim, usam desses artifícios para se identificarem como membros de um mesmo grupo.

“Podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Um aspecto interessante é que, ao mesmo tempo que o jovem interage em grupo, ele requer autonomia, ele busca de algum modo ter essa liberdade, ser emancipado (PAIS, 2005).

Com os novos meios de comunicação disponibilizados atualmente no meio social, as novas tecnologias ultrapassaram as muralhas sociais que, invisivelmente, enclausuram os jovens em sua realidade. Esses mecanismos de comunicação originam novas

formas do jovem vivenciar o mundo, conhecer outras pessoas. Esse aspecto é visto entre os jogadores online (PAIS, 2005).

Diversos jovens que negam a comunicação física, se podemos assim dizer, com outras pessoas ou jovens, o fazem, de modo virtual, para se comunicarem com jogadores que não conhecem e , por muitas horas, abordam as questões pelas quais se interessam: os jogos. Tais jogos passam a ser, para os jovens que os praticam, uma forma de expressão, ajudando-os a se libertarem de sentimentos como a ansiedade e a frustração que fazem parte do seu dia.

Os jovens usam de várias alternativas para expressarem suas emoções, sendo que, às vezes, por não entendê-las, não conseguem transparecê-las como gostariam, sendo assim, o celular acaba por se tornar uma recriação da sua individualidade, um espaço em que pode se expressar da forma como queira, torna-se um suporte de sociabilidade (PAIS, 2005).

Entre todas essas possibilidades apresentadas ao jovem no dia a dia, “os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias, etc.” (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Podemos presumir que esses confrontos ocorrem pela forma como tais instituições da sociedade são transpostas pelos novos valores implantados, através das tecnologias presentes no processo cultural dos jovens. Uma das variáveis que, possivelmente, facilite essa transposição de valores, nesses espaços, pode ter relação ao fato de o jovem estar carregado das experiências pelas quais passou em tempos e em espaços distintos (DAYRELL, 2007).

Segundo Martins e Carrano (2011, p. 44),

Os jovens possuem um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma via de mão dupla entre aquilo que herdamos e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Há, contudo, riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais

Entre caminhos a serem percorridos, podemos pressupor que o itinerário de cada jovem é, de certo modo, individualizado, pois ele leva, em sua mala, seus anseios, seus desejos, seus sonhos, suas vivências, suas experiências, suas histórias, suas lembranças, enfim, tudo o que, para ele, de alguma forma, teve relevância para a sua formação como sujeito.

O jovem carrega consigo as suas experiências, que os acompanham nos seus âmbitos sociais, principalmente, na escola. De acordo Corti, Freitas e Sposito (2001), apesar de os jovens e a escola serem considerados indissociáveis, há um distanciamento entre eles, que provoca perdas para os dois lados.

A escola, muitas vezes, não entende o jovem e se torna desinteressante, desmotivadora e sem propensões a aprendizagem para ele, gerando o fracasso escolar e, conseqüentemente, uma juventude apática. A escola, dessa forma, nega a presença individual do jovem e o vê de forma generalizada como apenas alguém que está ali para aprender, e aprender aquilo que eles, a escola, querem passar (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001).

Dessa forma, a instituição escolar nega a individualidade do jovem, ela apenas vê aquilo que deseja, ignorando o fato que

Os alunos são bem mais que estudantes: são jovens que possuem experiências exteriores à escola, constroem práticas e interagem com o mundo de formas variadas, tendo como base vivências como trabalhadores, consumidores, telespectadores, filhas e filhos, mães e pais, negros, brancos, rappers, pagodeiros etc. Todas essas dimensões constituem os jovens como sujeitos muito diversificados entre si, embora compartilhem algumas características típicas de quem está nessa fase da vida (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001, p. 8)

Segundo Lima e Lima (2012), as instituições escolares estabelecem a esses jovens aspectos de caráter universal e naturalístico, como se todos os jovens passassem pelas mesmas experiências e se expressassem da mesma forma, sendo considerados, assim, como um grupo marcado por conflitos, resistência, irresponsabilidade, entre outros.

Indo na contramão das instituições escolares, a mídia enxerga, nas expressões juvenis, um mercado consumidor em alta. Elas fazem uso dos fetiches criados por eles como suas identidades para ocupar prateleiras, cada vez maiores, com aquilo que atingem esse público, favorecendo, assim, as diversas formas de ser jovens (MARTINS; CARRANO, 2011).

O que devemos considerar é que, na sociedade em que vivemos, após a Revolução tecnológica da Era informacional, não temos apenas *um jovem*⁵ na sociedade, mas sim *vários jovens*⁶, já que as culturas, o acesso aos meios de comunicação, a classe econômica, os locais que frequentam, enfim, as experiências que estão intrínsecas a eles, tornam-nos diferentes entre si.

⁵ Grifo nosso.

⁶ Grifo nosso.

Sob esse aspecto, a escola aparenta ter dificuldades em abrir um canal de comunicação entre ela e os alunos, não há abertura para o diálogo entre os adultos e os jovens. Não há estímulo ao contato entre tais sujeitos e os poucos que tentam entender o que esse jovem que expressar, por vezes, são motivados a desistir. Não há, por parte da escola e da maioria dos professores, interesse em conhecer ou promover uma proximidade entre tais indivíduos (CORTI; FREITAS; SPOSITO, 2001).

Outro aspecto relevante é forma como os jovens se apropriam do seu corpo como forma de expressar seus anseios, suas angústias, seus sentimentos, suas crenças, enfim, tudo o que eles desejam expor como parte do seu “eu”, eles o fazem através do corpo.

O jovem faz do seu corpo um corpo-sujeito, o que vai além de apenas um corpo que aprende, que executa. O corpo-sujeito, leva à corporeidade, que, segundo Lauer (2015), pode ser definido como um corpo que se movimenta e que necessita de motivações e de circunstâncias que promovam o seu desenvolvimento de modo significativo, levando em consideração os aspectos históricos e culturais. Podemos considerar que o corpo-sujeito busca interagir com o meio em busca de experiências, por meio do movimentos, ou seja, a corporeidade “refere-se ao modo do homem existir no mundo: comunicando-se com ele” (GOMES-DA-SILVA, 2014, p. 17)

A escola, dessa forma, não vê, de maneira satisfatória, essa necessidade dos jovens alunos de se expressarem através do seu corpo, querem corpos adestrados que sigam normas e padrões, regras e comportamentos, o que, por vezes, ocasiona os conflitos pelos quais os jovens são caracterizados.

Segundo Gomes-da-Silva (2014, p. 17),

As situações de movimento, especialmente o jogo, constituem-se no epicentro da aprendizagem. Desde o brincar funcional do bebê até o jogo de cartas dos idosos, passando pela sistematização dos esportes, ginásticas, lutas, exercícios educativos, atividades circenses, vivências terapêuticas, são investigadas como sistemas dinâmicos, em cujo fluxo de informações ocorre uma produção de subjetividade, formando o ser em sua sensibilidade e concepção de mundo.

Para os jovens alunos, podemos inferir que seria interessante que a escola enxergasse a sua corporeidade como objeto de ensino-aprendizagem, compreendendo esse processo a partir das situações de movimento como meio de aprendizagens, desse modo, poderiam aderir a uma forma de educar a partir do movimento (GOMES-DA-SILVA, 2014).

É necessário que o ambiente educacional se torne, para os jovens, um ambiente de significações e não de repressão, que respeite suas ideias, um local em que haja diálogo

entre os seus membros, que haja interação e integração entre os atores, que envolva não apenas os alunos, mas também todos os que fazem parte do contexto escolar: professores, gestores e demais funcionários.

O que deve ocorrer é que o processo de ensino-aprendizagem seja considerado como um processo individualizado, respeitando as características de cada jovem, sem torná-lo fomento para atitudes desmotivadoras. Para o jovem, é importante se sentir parte integrante daquele projeto, ver-se como um sujeito ator da sua aprendizagem, da sua história e das suas experiências.

5 AS REGRAS DO JOGO – OS CAMINHOS DA PESQUISA

5.1 EXPLICANDO AS REGRAS - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos dessa investigação, foi adotada a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2004, p. 269), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”

Por meio desse modelo, o pesquisador apresenta um contato direto e prolongado com o objeto a ser pesquisado, com o ambiente que ele ocupa e com os fatos que ocorrem no processo de investigação, o que possibilita uma relação proximal com aqueles que lhe fornecerão os dados necessários (LAKATOS; MARCONI, 2004).

Além disso, a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (RICHARDSON, 2012, p. 90).

A metodologia utilizada foi o estudo de caso que, de acordo com André (2013), não é específico, mas, sim, um tipo de conhecimento que envolve uma escolha do objeto a ser pesquisado, sendo assim,

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Alguns princípios gerais regem a metodologia do estudo de caso: ele busca realizar descobertas; enfatiza a interpretação do contexto que está inserido; procura descrever os pontos de vista opostos e discrepantes numa situação social; busca uma pluralidade de origem de informação; explicita uma experiência vicária e viabiliza generalizações naturalísticas; procura conceituar a realidade de forma integral e acentuada; é idealizado em uma linguagem e forma mais coerente (ANDRÉ, 1984).

O estudo de caso pode ser caracterizado por três tipos: intrínseco - quando pesquisamos um caso específico; instrumental – quando pesquisamos um caso não concreto que abranja um objeto de estudo amplo; coletivo – quando o estudo envolve tanto

características do estudo intrínseco como do instrumental (ANDRÉ, 2013). Nesta pesquisa, será realizado um estudo de caso coletivo.

Segundo André, os estudos de caso, na área da educação, geralmente, apresentam dois traços em comum: particularidade e multiplicidade, sendo que esses traços levam às perguntas determinantes para o desenvolvimento da pesquisa (ANDRÉ, 2013).

O estudo de caso envolve três fases de desenvolvimento que auxiliam na construção da pesquisa: a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo - é o passo inicial do processo de pesquisa, em que o caso será definido; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo - envolve três grandes procedimentos a serem realizados: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos; e a fase de análise sistemática dos dados - presente em várias fases da pesquisa (ANDRÉ, 2013).

5.2 O TABULEIRO E AS PEÇAS - LOCAL E SUJEITOS

O local onde a pesquisa foi realizada foi uma universidade pública, situada no interior do estado de São Paulo. O curso em que foi realizada a investigação é um curso de graduação na área da Educação Física, que contempla as modalidades de licenciatura e de bacharelado. O curso supracitado apresenta disciplinas que atendem às duas vertentes nos dois primeiros anos do curso e, a partir do terceiro ano, os alunos optam pela especialidade da graduação que irão seguir, licenciatura ou bacharelado, tendo, a partir desse ano, matérias específicas para cada campo de atuação.

A amostra da investigação foi composta por setenta e um jovens, de ambos os gêneros, com idades entre 17 e 33 anos, estudantes do 1º ano do curso de graduação, na disciplina de Atividade Lúdica e Lazer, sendo que essa contempla o conteúdo das duas vertentes do curso em questão.

A coleta de dados foi realizada durante o período de realização do estágio de docência, seguindo o horário das aulas que eram nas segundas-feiras, no período da manhã, no horário das 07h00 às 11h10 e, no período noturno, das 19h00 às 22h30min. Além desses horários, foi possível realizar coletas, também, nos horários de intervalos e de almoço, antes do início e ao final das aulas, já que, nesses momentos, a pesquisadora estava no mesmo ambiente que os participantes.

Dentre os sujeitos da amostra, 27 eram do gênero feminino e 44 do gênero masculino, a faixa etária da amostra varia entre 17 e 33 anos, sendo que 63 sujeitos

encontram-se na faixa etária de 17 a 25 anos e, apenas 08 sujeitos, na faixa etária de 26 a 33 anos. Na tabela 01, é possível observar a relação entre idade, sujeitos e gênero:

Tabela 01. Relação idade x sujeitos x gênero

IDADE	FEM	MAS	IDADE	FEM	MAS	IDADE	FEM	MAS
17	05	04	23	-	02	29	-	01
18	08	10	24	02	03	30	-	01
19	02	10	25	03	02	31	01	-
20	02	05	26	-	-	32	-	01
21	01	01	27	01	01	33	02	-
22	-	03	28	-	-			

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação a morar, atualmente, com a família ou não, 38 sujeitos afirmaram que moram com seus familiares e 33 sujeitos apontaram que não. Desses, 46 são provenientes de outras cidades e 25 sujeitos têm por origem a mesma cidade onde a pesquisa foi realizada.

Questionados sobre terem irmãos, aproximadamente 90% da amostra respondeu afirmativamente, sendo o mínimo um e o máximo seis, conforme podemos observar a seguir:

Tabela 02. Quantidade de irmãos

IRMÃOS	QUANTOS?	
	Nº de irmãos	Total
SIM 66	01	29
	02	25
	03	06
NÃO 5	04	04
	05	01
	06	01

Fonte: Elaborado pela autora.

A relevância sobre os dados da tabela 02 se dá pelo fato de acreditar-se que os jovens sujeitos que tenham irmãos, tenham tido vivências diferentes daqueles que não tiveram, indo, dessa forma, ao encontro do que aponta Corsaro (2011), que as primeiras relações entre as culturas de pares na infância ocorrem no ambiente familiar devido à convivência com os seus irmãos.

No tocante à moradia, os sujeitos foram questionados quanto ao tipo e ao local. Dessa forma, 59 sujeitos responderam que moravam em casas, 06 em apartamentos, 5 em sítios e 01 em fazenda. Sobre a localidade das residências, 65 apontaram com zona urbana, e 06 como zona rural. Das moradias localizadas na zona urbana, 26 estabeleceram a localidade como central e 39 como periférica.

A classe econômica predominante foi a classe média com 45 sujeitos, 21 declararam se enquadrarem na classe baixa, e apenas 02 afirmaram estar na classe alta. Em referência aos dados mencionados, os sujeitos também foram indagados sobre a renda familiar, os dados obtidos por essa resposta foram: 08 sujeitos declaram ser a renda familiar até um salário mínimo, 32 afirmaram ter renda de 01 a 03 salários, 18, renda de 03 a 05 salários e 12 afirmaram que a renda familiar ultrapassa os 05 salários mínimos. Houve um sujeito que optou por não responder a essa questão.

A relevância da indicação da classe econômica infere-se diante da questão de que quão maior o poder aquisitivo, mais acesso aos diferentes meios socializadores as crianças têm, assim como o acesso às mídias e às redes sociais.

Entre os sujeitos da pesquisa, 22 trabalham, o que ilustra que a maioria dos jovens não trabalham no presente momento (49), sendo que destes 11 sujeitos são do período matutino e 11 do período noturno.

Enfatizamos, aqui, que a pesquisa acatou todas as premissas éticas conforme aprovação no Comitê de Ética sob o número 71516317.6.0000.5402. Os termos de consentimento foram explicitados aos sujeitos da pesquisa, assim como foram esclarecidas as dúvidas que advieram. Aos sujeitos que ainda não haviam completado a maioridade (18 anos), foi solicitada a assinatura dos pais ou dos responsáveis.

5.3 COMO JOGAMOS? - TECNICAS E PROCEDIMENTOS

Os procedimentos adotados foram observação participante, entrevistas de explicitação e questionários, de modo a levantar as informações necessárias para o objetivo dessa pesquisa. O diário de campo foi usado como meio de registrar os dados obtidos a partir das observações.

A observação participante tem por característica a relação entre o pesquisador e o grupo a ser pesquisado, de modo a coletar informações mais precisas sobre as situações que envolvem seu objeto de pesquisa. É tida como uma forma real de participação do

pesquisador no processo de coleta de dados, já que o mesmo se “incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 177).

Vale ressaltar que o pesquisador, nesse caso observador, pode esbarrar em alguns obstáculos em busca de manter o seu objetivo, visto que ele pode vir, de algum modo, interferir na amostra ou vice-versa, seja sobre suas atitudes, seus comportamentos ou suas empatias (LAKATOS; MARCONI, 2004; 2010).

O observador participante, como aponta Vianna (2007, p. 49), “passa a ser parte integrante da situação e, até mesmo, contribui para que essa situação ocorra”. É possível que, com suas ações, o pesquisador crie situações de modo que venha testar alguma hipótese, a observação participante proporciona conhecer a cultura por meio de uma visão que parte de dentro, sendo o principal aspecto dessa técnica “que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças a sua participação” (VIANNA, 2007, p. 51).

Na observação participante, foram analisadas as aulas da disciplina de Atividades Lúdicas e Lazer, tanto as aulas teóricas quanto as aulas práticas, e, também, os horários de entrada, de intervalo e de saída das aulas. As observações tiveram por objetivo identificar o comportamento dos sujeitos e alguns tópicos foram levados em consideração.

Os tópicos abordados dentro da observação foram: a prática em jogos e em atividades lúdicas, tendo em vista as relações que o sujeito estabelece com os pares durante essas atividades e as suas ações em determinadas situações, como exemplo: jogos coletivos, jogos cooperativos, jogos competitivos, práticas de danças e atividades rítmicas, jogos de papeis, entre outros.

Para as anotações, durante a observação participante, foi utilizado um Diário de Campo, que possibilitou o registro das informações importantes para a coleta de dados da investigação, nele, constam informações sobre os sujeitos das pesquisas, relatos sobre as aulas observadas e relatos sobre as conversas com os alunos durante o horário de intervalo, início ou término das aulas. Além do diário de campo, algumas atividades foram fotografadas e filmadas para que fosse possível realizar uma análise de dados mais detalhada.

Outro procedimento de coleta adotado foi a entrevista, Bauer e Gaskell (2008, p. 65) apontam que ela

Fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2004; 2010), a entrevista pode ser considerada como um instrumento básico do processo de coleta de dados, pode ser caracterizada como um diálogo entre duas pessoas, com o objetivo de se obter dados sobre determinado conteúdo, podendo, ainda, buscar a compreensão da perspectiva e as experiências do entrevistado. Desse modo, podemos dizer que a entrevista “trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 278).

Segundo Richardson (2012, p. 96), “o pesquisador deve evitar influenciar os entrevistados de maneira que possa distorcer seus comportamentos ou declarações”, sendo, para ele, a forma de relacionamento com os entrevistados um aspecto importante para a validação da pesquisa.

Segundo Vermersch (2004), a entrevista de explicitação tem “como objetivo deixar de lado as generalidades e generalizações para explorar e descrever um determinado momento e contexto”, ou seja, abordar tópicos e questões específicas sobre determinado assunto.

Desse modo, a entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2004; 2010) permite preenchermos quaisquer lacunas que venham a ser constatadas nas respostas obtidas através do questionário, e ter um contato mais individualizado com alguns sujeitos da pesquisa, objetivando obter mais informações necessárias para o resultado da pesquisa.

A entrevista de explicitação foi realizada após a realização do questionário, buscando esclarecer alguns questionamentos não respondidos de maneira objetiva, como também algumas questões que ocorreram após a aplicação deles. Na aplicação da entrevista de explicitação, foram questionados aos participantes sobre com quem brincavam, em que locais, sobre as questões de gênero relacionadas ao brincar com pares do gênero oposto, sobre o jogar e o brincar na escola e o jogar nos dias atuais.

Em relação ao número total de sujeitos da amostra da pesquisa, apenas 61 sujeitos participaram da entrevista de explicitação, sendo 37 sujeitos do período matutino, e 24, do período noturno. Os sujeitos que não responderam à entrevista tiveram por justificativa o fato de não estarem presentes na faculdade no dia disponibilizado para a entrevista e em dias subsequentes, contudo, a maioria dos sujeitos da investigação participaram e responderam aos questionamentos propostos pela pesquisadora.

Para a identificação dos sujeitos da pesquisa, foi utilizado uma sequência numérica de 01 a 71. A identificação numérica foi realizada de modo aleatório sendo, primeiramente, numerado os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, a partir desse

documento, os demais instrumentos de coleta de dados foram identificados por essa numeração. Dessa forma, utilizaremos a letra “S” seguida da numeração para identificar qualquer citação referente aos sujeitos.

Também foi usado, como instrumento de coleta de dados, o questionário (APÊNDICE A). Esse é formado por um número/quantidade de perguntas, que são respondidas por escrito e não conta com a presença do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Para a elaboração do questionário, é necessário estar atento às normas precisas de modo que o mesmo seja eficaz e válido para a realização da pesquisa. No processo de organização, é importante considerar “os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 185) além de todas características subjetivas que podem estar inseridos neles.

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 185).

O questionário foi composto por cinquenta e cinco questões, divididas nos seguintes temas:

- Dados pessoais - questões sobre idade, moradia, número de irmãos, trabalho e renda familiar;
- Infância – onde moravam, tipo de habitação, área em qual a moradia estava situada, acesso aos aparelhos tecnológicos (televisão, computador, celular, tablet, videogame, entre outros), atividades extracurriculares que realizavam, tempo despendido em atividades como assistir televisão, fazer uso do computador, entre outras;
- O brincar na infância – com quem brincavam, em qual local brincavam, por quanto tempo brincavam, do que brincavam, qual era a brincadeira preferida;
- O jogar/ brincar na escola - se brincavam na escola, em quais momentos, se havia aulas de Educação Física;
- O jogar atualmente – qual a relação com o jogar atualmente e em que locais ela se estabelece.

5.4 O ANDAMENTO DO JOGO – A ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados é a ferramenta ou o processo que utilizamos para compreender e entender os fenômenos recorrentes de nossa pesquisa, sendo que, para esse processo, podemos utilizar de vários métodos que envolvem diferentes tipos de pesquisa.

De acordo com Minayo (1996), a pesquisa qualitativa passa por três processos durante sua construção: a fase exploratória; a fase de coleta de dados e a fase de análise de dados. A análise de dados, mesmo não estando isolada dos demais processos da construção da pesquisa, objetiva compreender os dados coletados confirmando ou não as hipóteses da pesquisa.

Dentro das análises de dados, podemos encontrar, segundo Minayo (1996), três tipos de procedimentos que definem as análises como: análise de conteúdo; análise de discurso e análise hermenêutica dialética, sendo que, para analisar os dados coletados, valemo-nos da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011), a análise categorial é uma das técnicas de análise de conteúdo mais antigas e é a mais utilizada. Consoante com Minayo (1996), há divergentes formas de se explorar os dados a partir da análise de conteúdo, sendo possível, portanto, por meio: da expressão, da avaliação, da enunciação, das relações e de categorias temáticas.

Entre essas formas possíveis, utilizaremos das categorias temáticas. Há a intenção de desvendar o cerne dos dados, buscando certas relações de comunicação e de frequência entre eles, empregando uma forma interpretativa, ao contrário de encadeamentos quantitativos ou estatísticos. A análise por categorização atua por estágios, em que são realizadas fragmentações do texto em unidade ou em categoria, de modo a, posteriormente, reagrupá-las de modo pormenorizado (MINAYO, 1996).

A escolha pela categorização se deu por essa ser “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Para a escolha das categorias, os critérios utilizados se basearam nos fatores propostos por Bardin (2011), podendo ser esses critérios: semântico – categoria temáticas; sintático; léxico e expressivo.

De acordo com Richardson (2012), a análise de conteúdo, por meio da categorização temática, é o método mais utilizado por ser considerado rápido e eficaz. Para o roteiro do questionário, foram elaboradas algumas categorias previamente, após a pré análise dos dados, foi realizada uma nova categorização, nomeando as categorias de análise da

maneira que segue: A infância dos sujeitos; O Lúdico na Escola e Jovens e Jogo. Tais categorias foram selecionadas durante o processo de pré análise por esses termos serem os mais presentes nas respostas ao questionário e na entrevista de explicitação.

Dentro da categoria “A infância dos sujeitos”, foram abordados os aspectos que envolvem a temática dando ênfase às questões sobre o brincar e as tecnologias informacionais; em “O Lúdico na escola e as aulas de Educação Física”, abordamos os aspectos lúdicos envolvendo jogos e brincadeiras nas etapas escolares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; e, na categoria “ Os Jovens e os jogos na atualidade”, discorreremos sobre os jogos e as formas de lazer vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa no cenário atual.

6 QUEM GANHOU? RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 OBSERVANDO OS JOGADORES – RESULTADOS ENCONTRADOS

Após a aplicação do questionário e do levantamento das características e informações, a partir do resgate de elementos da infância dos jovens, realizamos algumas inferências sobre alguns aspectos que nos chamaram a atenção por estarem presentes nas observações realizadas. Desse modo, iniciamos nossas discussões a partir das vivências dos jovens sujeitos no período da sua infância.

De acordo com Corsaro (2011), a infância pode ser considerada como um estágio concebido socialmente para nomear um período entre determinadas faixas etárias, podendo ser considerada como uma forma estrutural. Sendo assim, a infância pode ser apontada como uma etapa temporária, como uma figura fundamental ou como condição que não se dissipa.

Sarmiento, em seus estudos (2003), disserta sobre as mudanças que ocorrem na infância a partir das transformações na sociedade, na família, na escola, no espaço público, enfim, o autor aponta esses aspectos como reinstitucionalização da infância, ou seja, “o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora” (SARMENTO, 2003, p. 5).

6.1.1 A infância do sujeito

Essas mudanças ocasionadas na infância, conforme demonstrado por Sarmiento (2003), também podem ter gerado mudanças nas formas de brincar, como nas suas brincadeiras e nos jogos, como podemos ver nas variações das atividades explicitadas pelos sujeitos.

Dessa forma, podemos evidenciar que os sujeitos da pesquisa, que se enquadram na faixa etária de 17 a 25 anos, apontaram várias formas de brincar na infância, tais atividades se pautavam desde as tradicionais como bola, bonecas, pega-pega, esconde-esconde até atividades que envolviam aparelhos eletrônicos como vídeo games e computadores. Com relação aos espaços para o brincar e o jogar, estes se limitavam à residência (quartos, varandas, quintais, garagens) e à escola.

Diferente desse quadro, os sujeitos enquadrados entre os 26 e 33 anos de idade declaram experiências no brincar mais diversificadas que os sujeitos mais jovens. Entre esses sujeitos, as brincadeiras que mais se destacaram foram: bola, boneca, esconde-esconde, pega-

pega, carrinho de rolimã, pipa, entre outras, e os espaços se estendiam das casas às ruas e às praças próximas ao local em que moravam.

A partir dessas informações, é possível identificar traços de uma nova institucionalização da infância (SARMENTO, 2003), as formas do brincar se agregam de novos artifícios, produtos que surgiram após a revolução da era informacional e resultados do processo de midiatização tendo como alvo o público infantil (BROUGÈRE, 2004).

O tipo de moradia - casa ou apartamento - e a localidade da residência - bairros situados no centro ou na periferia da cidade - também foram citados como facilitadores ou não para o brincar na infância. Os 06 sujeitos da pesquisa que declararam morar em apartamentos relataram que as brincadeiras deveriam ser restritas quando ocorriam dentro do ambiente pelo fato de incomodar os demais moradores do local, neste caso, as brincadeiras se restringiam a vídeo games e bonecos e alguns citaram, também, os jogos de tabuleiro.

Dentre os sujeitos que declararam morar em apartamentos, 02 citaram que no prédio onde moravam havia um espaço destinado às brincadeiras para as crianças, o chamado playground, mas, mesmo havendo esses espaços, declararam que pouco frequentavam, sendo uma das causas a falta de companhia ou, até mesmo, a falta de responsáveis para supervisionar o momento. Em contrapartida, os 65 sujeitos que responderam morar em casas expuseram um repertório variado de jogos e de brincadeiras que realizavam na infância.

Os questionamentos sobre o local onde moravam, assim como a renda familiar, foram realizados pelo fato de Brougère (2004) apontar que as atividades lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras estão relacionadas aos vários fatores como idade, classe social, poder aquisitivo, aspectos culturais, entre outros.

Os sujeitos da pesquisa também relataram sobre as atividades extracurriculares que participavam durante a infância e a adolescência, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 03. Relação Sujeitos X Atividades Extracurriculares

<i>ATIVIDADES EXTRAS</i>	<i>SUJEITOS</i>
Natação	26
Catequese	40
Inglês	12
Kumon®	05
Futebol	33
Dança	10
Lutas	13
Ginástica Rítmica	01
Voleibol	02
Teatro	02
Música	02
Nenhuma	06

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tempo destinado para a brincadeira entre os sujeitos que declararam realizar uma ou mais atividades extracurriculares se apresentou menor, entre 01 e 03 horas, na maioria das vezes, nos finais de semana, em 45% dos sujeitos, dos que declararam não realizar nenhuma dessas atividades, já que estes informaram que o tempo disposto para brincar variava de 03 a 05 horas, todos os dias. Nesse aspecto, o fator da faixa etária não teve constância para a diferenciação de tais dados.

De acordo com Almeida (2006), o número de atividades extracurriculares apontadas por alguns sujeitos ao longo de sua infância, assim como um curto período disponibilizado para as interações por meio dessas atividades lúdicas, gera uma perda da qualidade do brincar e do jogar na infância. Essa ocupação em demasia do tempo da criança pode, ao invés de ser benéfica, tornar-se prejudicial ao seu desenvolvimento. Silveira e Cunha (2014, p.57) apontam que os adultos ocupam o dia da criança “com a finalidade de suprir a sua ausência e esse tem sido um dos maiores constrangimentos enfrentados pela infância nos nossos dias”.

Outro ponto observado corresponde às relações estabelecidas pelos sujeitos durante o processo de brincar/jogar na infância. De modo geral, o brincar na infância com outras crianças foi o que mais compareceu, sendo apontado por 63 sujeitos, 05 sujeitos expuseram que, além das crianças, também brincavam com adultos e 03 relataram a preferência em brincar com adultos. Apenas um sujeito da pesquisa relatou-nos que preferia brincar sozinho, mesmo tendo a possibilidade de brincar com outras crianças.

Também foram questionados os motivos pelos quais preferiam brincar/jogar com crianças, adultos ou ambos. Sobre esse aspecto, algumas respostas no chamaram a atenção para justificar a preferência por crianças ou por adultos, como podemos observar a seguir: brincar com crianças porque

“a interação era mais fácil e eles não se cansavam tão rápido” (S66);
“me davam mais atenção e interagem mais” (S49);
“com adultos me sentia inferior” (S38);
“conseguia me destacar” (S11);
“porque as crianças tinham mais tempo livre pra brincar junto do que com os adultos” (S27);
“com as crianças era mais dinâmico e não existiam tantas regras como com os adultos” (S62).

Entre os que apontaram a preferência por brincar com adultos, dentre as justificativas, temos: *“Eu era muito apegado a minha avó” (S58); “Não tinha crianças para brincar” (S21) e “amplitude de conhecimento” (S63).*

Entre os que citaram que brincavam com crianças, foi questionado sobre o gênero dos indivíduos com os quais brincavam, 32 sujeitos afirmaram que brincavam em grupos formados tanto por meninos, como por meninas, tanto na escola como em casa, na rua ou em outros locais que realizavam essas atividades. Esses sujeitos relataram, ainda, que, devido ao fato de terem irmãos ou irmãs, as atividades que envolviam todos eram mais oportunizadas.

Entre esses jovens sujeitos algumas declarações nos chamaram a atenção como
“Quando tinha meninas, os meninos jogavam a bola mais fraco” (S17);
“Meninos não queriam brincar de coisas de meninas, mas as meninas brincavam de coisas de meninos” (S32);
“Não tinha divisão nas brincadeiras, a gente brincava de boneca, de bola, de carrinho...” (S51);
“tinha meninas que jogava melhor que os meninos” (S60)

Outros 20 sujeitos apontaram que brincavam mais com meninos, entre esses sujeitos, encontramos 06 sujeitos do gênero feminino que relataram preferir brincar com meninos que com meninas. Sobre esse ponto algumas respostas nos chamaram atenção como:

“Eu me entendia melhor com meninos, então preferia brincar com meninos do que com meninas, porque quando brincava com meninas a gente sempre brigava, os conflitos sempre ocorriam com as meninas” (S29)
“As brincadeiras que eu gostava e eu participava era junto com os meninos, era futebol mesmo, as brincadeiras que eu gostava eram ditas de meninos” (S39)
“Eu não gostava de brincar de bonecas, sempre brinquei com meninos” (S25)
“Como morava no sítio brincava nos finais de semana sozinha, mas na escola que era de tempo integral, eu preferia brincar com os meninos do que com as meninas” (S21)

Os sujeitos que alegaram brincar com meninos fizeram algumas declarações que nos instigaram: *“porque meninas não brincam do mesmo jeito que meninos” (S38), “meninas reclamavam que a gente não brincava direito” (S15), “meninos não tinham contato com meninas” (S16), “meninos é mais cavalo, mais brutos e menina é mais frágil” (S65), “Brincadeiras de meninos era mais bagunçado, as meninas eram mais quietinhas” (S59).*

Ainda sobre essa questão, 07 jovens sujeitos do gênero feminino declararam brincar apenas com meninas, entre as suas justificativas podemos citar: *“Meu pai não deixava eu brincar na rua, só o meu irmão, então eu tinha que brincar em casa e aí só brincava com as meninas” (S23), “Os meninos não respeitavam as meninas” (S57).*

Esta visão segmentada sobre *brincadeiras de menino ou brincadeiras de meninas*⁷ é vista nos dias de hoje e devido as mudanças da sociedade, qual estamos passando todos os dias, ela é mais presente atualmente do que há algumas décadas atrás. Essa segmentação pode ser explicada por meio dos estudos de gênero.

Segundo Finco (2003, p. 91) “o conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais e seus significados. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as diferenças nas relações entre homens e mulheres”. Tais diferenças perpassam as questões biológicas, que relacionam as diferenças entre os gêneros pautados nas características associadas a este ou a aquele gênero.

Podemos dessa forma conceituar o gênero como um elemento constituído a partir das relações sociais construídas por meio de características biológicas inerentes a cada um dos sexos, considerando os aspectos de cada cultura na qual estão inseridos.

Em consonância com Corsaro (2011), que ressalta que as crianças reproduzem e reinterpretam as vivências e criam algo novo transformando, assim, o mundo, podemos também inferir que essas ressignificações e reinterpretações se referem ao mundo dos jogos e das brincadeiras, quando ressaltam as questões de gênero como elementos de divisão entre os tipos de brinquedos, brincadeiras e jogos.

Um aspecto interessante foi que os sujeitos que afirmaram brincar com grupos mistos, em sua maioria, relataram que as atividades desenvolvidas eram atividades sem diferenciação de gênero, em que todos podiam brincar, entre as atividades citadas, estão pega-pega; amarelinha; esconde-esconde; bola e queimada.

Enquanto os sujeitos que relataram brincar apenas com meninas, afirmaram que as atividades escolhidas eram: casinha e bonecas, e os meninos, escolhiam as atividades: bola, jogos de “lutinha”, cartinha, o que demonstra o quanto essas atividades são culturalmente identificadas como sendo pertencentes a esse ou aquele grupo.

Um tópico interessante é que 52 jovens sujeitos nos apontaram que realizavam atividades em grupos mistos na escola, nas aulas de Educação Física, e as atividades, em sua maioria, eram pega-pega; esconde-esconde; queimada; amarelinha; pique-bandeira. Desses, 05 sujeitos nos afirmaram que, em algumas ocasiões, os professores separavam meninas de meninos, alguns apontaram que isso ocorria nas práticas esportivas ou quando os meninos queriam realizar uma atividade e as meninas, outra.

⁷ Grifo nosso.

A diferença entre os comportamentos de meninos e de meninas, nas atividades lúdicas, pode estar relacionada ao fato que, segundo Brougère (2004, p. 301), “a cultura lúdica é sexuada e isso em referência às experiências bem precoces”, que de acordo com autor ocorrem assim que a criança aprende a brincar.

Desse modo, as escolas constituem um espaço de grande importância para a formação de crianças e jovens por meio dos documentos que regulam o ambiente escolar, assim “crianças aprendem sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar” (FINCO, 2003, p.92).

A escola apresenta mecanismos que de maneira sutil constroem e valorizam as diferenças entre os sexos, assim a escola se torna parte importante no processo de construção de tais concepções por meio das práticas problematizadas, incutindo nas crianças estereótipos a partir da definição dos gêneros construídos socialmente, tornando essas características naturais para elas, sendo que nas fases iniciais da infância tais aspectos sexistas não são aparentes (FINCO, 2003).

Com relação as aulas de Educação Física Uchoga e Altmann (2016) apontam que os estereótipos apontados como características para a definição dos gêneros, interferem na participação efetiva de meninos e meninas nas atividades realizadas nas aulas, sendo necessário um direcionamento do professor durante as práticas de modo a possibilitar uma participação igualitária entre todos os alunos.

Podemos inferir que não houve ainda a superação das questões de gêneros relacionadas as aulas de Educação Física, jovens apontaram que na infância e adolescência tinham aulas de Educação Física em ambientes diferentes ou realizavam atividades distintas entre meninos e meninas.

Mas, ainda vemos situações, principalmente nas aulas de Educação Física, que as alunas se colocam ou são colocadas em situações de coadjuvantes, sendo menos ativas. Tais atitudes são consideradas como reflexos culturais que dissertam que o sexo masculino é forte e o sexo feminino é frágil, visão esta ultrapassada, mas ainda muito presente, tanto nos âmbitos familiares como nos demais onde estabelecemos relações sociais.

De acordo com Uchoga e Altmann (2016) essa falta de estimulação, se assim podemos dizer, do grupo feminino na prática de diversos tipos de atividades físicas, pode interferir de maneira negativa no desenvolvimento corporal delas, já que as atividades que são categorizadas para meninas, são atividades que pouco estimulam o desenvolvimento motor e a consciência corporal.

Esses aspectos apontados pelas autoras foi observado durante a investigação quando analisamos os dados e as informações obtidas por meio do diário de campo durante as vivências, as jovens que relataram uma ampla vivência na infância abrangendo diversas atividades, apresentaram uma maior desenvoltura do que as que relataram uma cultura de jogos e brincadeiras pobre durante as vivências da infância.

As autoras ainda relatam que é possível observar uma discrepância entre a participação de meninos e meninas tanto nas aulas de Educação Física como em outros ambientes escolares, o que nos revela a falta de superação da segregação dos gêneros, sendo que tais diferenças não são amparadas por lei e se baseiam em concepções generalistas, tanto nas questões corporais, como no âmbito das habilidades, ressaltando novamente, a questão de tais concepções, terem mais um arcabouço cultural do que científico (UCHOGA; ALTMANN, 2016).

Essa relação que fazem com relação aos brinquedos de meninos ou aos brinquedos de meninas é vista no âmbito familiar até os dias atuais, é algo que podemos inferir que, mesmo com todas as mudanças da sociedade, está bem enraizado na cultura dos adultos com relação ao brincar da criança. O que não podemos negar é que, em passos lentos, ela vem mudando, por meio das intervenções na escola e por alguns adultos que compreendem que essa relação de determinar gênero a este ou aquele brinquedo já se tornou uma perspectiva desatualizada (BROUGÈRE, 2004).

O fato é que a questão, segundo o autor, vai além de apenas permitir que qualquer criança brinque com qualquer brinquedo, já que

Não basta modificar um fator para mudar profundamente a cultura lúdica [...] porque se trata de uma complexa produção cultural ligada à construção da personalidade da criança no âmbito da socialização [...] é uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações das experiências vividas que constrói essa diferença, que a criança não recebe pronta e de cuja produção ela participa (BROUGÈRE, 2004, p. 302)

Ao serem questionados sobre os conflitos com relação à diferença dos gêneros, os jovens sujeitos que apontaram brincar com ambos, afirmaram que não havia conflitos sobre esses aspectos, com relação à escola, os jovens sujeitos declararam que, quando ocorriam alguma desavença por parte de meninos ou meninas, havia a intervenção do professor que buscava solucionar os problemas.

No tocante à interação entre os pares, foi questionado se os sujeitos da pesquisa brigavam durante a prática de brincadeiras, nesse aspecto, as respostas ficaram aparentemente

divididas, 35 sujeitos responderam sim, e 36, não. Entre as causas dos conflitos foram mencionados:

“Quando alguém quebrava regras ou tomava vantagens” (S02);
“Às vezes não tinha razão” (S03);
“Atenção” (S04);
“Brincava com minha irmã porque ela queria sempre do mesmo jeito” (S05);
“Queríamos o mesmo brinquedo” (S28);
“Birras de irmãos e ciúmes” (S09);
“Eu brigava por não aceitar estar errado ou perder em uma brincadeira” (S10);
“Competitividade” (S18);
“Para ver quem ia começar o jogo” (S57);
“Sempre queria mandar e as vezes não aceitavam minha ordem” (S29).

Entre os sujeitos que responderam, de maneira afirmativa, sobre a questão se brigavam, as respostas acima destacadas foram as que mais impeliram nossa atenção pelo fato de alguns comportamentos observados na prática condizerem com a resposta dada, e muitos terem dado respostas semelhantes entre si. Os demais sujeitos apenas deram como feedback que não brigavam quando brincavam, como justificativa, 10 enunciaram que não gostavam de se envolver em conflitos, 05 porque brincavam sozinhos, e 21 não justificaram.

Desse modo, podemos inferir que há uma necessidade de novas discussões sobre a questão do gênero e as características à ele atribuída, mediante as condutas esperadas da sociedade, pois é evidente que os comportamentos e características atribuídas a esse ou a aquele gênero está intimamente relacionada com as construções culturais que aprendemos ao longo da nossa formação.

Com relação ao uso de computadores e de celulares, os sujeitos foram questionados sobre qual a idade em que haviam tido acesso⁸ a esses aparelhos. As respostas resultaram na tabela abaixo.

Tabela 04. Idade de acesso a computadores e celulares

COMPUTADOR		CELULAR	
IDADE	SUJEITOS	IDADE	SUJEITOS
03 à 05	02	03 à 05	01
06 à 08	13	06 à 08	12
09 à 11	18	09 à 11	17
12 à 14	21	12 à 14	22
15 à 17	16	15 à 17	17
Acima de 18	01	Acima de 18	02

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁸ Como acesso definimos o uso dos aparelhos eletrônicos (computador, celular, televisão, vídeo games, entre outros) pelos próprios sujeitos.

Conforme podemos observar, o manuseio de equipamentos, como celular e computadores, esteve presente na vida de todos os sujeitos da pesquisa em algum momento. O que podemos esclarecer é que os sujeitos que declararam ter tido acesso ao computador e ao celular, após os 18 anos, são sujeitos pertencentes à faixa etária 02, ou seja, são jovens que têm entre 26 e 33 anos de idade.

Os sujeitos foram questionados quanto ao tipo de atividade que realizavam durante o uso desses equipamentos. Com relação ao computador, 33 sujeitos declararam que usavam esses aparelhos para jogos, e 38, que usavam para se comunicar, por meio das redes sociais existentes na época, sendo citadas por esses: Orkut, Mirc, Msn⁹ e salas de bate papo, 12 sujeitos apontaram que, além das redes sociais, também usavam o computador para o desenvolvimento de tarefas escolares.

Sobre o uso do celular, 58 sujeitos relataram que, como no período da infância o acesso aos smartphones ainda não era disponível, o uso do aparelho se limitava a um meio de comunicação entre eles, os pais e os amigos. Dentre os sujeitos, 13 dissertaram que, no período da infância, os aparelhos celulares eram muito raros e, por esse motivo, o acesso a eles ocorreu já na juventude, conforme a tabela.

Contudo, faz-se relevante destacar que, entre os 07 sujeitos da faixa etária 02, o acesso, durante a infância, aos aparelhos eletrônicos limitou-se à televisão, vídeo games e aparelhos de videocassetes, visto que essas eram as mídias com o acesso mais facilitados que as outras.

Um aspecto que compareceu e que pudemos, de certa forma, relacioná-lo à influência nas vivências observadas, refere-se ao uso dos jogos eletrônicos. Os sujeitos que apontaram o uso desses jogos, por um período prolongado de tempo, externalizaram dificuldade no estabelecimento de relações com os demais envolvidos na pesquisa. Tal dado se mostrou relevante quando, na observação nas vivências práticas desses sujeitos, compareciam comportamentos como: dificuldade em cooperação, não aceitação das regras e dificuldade de expressão corporal.

Com relação às culturas de pares, conforme Corsaro (2011), foi possível inferir que os sujeitos que, em sua infância, não estabeleceram essa relação com os seus pares, também não as estabeleceram nas observações práticas. Esses sujeitos demonstram dificuldades em estabelecer relacionamentos com os demais, evitando tanto o contato físico como o verbal. Sendo considerados, assim, como antissociais.

⁹ Nome das redes sociais que era populares entre os jovens que usavam destes recursos no início dos anos 2000.

Sobre esse fato, Silveira e Cunha (2014) apontam que, na sociedade atual, esses jogos estão, cada dia mais, presentes no âmbito infantil, sendo utilizados por um longo período em detrimento das atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, o que, de acordo com os autores, ocasiona um empobrecimento do desenvolvimento integral desse indivíduo. “Os jogos eletrônicos tornam a criança passiva, exercendo sobre ela um grande poder de manipulação e domínio, sem falar do caráter viciante a que a submete, que acaba por prejudicar a sua saúde e o seu desenvolvimento” (SILVEIRA; CUNHA, 2014, p. 58).

Tal aspecto leva a criança a se tornar um sujeito ativo apenas intelectualmente, deixando o seu corpo passivo, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento dela, já que o movimento corporal é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, assim se faz importante valorizar o brincar na infância, como um ato livre, criativo e voluntário, buscando levar a criança a descobrir possibilitando assim novas aprendizagens.

O que devemos esclarecer é que não ressaltamos uma atividades em detrimento a outra, mas que haja uma complementação entre ambas de modo a promover atividades de qualidade e que possam estimular e promover o desenvolvimento integral da criança tendo por finalidade o desenvolvimento de aspectos motores, emocionais, cognitivos e sociais suscitando um jovem que se conheça corporalmente e de maneira integral.

6.1.2 O Lúdico na Escola e as aulas de Educação Física

O brincar e o jogar, na escola, estiveram presentes de diversas maneiras para os sujeitos da pesquisa, desses, 66 relataram que brincavam na escola em momentos diversificados, sendo durante a entrada (34), o intervalo (68), a saída (07) e nas aulas de Educação Física (70). Apenas um sujeito nos relatou que brincava na escola, mas que não havia aulas de Educação Física, na instituição que frequentou durante a infância.

Quando questionados sobre a aulas da disciplina de Educação Física, um fator ficou evidente: 28 sujeitos declararam que não tiveram aulas nas séries iniciais, com um professor licenciado na disciplina de Educação Física. Houve 15 sujeitos que nos relataram que, às vezes, a professora da sala, diante do bom comportamento dos alunos, levava-os à quadra e deixava com que brincassem por um determinado período, os 13 sujeitos restantes apontaram que as aulas eram ministradas pela professora pedagoga da sala.

Dentre os 42 sujeitos que tiveram contato com as aulas de Educação Física nas séries iniciais com um professor licenciado na disciplina, 33 sujeitos relataram que as atividades vivenciadas eram diversificadas com brincadeiras e jogos, 8 sujeitos apontaram que

as atividades eram mais voltadas às práticas esportivas ou que o professor deixava os alunos desenvolverem a atividade que quisessem. Apenas 01 sujeito declarou que a única prática vivenciada foi o futebol.

Essas características relatadas pelos jovens sujeitos com relação as suas aulas de Educação Física, no período da infância, são carregadas de aspectos reducionistas, os quais levavam a escola a desenvolver atividades visando apenas a repetição de movimentos, não tendo relevância para os alunos as possibilidades de aprendizagem que poderiam ser desenvolvidas a partir de tais atividades (CASTELLANI FILHO, 2013).

Devido a possível formação acadêmica dos professores desses jovens sujeitos estarem pautadas nos modelos tecnicista e esportivista, eles fizeram parte, em sua formação infantil, de aulas de Educação Física baseadas no desenvolvimento motor da criança, almejando o desenvolvimento apenas de aspectos biológicos, como habilidades motoras e capacidades físicas (CASTELLANI FILHO, 2013).

Nas aulas de Educação Física, no período da adolescência e da juventude, nas séries finais do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio, os 71 sujeitos da amostra declararam que tinham a aula da disciplina na escola. Para 52 sujeitos, a prática, nesse período, ficou restrita às atividades esportivas, sendo enfatizadas o futebol, o voleibol, o basquetebol e o handebol. Dentre os sujeitos, 15 apontaram que o professor deixava o aluno decidir se iria ou não realizar a atividade prática.

Sobre tais comportamentos relacionados às aulas de Educação Física nesse período, infere-se que esteja relacionado ao seu percurso ao longo da história, em que foi atribuída a esta disciplina um caráter de inferioridade, muitas vezes, definida como “hora de brincar”. Sob essa visão, inculcada, muitas vezes, de modo cultural, tornou-se comum observarmos jovens sentados ao redor da quadra, em alguns casos, observando as aulas, em outros, envolvendo-se com outras atividades (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2014).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de 16 sujeitos declararem que gostavam das aulas de Educação Física, mas não de algumas atividades que eram desenvolvidas nessas aulas, quando questionados sobre quais seriam essas atividades tivemos por respostas: *“Futebol, pois era excluído pela falta de habilidade”* (S41), *“Das aulas mesmo”* (S01), *“Danças”* (S11), *“Jogar vôlei”* (S64; S54 e S39), *“Pular corda”* (S43), *“Brincadeiras com bola”* (S33), *“Praticar outros esportes, porque só gostava de futebol”* (S62), *“Basquete”* (S44); *“Futebol”* (S40, S25, S45, S07), *“Odeio queimada”* (S26) e *“Não gosto de jogar”* (S70).

De acordo com Oliveira e Daólio (2014, p. 251), as aulas de Educação Física, nesse período que rege a adolescência e a juventude, são “constituídas por atores sociais pertencentes a diferentes redes de relações, a diferentes ‘pedacinhos’, o que possibilita o entendimento de que aquilo que se pensa como exclusão pode ser lido na chave das diferentes formas de participação e apropriação da aula de E.F.”

6.1.3 Os Jovens e os jogos na atualidade

Nessa categoria, foram realizadas perguntas sobre o jogo na vida do jovem atualmente. Entre os sujeitos da investigação, 63 afirmaram que, hoje, jogam. Apenas 08 sujeitos responderam que não jogam e, também, não justificaram as suas respostas. Dentro deste tópico, foram questionados, ainda, quando da resposta afirmativa, em quais locais, com quem e o que costumavam jogar. Para essas indagações, obtivemos as respostas conforme a tabela abaixo.

Tabela 05. Com quem joga?

COM QUEM JOGA?	SUJEITOS
Colegas/ amigos	32
Familiares	10
Familiares e colegas/amigos	18
Crianças	02
Sozinho	01

Fonte: Elaborada pelo autor

Foi questionado aos sujeitos, que afirmaram jogar atualmente, onde os mesmos praticavam tais atividades, sendo dada como opções de respostas: casa; faculdade; igreja; empresa e outros, podendo o sujeito apontar mais de um local, assim, chegamos aos seguintes dados: 37 sujeitos apontaram que jogam em casa, 28 na faculdade, 06 na igreja, 01 na empresa (local de trabalho) e 39 sujeitos declararam jogar em outros locais não especificados.

Entre as atividades desenvolvidas consideradas pelos sujeitos da pesquisa como jogar encontramos: Futebol (24); Voleibol (07); Slackline (01); Basquetebol (04); Jogo da memória (01); Queimada (06); Handebol (05); Pega-pega (04); Bola (01); Corrida (01); Stop (02); Verdade ou desafio (04); Videogame (07); Bicicleta (01); Jogos Online (04); Bétis (01); Soltar pipa (01) e Jogos de cartas (08).

Dos sujeitos que alegaram jogar, 19 declararam jogar somente na faculdade, isso devido às práticas realizadas em aula. Esse apontamento nos chamou a atenção, porque

todos os sujeitos da pesquisa participam das aulas realizadas na faculdade, mas nem todos consideram o momento das atividades práticas como um momento de jogo ou de lazer.

6.2 ANALISANDO OS JOGADORES - OS SUJEITOS DA PESQUISA NAS VIVÊNCIAS

Em nossas análises, não nos prendemos apenas às observações realizadas e nem somente às respostas obtidas através do questionário e da entrevista de explicitação, mas, sim, às relações que tais respostas interagem com as práticas observadas. Dessa forma, foi possível identificar algumas ocorrências que nos chamaram a atenção e buscar estabelecer a relação entre elas.

Quando interligamos os dados coletados, por meio das técnicas de coleta utilizadas, pudemos inferir que os aspectos vivenciados na infância comparecem nas práticas realizadas por um número significativo de jovens sujeitos. De acordo com as respostas fornecidas, buscamos relacioná-las às condutas apresentadas por alguns sujeitos, durante as vivências observadas na instituição de Ensino Superior.

Para uma melhor análise, dividimos as observações em dois eixos temáticos, um eixo para abordar as questões relacionadas ao comportamento dos jovens, durante suas práticas, e o segundo eixo, pautado nas práticas e nas expressões corporais, buscando evidenciar as dificuldades relacionadas.

6.2.1 Ações e atitudes - comportamentos dos jovens sujeitos durante as vivências

Durante as primeiras observações, identificamos alguns aspectos que nos chamaram a atenção: os jovens sujeitos apresentavam dificuldades de se posicionar nas atividades, de se expressar durante os questionamentos e demonstravam determinados comportamentos que, de certo modo, infere-se que não deveriam comparecer nesta fase.

Foi possível ressaltar que as interações entre os alunos e o que cada um traz incutido consigo podem interferir nas relações estabelecidas entre os jovens sujeitos. Um dos aspectos evidenciados foi a afetividade: as demonstrações de afeto se mostram em alguns sujeitos, em destaque: por parte da maioria dos sujeitos do gênero masculino, o afeto é visto como algo estranho, há um certo receio em realizar demonstrações de afeto, durante as atividades.

O fator cultural se mostrou significativo no processo de análise, visto que as experiências e as vivências relatadas compareceram, de certa forma, carregadas dessas

subjetividades culturais, o que vai ao encontro da perspectiva de Lima (2008) quando o mesmo aponta a cultura como fator determinante para o estabelecimento dessas relações.

Outro aspecto evidenciado foi que, mesmo tendo se conhecido a pouco tempo, já que a pesquisa ocorreu no início das aulas da instituição, alguns sujeitos haviam formado seus grupos que poderiam ser identificados pelas suas afinidades, sendo que, em sua maioria, os grupos eram homogêneos, formados por somente membros do gênero masculino ou somente membros do gênero feminino. Nesse ponto, alguns sujeitos nos chamaram a atenção pelo estabelecimento de relações com grande parte dos sujeitos da investigação, sem se conectar, prioritariamente, a apenas um grupo.

Essas interações e a formação de tais grupos são explicadas por Dayrell (2007): as afinidades, encontradas entre os jovens sujeitos, atraem uns aos outros, já que os mesmos podem ver o outro como um reflexo de si mesmos, para os jovens, de acordo com o autor, a sociabilidade é como uma necessidade.

Alguns aspectos foram notados com relação à interação dos sujeitos mais velhos. Esse grupo se mostrou mais aberto às interações, diferente dos sujeitos mais novos que procuravam ficar mais quietos e que promoviam poucas interações, podendo esse fato estar associado às características de tais sujeitos.

Figura 01. Comportamentos - Afetividade



Fonte: Elaborada pela autora

Percebemos, durante as observações, alguns comportamentos nos jovens sujeitos, como por exemplo achar engraçado qualquer coisa, assim como ao adentrarem nos espaços disponibilizados para o desenvolvimento da prática, se mostrarem eufóricos,

alterarem o volume de voz e se mostrarem desorganizados, como se explorassem o ambiente recém apresentado.

Essa atitude dos jovens em fazer o que é sério se tornar engraçado, faz parte da sua cultura, de quem ele é, referenciando-nos em Pais (2009), sendo esse comportamento comum entre os jovens sujeitos. A euforia e o chamar a atenção são vistos como uma forma de se estabelecer perante o grupo, de acordo com o autor.

Considerando os apontamentos de Pais (1990) sobre o fato de que, apesar de a juventude ser considerada um grupo social, nem todos os jovens participam das mesmas fases e atribuições culturais, é relevante ressaltarmos que tais comportamentos, observados nos jovens sujeitos, não são determinantes a todo o grupo da amostra. Como podemos inferir, os aspectos culturais que cada um traz consigo, interferem no seu posicionamento mediante tal comportamento.

Em uma atividade em grupo, foi possível evidenciar alguns aspectos de liderança e de comodidade, se assim podemos dizer. Identificamos alguns sujeitos (S66; S62; S18; S02; S50; S49) da pesquisa que apresentavam uma qualidade interessante com relação à liderança, além de tomarem a ordem do grupo para si, eles buscavam estimular os demais na realização da prática. Por outro lado, era possível observar que alguns sujeitos apresentavam uma certa estagnação, durante as atividades em grupo, quase não estabeleciam interação com os demais, não opinavam, não discutiam, apenas concordavam com as propostas dos demais.

Tais comportamentos podem ser explicados, de certa forma, como resultantes das transformações da sociedade, além de estarem carregados de estímulos significativos como sabemos, as transformações na sociedade interferiram não somente nos meios de comunicação ou nos processos industriais, mas também no ambiente familiar (CASTELLS, 2000) e nos primeiros aprendizados do sujeito, entende-se que acontecem nesses espaços, sendo que cada jovem tem as suas experiências (PAIS, 2009), podemos inferir que tais comportamentos já estão incutidos nos jovens sujeitos e eles os deixam transparecer, de acordo com as situações a que são apresentados.

Figura 02. Comportamentos - Liderança e Cooperação



Fonte: Elaborada pela autora

Faz-se necessário ressaltar o comportamento apresentado por alguns sujeitos do gênero feminino (S48, S44; S07; S05; S26; S06; S12; S13), durante a realização de determinada atividade. Tais sujeitos apresentavam expressão de medo durante as práticas. Interessante se faz que alguns desses sujeitos (S07; S48; S44; S26; S06) passaram nas práticas seguintes, mesmo em outras ocasiões, a não realizarem as atividades ou não as realizar de modo efetivo, acabavam apenas por estar presente no grupo para não ficarem com falta.

O aspecto competitivo compareceu mais evidenciado, a questão do ganhar e do perder, assim como os sentimentos de exclusão ou de julgamento com relação ao sujeito da equipe que apresentavam dificuldade em realizar a atividade. O aspecto competitivo aflorou entre os sujeitos do gênero masculino, quando competiam entre si.

Uma conduta que nos chamou a atenção foi relacionada a um sujeito (S40), do gênero masculino. Ele apresentava expressões de desaprovação em ocasiões que errava e foi perceptível que o seu humor se alterou, ao longo do desenvolvimento da atividade, tornando-se, aparentemente, um pouco agressivo. O sujeito demonstrou a não aceitação por perder e, em certo momento, acabou abandonando a atividade.

Figura 03. Comportamentos – Competição



Fonte: Elaborada pela autora

O jovem sujeito S40 relatou, em suas respostas aos questionários e à entrevista de explicitação, que, quando criança, preferia brincar sozinho, já que a maioria das crianças gostavam de brincar de futebol e ele não gostava, de acordo com o sujeito, *“Nunca gostei de bola, gostava de brincar sozinho porque não gostava das brincadeiras que as outras crianças gostavam”*.

As expressões, durante as atividades, eram evidentes, principalmente nas que envolviam a questão de ganho ou de perda. Quando os sujeitos ‘ganhavam’, suas expressões transpareciam isso: vibravam, cumprimentavam-se entre si; quando ocorria o oposto, era possível também observar os seus sentimentos: mantinham uma expressão rude, não se cumprimentavam e buscavam uma justificativa para a perda.

Tais comportamentos comparecem mais nos sujeitos do gênero masculino que nos sujeitos do gênero feminino e um sujeito nos chamou mais a atenção, inclusive com relação a sua resposta na entrevista: *“Eu não gostava de perder, ou melhor, eu não gosto de perder, mas agora eu aceito mais do que quando pequeno”* (S18). Esse sujeito apresentava um comportamento de reprovação quando estava em um grupo de “perdia” a atividade.

Figura 04. Comportamentos – Competição



Fonte: Elaborada pela autora

Esses sujeitos buscam diversas formas de inviabilizar as ações do grupo concorrente a seu favor. Desse modo, pudemos observar que as atividades acabavam por perder sua característica lúdica, de atividade de prazer e de divertimento, e se tornavam, por vezes, uma atividade estressante para alguns desses sujeitos, que geravam conflitos com os demais.

Esses comportamentos, assim como os comportamentos dos sujeitos do gênero feminino mencionados acima, estão relacionados a questão cultural, parte da construção do sujeito, durante a sua infância, em que se infere que determinados tipos de ações são relacionadas a comportamentos do gênero masculino, sendo para alguns um ato natural, visto que, na sua compreensão, desde a infância tal atitude é considerada normal (BROUGÈRE, 2004).

Alguns sujeitos começaram a não participar das atividades práticas, quando questionados pelo motivo, alguns davam por justificativa que estavam machucados, outros que não estavam passando bem, principalmente os sujeitos do gênero feminino, e outros, ainda, mesmo a professora orientando em todas as aulas, sobre a necessidade de, nas aulas práticas, irem vestidos apropriadamente, iam com calçados inapropriados à prática e usavam isso como desculpa para não participar.

Outros sujeitos da pesquisa participavam das aulas teóricas e, depois, não compareciam nas aulas práticas ou, às vezes, compareciam somente ao final, apenas para responder a presença (S63; S15; S61; S56; S45; S55; S58, S08, S42). Essas condutas compareciam entre os sujeitos mais jovens.

Os mesmos, por vezes, expressavam sentimentos de desaprovação quanto às atividades a serem desenvolvidas e as realizavam ou, aparentemente, de modo forçado ou não as realizavam e ficavam sentados. Alguns, ainda, observavam a prática dos outros, outros saíam do espaço que a aula estava sendo realizada ou ficavam manipulando o celular.

Houve uma atividade que constatamos um certo conflito com relação às regras, os jovens sujeitos tentavam, de alguma forma, fraudar as regras, ou acabavam se colocando em situação de risco para não dificultarem a ação em questão. Em contrapartida, houve um sujeito (S49) que tentou organizar uma estratégia, de modo a conseguir atingir o objetivo, incluindo todos os sujeitos do grupo, levando-os a perceber que a atividade se pautava em uma atividade coletiva, que envolvia todos.

Alguns sujeitos até apresentam comportamentos colaborativos, buscavam estimular o colega ao alcance do objetivo da atividade. Observamos que alguns sujeitos (S48; S12; S07) do gênero feminino acabaram por abandonar a atividade pela dificuldade que estavam tendo em realizá-la. A pesquisadora chegou a questioná-las sobre os motivos, suspeitando que seria pela dificuldade em participar, mas os sujeitos acabavam por tentar justificar com outros motivos.

O sujeito S49 nos chamou a atenção pelo fato de ele apresentar características de liderança e, ao mesmo tempo, de cooperação. O sujeito traz para si a responsabilidade pelo grupo e busca, dessa forma, auxiliar e incentivar os membros de sua equipe, quando as atividades envolvem essa estruturação, ou auxiliar os demais sujeitos de modo generalizado. Ao contrário, também havia sujeitos (S38; S46; S36) que não auxiliavam os demais e, ainda, apresentavam comportamentos inapropriados, durante as práticas em relação aos demais sujeitos da pesquisa.

Faz-se relevante apontar que o sujeito S49, em sua entrevista e em seu questionário, explicitou uma vivência rica em jogos e em brincadeiras em sua infância, assim como em sua adolescência, em uma conversa com a pesquisadora, durante a realização de uma atividade prática, a mesma o indagou sobre a importância da competição e o sujeito como resposta dissertou: *“É legal competir, mas o mais importante é a relação entre os colegas, jogar se divertir, dar risada, errar faz parte, perder faz parte e ganhar também”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Com relação ao respeito às regras, é perceptível que, em todas as atividades observadas anteriormente, havia aquele sujeito (S18) que queria reconfigurar as regras. No caso, o sujeito tentava, de todas as maneiras possíveis, burlar as regras e não aceitava ser

orientado pela professora, demonstrava-se nervoso e queria que a atividade prosseguisse conforme a sua vontade.

A exclusão ou a segregação do gênero oposto, neste caso, do feminino pelo masculino, compareceu em evidência entre alguns sujeitos (S38; S36; S46, S56), os mesmos não apresentavam expressões de respeito e, em atividades coletivas, tornava-se visível a forma como excluía os sujeitos do gênero oposto, principalmente quando consideravam que tais sujeitos, em sua opinião, não apresentavam boas habilidades.

Desse modo, fez-se necessário questionar tais sujeitos com relação às vivências do brincar/jogar na infância, e, também, sobre suas interações com o gênero feminino. As respostas de tais sujeitos puderam nos esclarecer a visão deles com relação à questão, assim como compreender os aspectos das suas ações.

Tais sujeitos apontaram que, na infância, não brincavam ou jogavam com meninas, de acordo com eles, os grupos, nos quais estavam inseridos, era prioritariamente masculinos. Quando questionados sobre esses momentos na escola, os sujeitos responderam que as atividades ocorriam separadamente, quando estes tinham aula de Educação Física, relataram que os professores deixavam as meninas “jogando vôlei”, em um espaço da escola, e os meninos “jogando futebol”, na quadra.

Alguns sujeitos que estudaram em escolas particulares declararam que, nessas instituições, as aulas de Educação Física eram segregadas, ou seja, os meninos só faziam aula com os meninos e as meninas com meninas. Sendo essa uma visão considerada ultrapassada pelos estudiosos da área da Educação Física Escolar (FINCO, 2003; UCHOGA; ALTMANN, 2016), o que vai contra os pressupostos apontados nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país.

Um aspecto interessante se faz relevante na prática de uma atividade cooperativa. Como sabemos, o objetivo de uma atividade cooperativa, de uma maneira simples, pode ser traduzido como a interação entre os sujeitos para solucionar determinado problema ou para apontar uma estratégia para atingir certo objetivo.

Desse modo, durante a prática de uma atividade com essas características, um grupo de sujeitos não realizou a proposta de maneira efetiva, desistindo no meio do caminho, um fator que pode estar associado a isso pode ser a falta de interação entre os membros dos grupos, sendo possível observar relações de desentendimentos, durante a busca pela solução da atividade.

O que podemos enfatizar, ao final desse eixo, é que os comportamentos observados nos jovens sujeitos, durante o processo de coleta de dados da pesquisa, está

repleto das características culturais que cada um traz consigo, e que, por virem de culturas diferentes, por mais que tentassem estabelecer o melhor convívio, os conflitos ocorreram.

Não podemos, ao longo do contexto, entre observações, questionários e entrevistas, negar que a relação entre as vivências desses jovens sujeitos, na sua infância, estão inerentes nas suas ações atuais. Um fator que não podemos ignorar é a questão de gênero com a qual deparamos ao longo de nossa investigação, esse aspecto cultural, no qual infere-se que meninos e meninas brincam diferentes, são rodeados de tabu e mitos que ainda estão presentes na sociedade atual, refletindo desse modo nos comportamentos e atitudes observados durante a investigação no processo de observação das vivências.

6.2.2 Práticas corporais - expressões e movimentos corporais

Neste eixo, iremos abordar as dificuldades motoras, assim como as dificuldades em se expressar através do corpo, pautando-nos na questão da corporeidade e da cultura corporal de movimento.

Durante a realização de uma atividade rítmica com uma sequência gestual, observamos um aspecto voltado à dificuldade de coordenação motora, assim como a falta de atenção, os sujeitos demonstraram dificuldades na aquisição do ritmo e da coordenação de tal elemento com os gestos solicitados.

A falta de criatividade ou de consciência corporal pode ser observada nos sujeitos, durante a prática de uma atividade que exigia o desenvolvimento de uma expressão corporal, como um gesto ou movimento, e a repetição dos gestos ou movimentos realizados pelos colegas. É possível evidenciar a dificuldade de se expressar por meio do corpo, de se apropriar dos movimentos capazes de realizar para uma interação.

Apesar de os sujeitos se atentarem à explicação da professora, alguns aparentemente, apresentavam dificuldades em compreender o funcionamento da atividade, desse modo, durante a prática, demonstravam-se confusos e, por vezes, acabavam por não concluir o que havia sido solicitado.

Figura 05. Práticas Corporais - Memória Corporal



Fonte: Elaborada pela autora

O que nos chama a atenção é que os jovens sujeitos, que demonstraram tais dificuldades durante as observações, foram os que declararam que, na infância, não foi oportunizado a eles a prática de atividades lúdicas, por meio da disciplina de Educação Física na escola. Esse ponto também merece destaque, pois, na sociedade atual, por vezes, os jogos e as brincadeiras aparecem apenas nesses espaços, visto que, nas casas, observamos, cada vez mais, o uso do equipamentos eletrônicos como formas de lazer em detrimento aos jogos e às brincadeiras, que são de extrema importância para o convívio social.

Um aspecto interessante se apresentou em uma atividade na qual se solicitou a formação de um círculo, os sujeitos se mostraram desorganizados e com dificuldades em estruturar a formação solicitada. Foi necessário a intervenção da professora para a formação dele. Em algumas atividades, foi possível perceber, de maneira mais efetiva, os sujeitos (S64; S40; S48; S12; S06; S07) que apresentavam dificuldades mais evidentes e não condizentes, em parte, com a sua idade.

Figura 06. Práticas Corporais - Número em Círculo



Fonte: Elaborada pela autora

Em uma atividade de correr, os sujeitos mostraram certa dificuldade no desenvolver do movimento, comparecendo uma certa desorganização corporal. Os sujeitos não conseguiam realizar a atividade seguindo a dinâmica dela, já que era necessário correrem de mãos dadas para atingir o objetivo.

Figura 07. Práticas Corporais - Pega Corrente



Fonte: Elaborada pela autora

Em outras atividades que também requeriam determinadas habilidades motoras, foi possível observar as dificuldades desses sujeitos. Numa proposta de estafeta,

envolvendo elementos do esporte Basquetebol, foi possível observar as dificuldades inerentes a essa prática como o quicar da bola e o arremessar para a cesta.

Em contrapartida, os sujeitos do gênero masculino (S38; S36; S46), principalmente aqueles que apresentavam um desenvolvimento mais aprimorado das habilidades motoras abordadas, acabavam por desestimular os colegas que tinham dificuldades e esses, por sua vez, acabavam por desistir.

Figura 08. Práticas Corporais - Estafeta Basquete



Fonte: Elaborada pela autora

Uma atividade que nos chamou a atenção sobre os sujeitos femininos foi a atividade da Queimada Ameba. Os sujeitos do gênero feminino S48; S44; S13; S12; S06; S26; S07 e S05 tiveram dificuldade em compreender o funcionamento da atividade, não conseguiam se posicionar no jogo, apresentavam expressões de medo, escondiam-se atrás do sujeitos do gênero masculino e muitas delas não apresentavam percepção para desviar da bola.

A interação entre os gêneros para a realização de jogos e de brincadeiras, na maioria das experiências relatadas, ocorreu no âmbito escolar. Dessa forma, tantos os indivíduos do gênero masculino, como do feminino já traziam consigo a representação de brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos. Na escola, a criança se depara com a questão de que todos brinquem juntos e não há separação entre gêneros (BROUGÉRE, 2004).

Assim podemos inferir que, tendo que realizar as atividades nas aulas, as participantes do gênero feminino criavam estratégias para poder preservar sua integridade no jogo, o que nos remete às ações observadas de se esconderem atrás dos indivíduos do gênero

masculino, buscando se proteger de possíveis acidentes, diferente dos outros sujeitos do gênero feminino que, em suas respostas, evidenciaram uma interação rica em atividades lúdicas com o gênero oposto, mostrando, durante a prática do jogo de queimada, ações de estratégia, de reflexo e de desenvolvimento das habilidades motoras.

Outro aspecto relevantes foi a falta de orientação espacial, os sujeitos se atrapalhavam entre o espaço destinado para a atividade, trombavam nos demais, demonstravam-se descoordenados e desorganizados.

Figura 09. Práticas Corporais - Queimada Ameba



Fonte: Elaborada pela autora

As atividades de expressão corporal que envolveram músicas também nos trouxeram contribuições interessantes, e, novamente, os alunos se mostraram eufóricos ao chegar em um novo espaço para a realização da prática. Durante as práticas com músicas, que são, em sua generalidade, de caráter recreativo, foi possível inferir que a participação, por nós considerada efetiva, ocorreu por parte dos sujeitos mais velhos e dos sujeitos que apontaram, durante seu questionário e entrevista, a vivência com atividades de dança, sendo a maioria de tais sujeitos do grupo feminino. Esses aspectos podem ser relacionados ao conceito de Brougère (2004) sobre a cultura lúdica ser sexualizada.

Figura 10. Práticas Corporais - Atividade Rítmica



Fonte: Elaborada pela autora

Essa dificuldade aparente em demonstrar suas expressões na frente dos outros, ficou mais evidente durante a elaboração das Práticas Curriculares, em que a proposta era a construção de um número musical, que abordasse o tema definido pela professora e escolhido pelos jovens sujeitos por votação.

Nesse processo de construção, foi possível verificar a dificuldade que os sujeitos, principalmente os mais jovens e do gênero masculino, externavam durante a construção da sua apresentação. Por vezes, os mesmos não conseguiam chegar a uma decisão e acabavam perdendo todo o tempo que tinham disponível parados, discutindo entre si sobre quais decisões seriam as melhores.

Segundo Lima e Lima (2012), a falta de qualidade nas aulas de Educação Física, principalmente na adolescência e na juventude, podem estar relacionadas à precariedade nas formas dessa prática no momento da investigação, de acordo com os autores,

A Educação Física, de modo geral, vem sendo caracterizada dentro das escolas por práticas corporais acríticas, reprodutoras, cujo principal objetivo é “cuidar” do físico, enquanto as outras disciplinas se responsabilizam pelo desenvolvimento das aptidões intelectuais, reproduzindo a dicotomia histórica estabelecida entre corpo e mente. O modelo tradicional, ao se preocupar apenas com “o físico”, conduz à acomodação e à passividade, inibindo a possibilidade do pensamento crítico, da criação e da participação (LIMA; LIMA, 2012, p. 229)

Os jovens alunos, no início da investigação, aparentemente não se reconheciam como atores o seu conhecimento quando consideramos as respostas obtidas por meio do questionário e as primeiras observações das vivências. Algumas ações nos remetia a esse

pensamento de que esses jovens não tivessem a consciência dos seus corpos como produtores de movimentos e de conhecimentos, podendo se expressar e se movimentar da forma com a qual desejar, explorando-o de forma física e crítica, almejando uma formação integral do sujeito.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi possível observar um discreto avanço relacionado a questão da corporeidade dos jovens alunos, sendo esta evidenciada durante os ensaios e as apresentações das práticas curriculares.

Figura 11. Práticas Corporais - Apresentação Práticas Curriculares



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 12. Práticas Corporais - Apresentação Práticas Curriculares



Fonte: Elaborada pela autora

Durante tais atividades os jovens alunos, tiveram a oportunidade de discutirem e formularem uma prática corporal pautadas nas vivências e conhecimentos que tinham sobre o tema definido por eles, alguns demonstraram mais facilidade na construção desta atividade como relação a outros, mas o resultado final foi satisfatório quando refletimos sobre a construção de novas aprendizagens, tendo como instrumentos de ensino os jogos e brincadeiras.

Levando em consideração as variáveis apresentadas o que inferimos é que as questões de gênero se fazem presentes, e no processo de construção da apresentação das práticas curriculares ficou evidenciado pelo fato da apresentação se tratar de uma atividade musical, os jovens do gênero masculino buscaram forma o grupo tendo entre eles membros do gênero feminino. Durante os preparativos da atividade, os grupos formados pelas jovens universitárias atingiam seus objetivos propostos mais rapidamente do que os jovens do gênero masculino.

Apesar de toda a dificuldade encontrada pelo gênero masculino no desenvolvimento da atividade, o resultado final se mostrou satisfatório se levarmos em consideração a observação das vivências anteriores até este momento. Foi possível observar o engajamento por parte dos jovens universitários, a busca pelo alcance do objetivo da proposta, a quebra de alguns paradigmas evidenciados por eles mesmos ao longo das observações, como por exemplo a questão do gênero.

Desse modo, de maneira tímida, podemos, audaciosamente, inferir que a partir das vivências observadas houve uma modificação na estrutura do pensamento desses jovens, tornando-os mais perceptíveis as questões das práticas corporais, assim como da sua própria corporeidade.

7 ACABOU O JOGO – AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, teve caráter qualitativo e como tipologia o estado da arte, os procedimentos de pesquisa foram pautados em observação, questionários e fotografias, as análises de dados foram realizadas por meio da análise de categorias.

O objetivo desta investigação foi verificar quais intercorrências que levam os jovens a apresentarem dificuldades na participação de atividades lúdicas no Ensino Superior, buscando, em um segundo plano, evidenciar se as práticas e vivências estabelecidas na infância eram correlatas aos comportamentos observados.

A partir das investigações realizadas, foi possível compreendermos as culturas envolvidas nesta pesquisa, a relação que as crianças estabelecem a partir dos jogos e das brincadeiras e as práticas desenvolvidas pelos jovens ao longo de suas vidas, conforme observadas no contexto, nos apontou fatos significantes para essa pesquisa.

Desse modo, fez-se necessário discutir no arcabouço teórico desta pesquisa conceitos referentes a diferença entre jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como a importância dessas atividades para o desenvolvimento integral do indivíduo, Sociologia da infância, Sociologia da juventude, as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos após a era da revolução tecnologia informacional, de modo a termos embasamento teórico para as discussões dos achados.

Os apontamentos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras fizeram-se relevantes pelo fato de adotarmos inconscientemente o mesmo termo para ações tão diferentes, conforme aponta Kishimoto (2011a; 2011b). A partir dessa conceituação foi possível estabelecermos o uso do termo jogo, devido as suas características apontadas por Huizinga (1971) e Brougère (1998; 2003; 2004; 2010), relacionando-o com os objetivos dessa investigação

Dentro das discussões teóricas a Sociologia da infância fez-se necessária para podermos compreender como as relações na infância são construídas a partir dos estudos de Sarmiento (2003; 2005; 2008; 2013) e Corsaro (2011), a Sociologia da juventude trouxe o contexto do conceito de adolescência (LÉON, 2005), jovens e suas características, conforme apontam Carrano e Dayrell (2002) e Dayrell (2003; 2007) estabelecendo uma relação entre o caminho percorrido da infância até a juventude.

A discussão sobre as transformações da sociedade ao longo dos anos, foram pautadas em Castells (2000) e se tornou relevante para compreendermos as relações

estabelecidas entre essa mudança e as variações na forma de brincar e jogar, apontando como as mídias e a cultura influenciam as ações dos indivíduos nesse âmbito

Por meio do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os jovens sujeitos, evidenciamos que as vivências de jogos e brincadeiras durante a infância, estão presentes em sua memória e corroboram com sua vivência atual, os valores inculcados em cada um deles com relação a essas vivências, relação de gênero, jogos eletrônicos, assim como as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e a importância para o desenvolvimento integral desses indivíduos.

O fato de os sujeitos não demonstrarem interesse pelas práticas das atividades, durante as observações, não necessariamente pode estar relacionado à falta de vivências em jogos e em brincadeiras durante a sua infância, visto que se faz necessário levar em consideração aspectos referentes às culturas juvenis explorados ao longo do referencial teórico, mas é evidente que a falta de tais experiências na infância, possam, de certa maneira, provocar prejuízos no seu desenvolvimento, cabendo, aqui, ressaltar não só os aspectos físicos, como os sociais e os psicológicos.

Um aspecto a ser ressaltado está relacionado a questão de gênero, sobre o qual evidenciamos alguns comportamentos diversificados na sua maioria, em detrimento do gênero feminino em relação ao masculino (FINCO, 2003; UCHOGA; ALTMANN, 2016), aspectos esses, relacionados de acordo com a investigação, a fatores culturais, ou seja, as vivências que esses jovens estabeleceram ao longo de sua infância por meio das relações construídas durante as atividades lúdicas.

Esse fator cultural, está carregado de significações construídas pela sociedade ao longo dos anos e acompanham os indivíduos desde a sua infância até a vida adulta, o que faz com que esses valores, se não forem discutidos e abordados durante a sua formação, ou seja, durante sua infância, irão acompanhá-los e serão repassados às próximas gerações.

As atividades lúdicas, para algumas crianças, compõem apenas o âmbito educacional. Quando há um conhecimento por parte dos professores que ali estão, sobre a importância da prática de jogos e de brincadeiras de qualidade, há uma aprendizagem durante o processo. Em contrapartida, se tais atividades são apresentadas apenas como uma distração para as crianças, de modo a entreter os pequenos para que os adultos possam desenvolver outras atividades, tal aprendizagem ocorre de acordo com os valores prévios que presumimos estarem inculcados na criança.

O que nos preocupa é que, a cada dia, vemos a inserção de equipamentos eletrônicos na vida das crianças em detrimento das práticas e das vivências com brinquedos,

com brincadeiras, com jogos e com as demais atividades (SILVEIRA; CUNHA, 2014) que desenvolvem suas expressões corporais, emocionais e sociais de maneira integral, os adultos tem ocupado o tempo livre das crianças com atividades extracurriculares e quando essas não são possíveis, devido a questões sociais, os aparelhos eletrônicos fazem as vezes ocupando grande parte do tempo das crianças, ao invés dessas terem vivencias com atividades lúdicas e de lazer.

Desse modo, acreditamos que seja necessário voltarmos a atenção às práticas infantis, almejando que tais atividades sejam mais valorizadas e realizadas de modo efetivo, não apenas no âmbito escolar, mas também no âmbito familiar, buscando estreitar os laços entre os sujeitos que integram esse grupo, buscando minimizar os efeitos negativos ocasionados pelos jogos eletrônicos em detrimento a vivências de jogos e brincadeiras em casa, parques, clubes e na escola.

Em nossa investigação observamos que as vivencias estabelecidas na infância contribuíram de maneira satisfatória para o desenvolvimento dos jovens universitários, sendo que aqueles que declararam ter tido uma vivencia pouco explorada demonstraram em suas práticas atuais dificuldades no âmbito motor, social e emocional, isso também vale para as atividades desenvolvidas na escola, já que esses espaços se apresentam como os locais mais propícios para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

Desse modo, o que podemos inferir, a partir desta pesquisa e das observações realizadas, é que, de certa maneira, as intercorrências apresentadas por determinados sujeitos fazem alusão às vivencias estabelecidas por eles, ao longo de sua infância, de suas falas e de suas ações, assim a investigação se apresenta relevante não somente ao âmbito educacional, mas também familiar e social, de modo que levam a se repensar a pratica nesses espaços, valorizando tais ações, como também atribuindo a elas aspectos qualitativos.

Dentro do âmbito educacional, as aulas de Educação Física compareceram como o espaço para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras, sendo considerado como um espaço para a interação do entre os gêneros, sem valorizar questões que afirmem essa diferença, desse modo é importante que as aulas sejam pensadas e planejadas de modo a promover uma vivência satisfatória.

Diante desses fatores, inferimos a importância de jogos e brincadeiras para a formação do indivíduo, considerando a relevância dos resultados encontrados. É necessário levarmos a sociedade a compreender tal importância buscando melhorar a qualidade das vivências a quais as crianças são submetidas, de modo que essas sejam carregadas de significados e valores, pleiteando a formação de jovens conscientes dos seus corpos, das suas

ações, das mudanças ocorridas na sociedade, capazes de desenvolverem práticas de lazer e propiciarem as próximas gerações vivências cada vez mais ricas. Apesar de todas as dificuldades encontradas pelas famílias e pela escola é preciso uma força tarefa de todos para que essas ações sejam realmente relevantes as esses indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a11v2795.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- ANDRÉ, M. O que é um estado de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesqui.**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2011.
- BARDIN, L. **Análises de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.
- BATISTA, D. A. **O jogo simbólico livre e dirigido e as manifestações do juízo moral em crianças da educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BORGES, A. G. **Tempo, adolescência e jogo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BORGES, B. S. **Juventude, trabalho e educação superior: a geração Y em análise**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Versão final.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. T. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de**

século e promessas de um outro mundo. Disponível em:

http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

COCENAS, S. A. **Grupo de atividades com jovens escolares:** recurso para o aprimoramento do funcionamento pessoal e social. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

COLUSSI, L. G. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CONTI, L. C. F. **Prática e consciência das regras no jogo de “bola queimada”:** contribuições para a Educação Física. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

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

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. **O encontro das culturas juvenis com a escola.** São Paulo. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Especial Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 16 dez. 2018.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** [S. l.: s. n.], 2003. *E-book*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** São Paulo: 34, 1992.

DUARTE, C. T. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental:** construção de identidades e autonomia em crianças. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FABIANI, D. J. **O jogo no horário livre:** a Educação Física na educação não formal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, v.14, n.3, p. 89-101, set/dez, 2003.

GARCIA, L. **A internet e suas inovações na socialização de jovens do início do século XXI em Londrina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 7, n. 13, p. 15-30, maio/ago, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3255>. Acesso em: 05 abril. 2019.

GONÇALVES, G. A. **Adolescentes e jogos eletrônicos: racionalidade, submissão e resistência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 15-48.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAUER, J. G. **A corporeidade e o corpo sujeito: ressignificados na educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

LÉON, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. IN: FREITAS, M.V. (org) **Juventude e Adolescência no Brasil: referencias conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: bibjuventude.ibict.br/jspui/handle/192/212.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, Lisboa, v. 27, n. 1, p. 207-231, jan. 2013.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias** (UERJ. online), v. 13, p. 219-241, jan/abr, 2012

MACHADO, R. S. **“É mais fácil quando todo mundo joga junto” cognição e cooperação entre jovens e adultos em um jogo de tabuleiro cooperativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan/ abr, 2011.

MICHELAN, C. S. **Crianças, consumo e negociação de sentidos**: modos de brincar, usos da TV e da internet. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3292/1/Cristiane%20Simao%20Michelan.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MORAIS, R. L. A importância do lúdico na educação infantil. **Dominium**: Revista Científica da Faculdade de Natal – FAL, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2007.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 1, n. 1, p. 21-30, ago. 2004.

OLIVEIRA, R. C.; DAÓLIO, J. Na “periferia” da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2, p. 237 – 254, maio/ ago. 2014.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PELBART, P. P. Da claustrofobia contemporânea. In: PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2000. p. 29-42.

PELBART, P. P. Biopolítica. **Sala Preta**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-66, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIVERO, A. S. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, G. F. L. **Jogos tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2003. p. 1-15. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: corrente e confluências. In: SARMENTO, M. J.;

GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SCHIAVON, M. K. **Diversão e prazer declarados por crianças que jogam Wii®**: entre o real e o virtual. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SILVA, P. L. **As infâncias e o brincar no contexto escolar**: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

SILVEIRA, L.; CUNHA, A. C. **O jogo e a infância**: entre o mundo pensado e o mundo vivido. [Portugal]: De Facto Editores, 2014.

SPOSITO, M. P. **Estado da arte sobre juventude na pós graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.

UCHOGA, L.A.R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. v.2, n. 38, p. 163-170, 2016. Disponível em: www.rbceonline.org.br. Acesso em: 30 de Abril de 2019.

VERMERSCH, P. Aide à l’explicitacio et retour réflexiv. **Educatio Permanent**, n. 160, p. 71-80, 2004.

VERMERSCH, P. **L’entretien d’explicitation**. [France]: Esf Editeur, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. (Série pesquisa, v. 5).

ANEXOS

ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO B. TERMO DE ASSENTIMENTO

ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Os jovens e o jogo no contexto universitário e suas relações com as vivências na infância”

Nome do (a) Pesquisador (a): Amanda de Souza Marques Fernandes

Nome do (a) Orientador (a): Marcia Regina Canhoto de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sr (sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar como foram as vivências de jogos dos jovens que revelam dificuldades de participação, nessas atividades no ambiente universitário, na sua trajetória de vida.
 2. **Participantes da pesquisa:** alunos do 1º ano do curso de Educação Física da Faculdade de Ciencias e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente.
 3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr (sra.) permitirá que o (a) pesquisador (a) observe suas práticas em aula, realize questionários, realize entrevistas e registre imagens.
 4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistadas serão realizadas a partir de um roteiro semi estruturado, sendo realizada a sua gravação em áudio.
 5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
 6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
 7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a participação e pratica de jogos durante a infância e seus benefício a idade adulta, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a construção de novos saberes sobre as transformações na sociedade contemporânea relacionadas as praticas de jogos e atividades lúdicas por crianças, adolescente e jovens, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
 8. **Pagamento:** o sr (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
- O sr (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:
- Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.
- Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Amanda de Souza Marques Fernandes Fone: (18) 99638-2404

E-mail: amanda-s-marques@hotmail.com

Orientador: Profa. Dra. Marcia Regina Canhoto de Lima

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO B. TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “OS JOVENS E O JOGO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E SUAS RELAÇÕES COM AS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA”. Nesta pesquisa pretendemos identificar como foram as vivências de jogos dos jovens que revelam dificuldades de participação, nessas atividades no ambiente universitário, na sua trajetória de vida.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que em razão das transformações culturais, sociais, econômicas, tecnológicas, as vivências em relação ao jogo também passam por mudança, neste sentido, acredita-se que os jogos coletivos, pelas suas características, não comparecem mais em termos qualitativos e quantitativos como compareciam em tempos poucos remotos no cotidiano das crianças.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante, entrevistas, questionários e diário de campo, de modo a conseguir levantar as informações necessárias para o objetivo de tal pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta “RISCO MÍNIMO”, podendo ocorrer a possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora, etc. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Amanda de Souza Marques Fernandes

Fone: (18) 99638-2404

E-mail: amanda-s-marques@hotmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE

APÊNDICE A. QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO.

APÊNDICE A

CEPELIJ – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade Infância e Juventude –
FCT UNESP
Campus de Presidente Prudente - SP.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

PESQUISA: Título: Os jovens e o jogo no contexto universitário e suas relações com as vivências na infância

Autora: Amanda de Souza Marques Fernandes

Orientadora: Profª Drª Marcia Regina Canhoto de Lima

QUESTIONÁRIO

I – DADOS PESSOAIS

- 01- Nome: _____ Idade: _____
- 02- Cidade onde mora: _____
- 03- Você mora atualmente com a sua família? () sim () não Porque? _____
- 04- Você trabalha? () sim () não
- 05- Você tem irmãos? () sim () não Quantos: ____ Que idade _____
- 06- Qual a renda familiar? () até 1 S. M. () de 1 a 3 S.M. () de 3 a 5 S. M. () mais de 5 S. M.

II – INFÂNCIA

- 07- Qual cidade você morou na infância? _____
- 08- Você morava em: () casa () apartamento () sitio () fazenda outro _____
- 09- Sua residência ficava na zona urbana () Rural ()
- 10- Se sua residência ficava na zona urbana, o bairro que você morava ficava em qual área?
() centro () periferia
- 11- A sua família era de () classe alta () classe média () classe baixa
- 12- Quando criança você tinha acesso a: () computador () video game () celular ()
tablete () televisão
- 13- Com quantos anos começou a ter acesso a computador e celular? _____
- 14- Eles tinham recursos de acesso a redes sociais (Orkut, MSN, Facebook, Twitter e outros)
() sim () não
- 15- Qual recurso? _____
- 16- Quantas horas por dia utilizava desses equipamentos? () 1 hora () 2 a 3 horas () 4 a
5 horas () mais de 5 horas Outro: _____
- 17- Quantas horas por dia assistia à televisão? () 1 hora () 2 a 3 horas () 4 a 5 horas
() mais de 5 horas outro: _____
- 18- Você lembra o programa que mais gostava? _____
- 19- Você estudava em casa () sim () não Quantas horas por dia? _____
- 20- Você fazia outras atividades como: () natação () catequese () inglês () kumon
() futebol () dança () lutas
- 26- O que você mais gostava de fazer no seu tempo livre? _____

III – O BRINCAR NA INFANCIA

- 27- Sua residência tinha espaço para brincar () sim () não Qual: _____
- 28- Você brincava na sua infância () sim () não

29- Se a resposta for positiva com quem brincava:

() irmãos () pais () avós () primos () colegas da escola () vizinhos Outros____

30- Com que frequência você brincava por dia

() 1 hora () 2 a 3 horas () 4 a 5 horas () mais de 5 horas Outro _____

31- Quais as brincadeiras que mais faziam? _____

32- Qual brincadeira mais gostava? _____

33- Você preferia brincar com crianças ou com adultos? _____

Porque? _____

34- Sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, teve alguma coisa, fato ou atividade que mais te marcou na sua infância? _____

35- Você tinha muitos brinquedos industrializados () sim () não

36- Quem te dava estes brinquedos? () pais () padrinhos () irmãos () vizinhos

Outros:

37 Quais brinquedos você tinha? _____

38- Brincava com todos? () sim () não

39- Quais brinquedos você mais gostava? _____

40- O que você fazia quando estes brinquedos quebravam? () jogava fora () arrumava () dava para outra pessoa Outro _____

41- Você tinha brinquedos feitos de sucatas? () sim () não Quais: _____

42- Quem fazia estes brinquedos de sucatas? () você () pais () padrinhos () professor () vizinhos Outro _____

43- Você brigava muito com os colegas, irmãos ao brincar? () sim () não

44- Lembra-se dos motivos: _____

IV – O BRINCAR NA ESCOLA

45- Na escola, você costumava brincar? () sim () não

46- Em que momentos? () nas aulas: Qual aulas: _____ () no recreio () na entrada saída da escola () nas aulas vagas () não brincava

47- Na escola que você frequentou na sua infância, tinha aulas de Educação Física?

() sim () não

48- Nestas aulas eram trabalhados jogos e brincadeiras () sim () não

49- Você lembra quais eram estas atividades? _____

50- Do que você mais gostava de brincar nestas aulas? _____

51- Do que menos gostava? _____

V – O BRINCAR ATUALMENTE

52- Você joga, brinca hoje em dia () sim () não

53- Com quem? _____

54- Em que ocasião? () em casa () na igreja () na empresa () na faculdade () com grupos de amigos Outro _____

55- Se a resposta for afirmativa: o que jogam/brincam? _____